A stylized globe on the left side of the cover, composed of colorful scribbles in orange, green, and black. Below the globe, there are silhouettes of several people walking along a path that also consists of colorful scribbles.

Melanie Sánchez Cruz  
Enrique García Tort  
Donatella Donato  
Nerea Hernaiz Agreda (coords.)

A compass rose with a north arrow pointing upwards, labeled with the letter 'N'. The compass is surrounded by concentric circles and decorative elements.

# Redescubriendo el mundo a través de las pedagogías: un viaje transfronterizo

A large, stylized triangle in the center of the cover, formed by thick, overlapping lines in green, orange, and black. The lines are hand-drawn and have a slightly irregular, artistic feel.

*Dino*



# Redescubriendo el mundo a través de las pedagogías

Un viaje transfronterizo





Melanie Sánchez Cruz,  
Enrique García Tort, Donatella Donato y  
Nerea Hernaiz Agreda (coords.)

# Redescubriendo el mundo a través de las pedagogías

Un viaje transfronterizo

Octaedro 

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Redescubriendo el mundo a través de las pedagogías: un viaje transfronterizo*

Primera edición: junio de 2024

© Melanie Sánchez Cruz, Enrique García Tort, Donatella Donato  
y Nerea Hernaiz Agreda (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/>

ISBN: 978-84-19900-28-9

Ilustración de la portada: Bernardino Salinas Fernández (2023, profesor titular  
de Universidad del Departamento de Didáctica y Organización Escolar)

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

# Sumario

Prólogo . . . . .	11
ÁNGEL SAN MARTÍN ALONSO	
Introducción . . . . .	15
1. Los marcos de competencia digital en Chile, Colombia y España: una mirada comparativa . . . . .	17
M.ª MERCEDES ROMERO RODRIGO; M.ª LOURDES FERRANDO RODRÍGUEZ; VERÓNICA MÁS GARCÍA; VICENTE GABARDA MÉNDEZ	
2. La inclusión en la Educación Superior en Cabo Verde: realidades y alternativas para el futuro. . . . .	33
TANIA CAAMAÑO LIÑARES; MARÍA DE LOURDES GONÇALVES; MARÍA LUISA MULERO MARTÍ; DIANA MARÍN SUELVES	
3. La formación inicial del profesorado y la inclusión de la competencia para la sostenibilidad . . . . .	51
ANA INÉS RENTA-DAVIDS; ALICIA ROS-GARRIDO; JUAN GARCÍA- RUBIO	
4. Competencias del profesorado ante situaciones de acoso y agresión por diversidades sexo-genéricas en las aulas. Estado de la cuestión en EE. UU. y Canadá . . . . .	65
MARÍA PILAR ORTEGA-LEAL; MARÍA JOSÉ CHISVERT TARAZONA; MERCEDES SÁNCHEZ SÁINZ	

5.	Educación inclusiva como historia de vida: un <i>podcast</i> transcultural . . . . .	81
	MELANIE SÁNCHEZ CRUZ; MIRIAM ELIZABETH AGUASANTA REGALADO; ENRIQUE GARCÍA TORT	
6.	¿Puede una persona diagnosticada con autismo en Europa no estarlo en África? Las características culturales como barreras para el diagnóstico del trastorno del espectro autista. . . . .	95
	IRENE GÓMEZ MARÍ; IRENE LACRUZ PÉREZ; POL COMELLAS SÁENZ; ÁNGELA SEGURA PÉREZ	
7.	Metodologías que promueven aprendizajes transfronterizos: el caso del aprendizaje basado en proyectos globalizados. . . . .	109
	M.ª ISABEL VIDAL ESTEVE; MARÍA LÓPEZ MARÍ; SILVIA LÓPEZ GÓMEZ	
8.	Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en Asia y América del Sur: analizando la enseñanza del inglés a través de la escritura creativa y la literatura como herramientas de cambio social . . . . .	125
	NEREA HERNAIZ-AGREDA; CARMEN CARMONA RODRÍGUEZ; SIMRAN VAZIRANI MANGNANI	
9.	La inserción sociolaboral de personas con diversidad funcional tras la finalización de un itinerario formativo en la Comunitat Valenciana . . . . .	141
	SILVIA INÉS FERRIOLS JORGE; ENCARNACIÓN MATAMOROS CUENCA; NEREA HERNAIZ AGREDA	
10.	<i>God save the teens</i> : en torno a la democracia radical en educación . . . . .	159
	ESPERANZA MERI CRESPO; ALMUDENA A. NAVAS SAURIN	
11.	Las TIC en el contexto educativo europeo actual: hacia una realidad transdigital . . . . .	173
	LOURDES POLO BAYARRI; ANNA MONZÓ-MARTÍNEZ	
12.	Coeducación audiovisual y artística como pedagogía transfronteriza: una propuesta educativa para Colombia mediante el uso de la fotografía . . . . .	183
	JORGE BELMONTE AROCHA; EDWIN DELGADO RIAÑO	

13. El flamenco, arte y pedagogía . . . . .	197
DONATELLA DONATO; M. ISABEL PARDO BALDOVÍ; DIANA BERJA AMAYA	
14. El proyecto de currículo transfronterizo de la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA): un análisis desde el punto de vista docente. . . . .	211
LUÍS RENATO SILVA MALDONADO; JULIÁN BELL SEBASTIÁN	
15. Aprendizaje socioemocional en la formación inicial del profesorado . . . . .	225
AMPARO TIJERAS IBORRA; ISABEL MARÍA GÓMEZ BARRETO; CARLOS MONTOYA FERNÁNDEZ	
16. Pensando el compromiso docente de la mano de bell hooks: placer, incomodidad y conflicto . . . . .	239
EVA MOMPÓ; M.ª DOLORES MOLINA	
Sobre los coordinadores . . . . .	253



# Prólogo

ÁNGEL SAN MARTÍN ALONSO  
Departament de Didàctica i Organització Escolar,  
Universitat de València

Dispónganse a transitar un itinerario con vistas. El primer paso serán estas pocas líneas motivadas por la invitación de quienes coordinan la obra. El propósito no es otro que dar el pie a la lectura de los textos siguientes. Pese al riesgo que conlleva el empeño, no podía declinar el desafío por varias razones. Una de ellas, la más emocional, porque mayormente se trata de compañeras y compañeros del quehacer diario. La segunda, y quizá la que más me ha tocado, es el genérico que preside la portada del libro. Incluso suponiendo estar ante una estrategia de economía de la atención, se anuncia nada menos que una relectura del mundo a través de las pedagogías. Menos mal que solicitan contención en esta primera ventana, todo para que el cuerpo de cada capítulo o continente se explye lo que estimen.

Sin duda, el libro llega en un momento plagado de incertidumbres y teorías convertidas en algoritmos que hacen las delicias hasta de los más escépticos. Si se mira más allá de los muros de la institución escolar, los nubarrones avistados solo provocan interrogantes y temores, tantos como las consecuencias del cambio climático. Pero, si se mira hacia el interior de la institución, las sensaciones no son mejores, pues las promesas de promoción social no logran superar la brecha de la división de clases, la llamada *inclusión*, en las circunstancias que se aplica, genera efectos secundarios no deseados, la música de la OCDE sobre las competencias parece desafinar con creciente intensidad. Vicisitudes coetáneas con las altisonantes promesas mesiánicas de la di-

gitalización (IA mediante), al tiempo que las madres y padres del estudiantado más joven toman las calles para exigir legislaciones restrictivas.

Vivimos un momento con tanto desconcierto por lo que sucede como sobrepasados por la incapacidad de encontrar esquemas que expliquen el acontecer diario. Pero es que se ha delegado la responsabilidad de generar respuestas a la industria de la iconosfera en detrimento de la logosfera. En la medida en que la palabra se banaliza y pierde capacidad de fomentar entendimiento entre las personas, surgen las dificultades para explorar salidas certeras a las coyunturas e incertidumbres del día a día. Sensación cada vez más generalizada que alienta miedos paralizantes entre la ciudadanía. Y, frente a las terapias emocionales de toda laya ofertadas por doquier, se ha de apostar por la *despsicologización* de los operadores que producen mundo, los que producen sentido, según nos recuerda el semiólogo J. L. Brea.

En medio de este universo se señala una y otra vez a la educación como la gran solución, incluso parafraseando a Adorno, hasta se diría que la educación es la única que puede evitar un nuevo Auschwitz. Sin embargo, no parece que se camine en esa dirección, al menos las evidencias no apuntan hacia ese horizonte. Basta con observar en los actuales conflictos bélicos que las aulas, incluidas las infantiles, se reducen a escombros con sus habitantes dentro, porque son objetivo militar ahora en Palestina y Ucrania, y antes en Siria o Irak, por mencionar unos pocos.

En varios capítulos del libro se abordan cuestiones muy relevantes para reconceptualizar el quehacer en las aulas. Cuestiones que van desde la inclusión, la ciudadanía o el compromiso moral del profesorado, pasando por llevar a los espacios escolares las diferentes formas de cultura, especialmente las calificadas como «populares». Formas cuya vitalidad podría contribuir a reconducir el currículum escolar, que, como mantiene W. A. Pinar, alcanzó el punto de máximo interés cuando fue construido desde las aulas hacia arriba, y no al contrario, como vemos que sucede ahora con los decretos de enseñanzas mínimas.

En el horizonte aparecen, como apuntamos, demasiadas zonas de tinieblas a las que no se podrá dar respuesta únicamente con la educación de la ciudadanía. Habrá que seguir transitando puentes y explorando territorios en los que los actores escolares formulen directamente preguntas soberanas, sin esperar a que

los «asesinos de escritorio» (Adorno *dixit*) se apropien de la industria de la representación hegemónica en la iconosfera. Varios capítulos del libro tratan, desde perspectivas distintas, de aportar análisis y reflexiones que contribuyen a desvelar el sustrato de tanto prejuicio e ideas previas respecto al género, la diversidad, las identidades o el valor de la educación institucionalizada. Como señala K. Bain en una de sus publicaciones, si no se desmontan los modelos previos construidos a partir de la experiencia cotidiana, no puede haber un aprendizaje riguroso, contextualizado y valioso.

Mientras llega ese momento, ahí van una serie de reflexiones con las que alimentar sus preguntas. Posiblemente desconozcan la economía política que rodea a su producción, por lo demás no muy distinta a la de otros entornos productivos. Condiciones materiales que no deberían amortiguar las luces que se desprenden de cada capítulo y que a buen seguro contribuirán a comprender un poco mejor el mundo que nos toca compartir. Aunque, para ello, tal vez, habría que desprenderse de una buena parte del lastre que rodea al mundo de la enseñanza. De hecho, el protagonista de una de las novelas de Héctor Abad manifiesta que los docentes deberíamos pedir «perdón a nuestros discípulos por el mal que les hicimos» al pretender enseñarles.

Y, llegados a este punto, les toca a ustedes, amigas y amigos lectores, convertirse en protagonistas del relato. En definitiva, a seguir negro sobre blanco el itinerario propuesto aquí por las autorías para iluminar sus propias preguntas. Pero, si el trayecto les provoca fatiga, hagan un descanso y vuelvan a la viñeta de Dino para preguntarse: ¿dentro o fuera del triángulo?



# Introducción

Este libro surge como una respuesta a los desafíos contemporáneos en el ámbito de la educación globalizada. En un mundo cada vez más interconectado, la movilidad de estudiantes y profesionales es una realidad, y la internacionalización de la educación se ha convertido en una prioridad. Esta obra justifica su existencia al abordar una cuestión fundamental: la necesidad de repensar la pedagogía en un contexto transfronterizo.

La educación transfronteriza no solo se refiere a la eliminación de barreras geográficas, sino también a la superación de fronteras mentales y epistemológicas. En este sentido, el libro se convierte en una brújula para explorar nuevas perspectivas pedagógicas que trascienden las limitaciones tradicionales. El libro busca crear conocimiento sobre los retos y oportunidades que surgen en diferentes continentes en el contexto de la pedagogía transfronteriza. Su objetivo principal es promover una educación de calidad en un mundo en constante cambio.

Podremos encontrar experiencias, historias y diálogos que nacen en América, Asia, África y Europa, mientras que en otros casos se parte desde una perspectiva y análisis global. Se abordarán cuestiones como la capacitación digital docente, el tratamiento de la diversidad cultural desde el enfoque de la pedagogía crítica, la posibilidad de un proyecto de currículo más allá de las fronteras, la competencia de los docentes ante situaciones de acoso por LGTBIQ+fobia, el tratamiento de la diversidad funcional en los centros y su inserción sociolaboral, el efecto de las micropolíti-

cas y las pedagogías en el cambio social, la formación docente frente a la diversidad cultural o un análisis de la propia práctica, entre otras muchas cuestiones que se irán descubriendo.

A modo de bitácora de viaje, esta obra muestra el camino que académicos y profesionales de la educación de todo el mundo han recorrido juntos. Un camino hacia el intercambio de ideas, buenas prácticas educativas y soluciones innovadoras en el campo de la pedagogía. Un espacio seguro de entendimiento que pretende generar un conocimiento que trascienda más allá de lo académico, generando un enfoque pedagógico global y colaborativo que permita comprender y abordar los desafíos educativos actuales.

Este libro no busca solamente exponer desafíos y soluciones, sino también fomentar la colaboración entre los diferentes agentes educativos. Y, para ello, invita a los diferentes actores y actrices del sistema a considerar la educación bajo una visión global con actuación local que trascienda las fronteras y abrace la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento y aprendizaje mutuo. En suma, las siguientes páginas encierran una obra que promueve la construcción de un enfoque colaborativo esencial para comprender y abordar los desafíos de un mundo cada vez más interconectado. Una obra que permea las fronteras y que sitúa a la educación como eje de unión de todos los territorios bajo los alegatos de colaboración, inclusión y diversidad.

# Los marcos de competencia digital en Chile, Colombia y España: una mirada comparativa

M.<sup>a</sup> MERCEDES ROMERO RODRIGO

Departament de Didàctica i Organització Escolar, Universitat de València

M.<sup>a</sup> LOURDES FERRANDO RODRÍGUEZ

Departament de Didàctica i Organització Escolar, Universitat de València

VERÓNICA MÁS GARCÍA

Departament de Didàctica i Organització Escolar, Universitat de València

VICENTE GABARDA MÉNDEZ

Departament de Didàctica i Organització Escolar, Universitat de València

## Resumen

La progresiva digitalización de la sociedad y, de manera concreta, del ámbito educativo requiere de la puesta en marcha de políticas para la capacitación tecnológica de los diferentes agentes educativos. Bajo esta premisa, el presente trabajo trata de analizar, desde una perspectiva comparada, las estrategias desarrolladas en Chile, Colombia y España para la identificación de marcos de competencia digital para el profesorado de las diferentes etapas educativas. Los resultados ponen de relieve similitudes, pero también rasgos diferenciales atribuibles a las características de cada contexto y al desarrollo de estrategias digitales diferentes en cada uno de ellos.

## 1. Introducción

No cabe duda de que la tecnología ha sido una de las mayores preocupaciones de la comunidad científica en los últimos años.

Su progresiva integración en la esfera educativa y en otras áreas de desarrollo, como la social, la económica o la política, ha generado cambios en los modos de hacer, incluso la generación de nuevos paradigmas sobre la realidad que nos rodea.

Desde las primeras políticas en los años ochenta, orientadas a dotar de equipamiento tecnológico a los centros escolares, se ha intentado implementar estrategias de digitalización que respondan a las necesidades del contexto. Así, se ha conseguido generar espacios curriculares donde propiciar el conocimiento sobre tecnología, bien a través de asignaturas de carácter específico o mediante planteamientos de carácter transversal. Estas apuestas derivan, por ejemplo, de directrices supranacionales como la Resolución de competencias clave para el aprendizaje permanente (Comisión Europea, 2006; 2018) la cual sitúa a la competencia digital en un nivel de relevancia similar a la lectoescritura o la competencia ciudadana. En consecuencia, dichas iniciativas han propiciado que los países consoliden, en sus normativas educativas, pautas para el desarrollo de destrezas tecnológicas del alumnado en el marco de su escolarización.

Planteada ya la necesidad de integrar física y curricularmente la tecnología, queda por resolver algunas incógnitas: ¿cuál es el papel del profesorado en este nuevo escenario?, ¿con qué capacidades debe contar para poder afrontar de un modo eficaz su acción formativa?

Para responder a estos interrogantes, desde hace unos años los organismos supranacionales, internacionales y nacionales tratan de definir diferentes marcos que ayuden a identificar las destrezas que el profesorado debe tener en materia digital para desarrollar su docencia ligada a la tecnología y ayudar al alumnado a desarrollar competencias.

Así, encontramos propuestas de carácter internacional como el Marco de competencias de los docentes en materia de TIC de la Unesco (Butcher, 2019), que identifica seis aspectos en los que el profesorado debe desarrollarse para ser diestro en materia digital:

- *Comprensión del papel de las TIC en las políticas educativas:* se considera primordial que el profesorado entienda la relación de la tecnología con las diferentes políticas que se promueven a nivel institucional.

- *Currículo y evaluación*: este aspecto enfatiza cómo la tecnología puede contribuir a lograr los objetivos planteados en el currículo y a la evaluación de los procesos formativos.
- *Pedagogía*: esta dimensión se vincula con el desarrollo de destrezas tecnológicas para el uso de diferentes metodologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- *Aplicación de competencias digitales*: esta cuestión se relaciona con la capacidad de identificar qué estrategias y recursos pueden ser utilizados en cada caso, siempre tratando de que aporten un valor sustancial al proceso formativo.
- *Organización y administración*: esta dimensión remarca la importancia de la gestión de los equipamientos y recursos digitales, la organización de los espacios para su uso efectivo tanto a nivel individual como colaborativo, así como de la protección de los usuarios. También se vincula con la capacidad de generar estrategias de actualización digital a nivel institucional.
- *Aprendizaje profesional de los docentes*: este aspecto se vincula con la relación que establece el docente con la tecnología, desde su formación inicial hasta la puesta en marcha de estrategias para su perfeccionamiento profesional durante toda su vida. Asimismo, se relaciona con la capacidad del docente para generar conocimiento a través de la tecnología y para asesorar y acompañar a otros agentes en el desarrollo de su competencia digital.

Este marco establece, finalmente, tres niveles de desarrollo asociados a cada una de las competencias, siendo el más básico el de adquisición de conocimientos, el intermedio el de profundización de conocimientos y el más avanzado el de creación de conocimientos.

Otro ejemplo son los Estándares ISTE para Educadores (Crompton, 2017). Esta propuesta, promovida por la International Society of Technology for Education, identifica siete roles o perfiles que un docente debe transitar a lo largo de su carrera profesional, a saber:

1. *Aprendices*: es un estado inicial, en que el profesorado va mejorando progresivamente sus habilidades a través de la observación de otros y la experimentación.
2. *Líderes*: bajo este rol, el profesorado da soporte y contribuye al empoderamiento del alumnado para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3. *Ciudadanos*: esta figura se vincula con el impacto social de la tecnología. Por tanto, el profesorado facilita la participación responsable del alumnado en la ciudadanía, creando un sentido de comunidad a través de experiencias mediadas por la tecnología. Asimismo, se relaciona con el pensamiento crítico y con el impulso de prácticas seguras, legales y éticas. Por último, este rol promueve una identidad digital segura del alumnado, velando por su privacidad.
4. *Colaboradores*: se centra en establecer relaciones productivas del docente, tanto con el alumnado como con otros colegas y agentes y familias, para compartir ideas y resolver los problemas de manera colaborativa.
5. *Diseñadores*: el docente, bajo este rol, asume funciones de prosumidor de contenidos, así como de actividades y entornos de aprendizaje para el alumnado.
6. *Facilitadores*: este rol dibuja funciones para el profesorado vinculadas al establecimiento de metas individuales y grupales para el alumnado y de guía en el proceso de consecución de las mismas. También se contempla la generación de oportunidades de aprendizaje con pensamiento computacional, así como el fomento de la creatividad para comunicar y compartir ideas y conocimiento.
7. *Analistas*: el docente examina los datos que se generan en los procesos de aprendizaje para tomarlos como punto de partida para el logro de objetivos y la propuesta de mejoras.

Como puede observarse, y aunque no se establece una gradación de niveles, cada rol se vincula con una serie de habilidades de complejidad diversa.

La tercera propuesta, de carácter europeo, es el Marco de Competencia Digital para Ciudadanos DigComp (Ferrari, 2013), que sirvió de base para que el gobierno español, a través del Instituto Nacional de Tecnologías y Formación del Profesorado, diseñara el Marco Común de Competencia Digital Docente, cuya última versión data de 2017. Es un modelo de carácter genérico para formadores, que se estructura en cinco dimensiones:

1. *Información y alfabetización informacional*: incluye destrezas relativas a la identificación, localización, recuperación, almacenamiento, organización y evaluación de la información.

2. *Comunicación y colaboración*: engloba habilidades vinculadas a la comunicación en entornos digitales, el compartimiento de recursos mediante herramientas en línea, la colaboración con otros agentes mediante herramientas digitales o la participación en redes y comunidades de aprendizaje y construcción compartida del conocimiento.
3. *Creación de contenido digital*: se relaciona con destrezas para la creación y edición de nuevos contenidos a través de herramientas de vídeo, texto o imágenes, la integración y reelaboración de conocimientos a partir de recursos ya existentes o la aplicación de los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso para el reconocimiento de las autorías en los recursos utilizados.
4. *Seguridad*: esta área incluye cuestiones sobre la protección personal y la protección de los datos ante la tecnología, aspectos relacionados con la seguridad, así como el uso sostenible de las herramientas y recursos.
5. *Resolución de problemas*: se incluyen aspectos vinculados a la identificación de necesidades y lagunas formativas, la elección de la tecnología más apropiada en función del momento y el contexto, la resolución de problemas técnicos, el uso creativo de la tecnología y la actualización de la propia competencia digital y la de otros.

Asimismo, establecía una categorización de los niveles, a imagen y semejanza de marco europeo de lenguas, con gradación desde el A1 hasta el C2.

Se puede observar que, si bien hay consenso en la necesidad de desarrollar marcos nacionales emanados de los internacionales, en la práctica hay diferencias entre los distintos países y diferentes ritmos tanto en la implementación de dichas iniciativas como en el alcance y encaje de las políticas en la formación inicial y permanente. Este sería el caso de los países latinoamericanos en los que todavía no se ha elaborado un plan estándar que pueda aplicarse a nivel regional, pues las brechas tecnológicas y generacionales, entre los más de diez países que la conforman, aún son muy extensas. Es por esta razón que encontramos un grupo de países en los que las iniciativas quedan integradas dentro de otros planes, como podría ser el caso de Argentina; otros en los que se observa que se opta por adaptar al contexto iniciativas de terceros, como

es el caso de México y la adaptación realizada del DigCompEdu (Redecker y Punie, 2017); y un último que plantea iniciativas propias tomando en cuenta las directrices de la Unesco, por ejemplo.

Partiendo de este planteamiento, se propone analizar, de un modo comparativo, las iniciativas de España, Chile y Colombia, dado que ofrecen propuestas que emanan de planes propios relacionados con la tecnología educativa representativos en el contexto de América Latina y Europa.

## 2. Método

Desde el punto de vista metodológico, este trabajo se fundamenta en un análisis comparativo, revisando similitudes y diferencias entre tres unidades de análisis, en este caso internacionales (de hecho, se estudian tres países de dos regiones diferentes). En palabras de Caballero *et al.* (2016), este tipo de planteamientos permite tener una visión global de los fenómenos de estudio y contribuir, así, a una mejora de los sistemas educativos. Específicamente, se plantea una comparación de políticas educativas (Yang, 2010), que se materializan en las directrices que se dan por parte de diferentes organismos, que se ubican en dos contextos diferentes, facilitando también una comparación de los espacios (Manzón, 2010).

Las fuentes para analizar la política educativa son las propias disposiciones que las unidades de análisis han promovido para la generación de marcos de competencia digital docente. A su vez, a fin de sistematizar esta exploración, se han identificado distintas variables de análisis (tabla 1).

**Tabla 1.** Variables de análisis

Variable	Descripción
Tipo de profesorado	Se reflexiona acerca del alcance de las propuestas a partir del momento formativo (formación inicial o formación permanente) y en función de la etapa en que este ejerce la docencia (preobligatoria, obligatoria o postobligatoria)
Áreas competenciales	Se analiza el conjunto de áreas establecidas en cada marco, explorando las dimensiones y el contenido que las integran.
Niveles de competencia	Se estudia sobre la gradación de los niveles de desarrollo competencial.

La identificación de estas variables permite acometer como siguiente fase el análisis del contenido de las normativas, una técnica que integra la lectura e interpretación de la información relativa al fenómeno que se estudia (Colomo y Gabarda, 2019). Se toman como unidades de análisis las propuestas de España, Chile y Colombia. La selección de estas unidades se orienta a poder tener una visión más global acerca de la competencia digital docente, habiendo representación de diferentes espacios con características diversas y con niveles de desarrollo digital diferentes.

### 3. Resultados

#### 3.1. Competencias y estándares TIC para la profesión docente en Chile

En Chile, hallamos dos propuestas diferenciadas según el momento formativo de los destinatarios, es decir, distingue entre la formación inicial (Estándares TIC para la Formación Inicial Docente, 2008, 2019) y la permanente (Competencias TIC en la profesión docente, 2011). A estas dos propuestas debemos sumarle una tercera y más reciente, el Marco de la Buena Enseñanza (2021), documento que aglutina las competencias referidas a la enseñanza y responsabilidad profesional del profesorado. Aunque su propósito no es la presentación de un marco de competencia digital docente, puede observarse la integración de la competencia digital en parte de los descriptores que dan forma a los estándares. La segunda de las propuestas, Competencias y estándares TIC para la profesión docente (2011), sigue con la línea concretada por la Unesco de una manera concisa y detallada presentando los estándares con la finalidad de que los docentes identifiquen cuestiones referidas a la integración de las TIC deseadas y sus necesidades formativas, para seguidamente poder definir rutas o itinerarios formativos para la adquisición y mejora de la competencia digital:

- *Dimensión pedagógica:* en esta dimensión se contempla tanto la incorporación de las TIC en la formación presencial como en línea. Parte de la base de que las TIC aportan un valor

agregado en los procesos de innovación, gestión y organización y, por ende, mejoran las experiencias de aprendizaje.

- *Dimensión técnica o instrumental*: el papel de las TIC en esta dimensión es eminentemente instrumental, sin bien integra también cuestiones relacionadas con el dominio personal, la interacción y la comunicación en línea.
- *Dimensión de gestión*: aborda la inclusión de las TIC para la renovación y mejora de la gestión educativa en sus procesos curriculares, pero también aquellos referidos a la gestión institucional y la comunicación con la comunidad educativa.
- *Dimensión social, ética y legal*: abarca las relaciones de cada ser humano de manera individual y colectiva, prestando especial atención al uso responsable de la tecnología, respetando derechos y deberes de todos los agentes, así como el cuidado de las nuevas formas de socialización, la equidad, la diversidad y salud.
- *Dimensión de desarrollo y responsabilidad profesional*: tiene por finalidad que los docentes aprovechen las potencialidades de las TIC en su perfeccionamiento, pero también en la mejora de las experiencias de aprendizaje destinadas al estudiantado.

A pesar de que la propuesta en el contexto chileno es concreta y extensa, no se incluyen dentro los criterios distintos niveles de desempeño que permitan al profesorado obtener una evaluación de sus competencias digitales de una manera específica. Probablemente la respuesta la encontremos en la propia concepción del marco, entendido más como una herramienta para la autoevaluación docente y desarrollo profesional más que como un instrumento de acreditación de la competencia digital.

### 3.2. Competencias y estándares TIC para la profesión docente en Colombia

El planteamiento en el contexto colombiano nace de la apuesta de integrar la tecnología como apoyo a los procesos de innovación educativa, articulándose como un marco útil para el diseño de propuestas formativas, pero también para el desarrollo y adquisición de competencias digitales concretas (Roa *et al.*, 2021). Con este planteamiento nace el documento de Compe-

tencias y estándares TIC para la profesión docente (2013), una iniciativa diseñada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, que dibuja un nuevo perfil profesional para el profesorado de cualquier etapa y los equipos directivos para mejorar la innovación tecnológica. Dicha iniciativa reconoce tres grupos de destinatarios diferenciados, a los que el marco señala incluso la necesidad de desarrollar competencias más especializadas teniendo en cuenta el rol que desempeñan. Es decir, si bien las competencias son las mismas, las orientaciones son diferentes para docentes, docentes con cargos de dirección (directivos docentes) o si se refieren a la administración, IES (Instituciones de Educación Superior) o entidades operadoras de desarrollo profesional (formación permanente) (MEN, 2013). El marco establece cinco tipos de competencia que los docentes deben desarrollar a fin de ser competentes en materia tecnológica:

- *Competencia tecnológica*: es interpretada como el conjunto de habilidades y capacidades que permiten, ante una diversidad creciente de herramientas TIC, la elección y empleo adecuado de las mismas de un modo responsable y eficaz. Para ello, es preciso comprender los principios que subyacen a estas herramientas y, a su vez, saber integrarlas y combinarlas respetando las licencias.
- *Competencia comunicativa*: contempla las capacidades, habilidades y actitudes relacionadas con la expresión y relación en distintos entornos, utilizando medios y lenguajes diversos, tanto de forma simultánea como diferida.
- *Competencia pedagógica*: se refiere a la capacidad de integrar las TIC para potenciar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (diseño, desarrollo y evaluación), así como en el desarrollo profesional. Esto involucra el pensamiento crítico con respecto a la tecnología, puesto que es preciso reconocer tanto las posibilidades como limitaciones y riesgos.
- *Competencia de gestión*: abarca tanto las capacidades relacionadas con la planificación, organización y evaluación del aula (procesos educativos y prácticas pedagógicas) como las de tipo institucional.
- *Competencia investigativa (o de investigación)*: conjunto de capacidades y habilidades que potencia el uso de las TIC para

transformar el conocimiento existente, producir y desarrollar nuevos saber.

En relación con los niveles de desarrollo, el marco establece que el profesorado puede ser explorador, integrador o innovador. El nivel de exploración se distingue por propiciar la aproximación a los conocimientos básicos que servirán, más adelante, para acceder a niveles más complejos a nivel conceptual. El segundo nivel, el de integración, supone la aplicación de los conocimientos previos y ya adquiridos en el estadio anterior para resolver problemas en distintos contextos. Por último, en nivel de exploración, el docente moviliza los aprendizajes para crear nuevos enfoques, trascendiendo del conocimiento adquirido, generando respuestas y posibilidades de acción diversas.

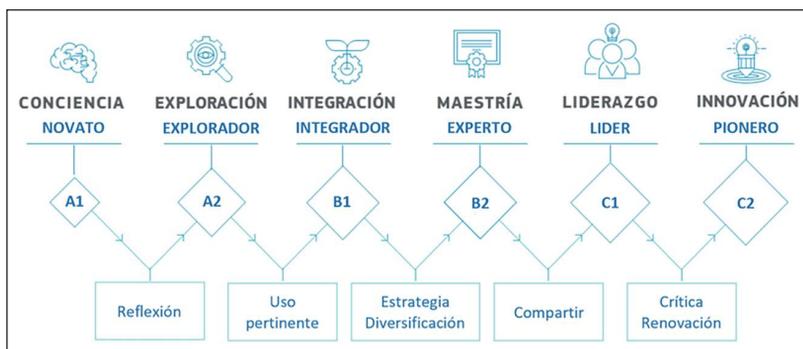
### 3.3. Competencias y estándares TIC para la profesión docente en España

Para acabar, en el caso de España, se ha adoptado la estrategia comunitaria que se proponía en 2017: el Marco Europeo de Competencia Digital del Profesorado (DigCompEdu), formalizada a través del Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente. Se trata de un modelo, específicamente diseñado para profesorado de enseñanzas no universitarias, que dibuja seis áreas competenciales y que tiene como objetivo identificar las destrezas con que el docente debe contar para promover estrategias mediadas por la tecnología que favorezcan la inclusión y la innovación:

- *Área 1. Compromiso profesional:* esta área comprende cuestiones vinculadas a la comunicación organizativa, participación, colaboración y coordinación profesional, práctica reflexiva y desarrollo profesional digital continuo.
- *Área 2. Contenidos digitales:* se integran en esta área aspectos relacionados con la búsqueda y selección de contenidos digitales, la creación y modificación de contenidos digitales y la protección, gestión y compartición de contenidos digitales.

- Área 3. *Enseñanza y aprendizaje*: esta dimensión se refiere tanto a la enseñanza como a la orientación y apoyo en el aprendizaje del alumnado. Además, se promueve el aprendizaje entre iguales y el aprendizaje autorregulado.
- Área 4. *Evaluación y retroalimentación*: esta área se enfoca en las estrategias de evaluación, en las analíticas y evidencias de aprendizaje, así como en la retroalimentación y la toma de decisiones.
- Área 5. *Empoderamiento del alumnado*: se toman como bases para esta área la accesibilidad e inclusión, la atención a las diferencias personales en el aprendizaje y el compromiso activo del alumnado con su propio aprendizaje.
- Área 6. *Desarrollo de la competencia digital del alumnado*: en esta área se contemplan aspectos relacionados con la alfabetización mediática y el tratamiento de la información y de los datos, la comunicación, colaboración y ciudadanía digital, la creación de contenidos digitales y el uso responsable y bienestar digital.

En relación con los niveles de competencia, este marco establece etapas y niveles de progresión, así como indicadores de logro y afirmaciones de desempeño en una escala A1 a C2, de manera que cada docente puede tener una visión aproximada sobre su nivel de competencia digital en cada una de ellas (figura 1). De hecho, se han diseñado instrumentos de evaluación a partir de este instrumento, como el DigCompEdu Check-In (Cabero-Almenara y Palacios, 2020), que arroja el perfil competencial del docente.



**Figura 1.** Etapas, niveles de progresión, indicadores de logro y desempeño (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020)

Se ofrece, para terminar, la visión comparada de las tres variables analizadas en las diferentes unidades de análisis (tabla 2).

**Tabla 2.** Destinatarios, áreas competenciales o dimensiones y niveles de competencia

Variable	Chile	Colombia	España
Destinatarios	Propuestas para formación inicial y continua. Profesorado de cualquier etapa.	Profesorado de cualquier etapa educativa, equipos directivos y responsables educativos.	Formación inicial y permanente. Profesorado de enseñanzas no universitarias.
Áreas competenciales	Dimensión pedagógica. Dimensión técnica e instrumental. Dimensión de gestión. Dimensión social, ética y legal. Dimensión de desarrollo y responsabilidad profesional.	Competencia tecnológica. Competencia comunicativa. Competencia pedagógica. Competencia de gestión. Competencia investigativa.	Compromiso profesional. Recursos digitales. Pedagogía digital. Evaluación y retroalimentación. Empoderar a los estudiantes. Facilitar la competencia digital de los estudiantes.
Niveles de competencia	No se concretan.	Explorador, integrador e innovador.	A1 (novato), A2 (explorador), B1 (integrador), B2 (experto), C1 (líder) y C2 (pionero)

## 4. Discusión y conclusiones

El desarrollo de este trabajo nos ha permitido adentrarnos en un fenómeno que ha estado muy presente en la literatura científica a nivel internacional en los últimos años: la competencia digital docente. La aproximación comparativa, así como la selección de unidades de análisis en diferentes contextos geográficos, nos ha facilitado, además, poder analizar realidades diversas, condicionadas por variables de índole político o económico.

Concretamente, el estudio realizado ha mostrado que, a nivel supranacional, el contexto europeo cuenta con directrices promovidas por organismos comunitarios, facilitando la adopción y desarrollo, por parte de cada país, de estrategias adaptadas a sus propios contextos. No sucede lo mismo en el contexto latinoamericano donde, como se ha apuntado anteriormente, la diversidad en el desarrollo tecnológico de las diferentes naciones no permite establecer marcos de carácter regional.

En el caso de las unidades que nos ocupan, Chile, Colombia y España, hemos visto que las administraciones nacionales sí han trabajado en la identificación de marcos de competencia digital docente, bajo la concepción común de la necesidad de identificar las destrezas con que el profesorado debe contar para afrontar la labor docente de un modo eficaz con las tecnologías. No obstante, los tres marcos tienen una antigüedad que varía entre los seis y doce años, un aspecto significativo que debe considerarse al planificar itinerarios de formación, ya que estos podrían estar desfasados.

Si nos centramos en las variables objeto de análisis, se ha podido constatar que los marcos definidos tenían como principales protagonistas a los docentes, aunque con ligeros matices diferenciales. Así, mientras que la propuesta de Chile establece pautas diferenciadas para la formación inicial y la formación continua, Colombia y España no alude de manera específica a una diferenciación en el planteamiento. En relación con las etapas, Chile y Colombia cuentan con acciones genéricas para todo el profesorado, en el caso de España, la propuesta se centra especialmente en los docentes de etapas no universitarias.

En cuanto a las dimensiones que componen las diferentes propuestas, cabe comenzar exponiendo que la propuesta chilena más actual (2021) cuenta con un enfoque global, tratando de identificar dimensiones de actuación docente e integrar en ellas el enfoque tecnológico. Aun con todo, téngase en cuenta que dicha propuesta no tiene como finalidad desarrollar la competencia digital docente, por lo que este propósito queda diluido. En el caso los marcos de Colombia y España la mirada es diferente, ya que toman como base la digitalización para repensar la figura docente. Otro aspecto relevante es que, mientras que la propuesta española hace explícito un papel relevante del alumnado, en la chilena y la colombiana, la perspectiva está complementemente centrada en el profesorado.

Aun así, podemos encontrar elementos comunes a las tres propuestas, siendo la cuestión pedagógica y, por consiguiente, el modo en que la tecnología puede contribuir a la mejora del diseño, implementación y evaluación de los procesos formativos, la que se considera fundamental en todos los contextos.

Queremos destacar, no obstante, que cada marco aporta valor en el fenómeno de estudio, siendo relevante que la propuesta de

Chile explicita el valor de la responsabilidad profesional, que la de Colombia contemple la vertiente investigadora o que la española enfatice en el compromiso profesional a nivel institucional.

Por último, respecto a los niveles de competencia digital que se contemplan en cada marco, hemos podido constatar que, en el caso chileno, no se ofrece una escala de capacitación para medir las destrezas. Mientras, Colombia contempla tres niveles de desarrollo (explorador, integrador e innovador), que pueden vincularse a momentos o a competencias y, en el caso de España, se contemplan seis niveles competenciales, graduados en una escala A1 a C2, asignándose a cada cual un rol específico. Este planteamiento permite la acreditación y reconocimiento de la competencia digital en el contexto europeo, cuestión que no ha podido aplicarse en el Latinoamérica.

Para finalizar, y a modo de identificación de limitaciones y perspectiva de futuro, sería muy interesante replicar este estudio integrando un mayor número de países de las dos regiones analizadas (Latinoamérica y Europa). Asimismo, contribuiría a un mayor conocimiento del fenómeno del estudio la indagación de las variables políticas y económicas que están bajo la lógica de las directrices que se promueven, tanto desde organismos supranacionales como en el contexto de cada uno de los países que los integran.

## 5. Referencias

- Butcher, N. (2019). *Marco de competencias docentes en materia de TIC*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- Cabero-Almenara, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu». Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC*, 9(1), 213-234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>
- Cortés, Á. C., Manso, J., Matarranz, M. y López, J. M. V. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 7(9), 39-56.
- Colomo, E. y Gabarda, V. (2019). ¿Qué tipo de docentes tutorizan las prácticas de los futuros maestros de primaria? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 59-78. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.004>

- Crompton, H. (2017). *ISTE Standards for Educators: A Guide for Teachers and Other Professionals*. International Society for Technology in Education.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2788/52966>
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado. [https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017\\_1020\\_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf](https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf)
- Manzón, M. (2010). La comparación de espacios. En: M. Bray, B. Adamson y M. Mason (coords.). *Educación Comparada. Enfoques y métodos* (pp. 117-158). Buenos Aires: Granica.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Competencias TIC Para el Desarrollo Profesional Docente*. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-339097\\_archivo\\_pdf\\_competencias\\_tic.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf)
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2008). *Estándares TIC para la formación inicial docente: una propuesta en el contexto chileno*. Enlaces Centro de Educación y Tecnología. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2132>
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2011). *Competencias y Estándares TIC para la Profesión Docente*. Enlaces Centro de Educación y Tecnología. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2151>
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2019). *Estándares TIC para la Formación Inicial Docente en el contexto chileno: Estrategias para su difusión y adopción*. Enlaces Centro de Educación y Tecnología. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/15047>
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2021). *Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L394, de 30 de diciembre de 2006. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:es:PDF>
- Recomendación 2018/C 189/01 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C189,

de 4 de junio de 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)

- Redecker, C. y Punie, Y. (2017). *Digital Competence of Educators Dig-CompEdu*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Roa, K., Viviana, C. G., González, L. J. y Ortiz, E. G. (2021). El docente en la era 4.0: una propuesta de formación digital que fortalezca el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 63, 126-160. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a6>
- Yang, L. (2010). La comparación de políticas. En: M. Bray, B. Adamson y M. Mason (coords.). *Educación Comparada. Enfoques y métodos* (pp. 295-320). Buenos Aires: Granica.

# La inclusión en la Educación Superior en Cabo Verde: realidades y alternativas para el futuro

TANIA CAAMAÑO LIÑARES

Pedagogía y Didáctica, Universidade de Santiago de Compostela

MARÍA DE LOURDES GONÇALVES

Escola de Ciências Agrárias e Ambientais, Universidade de Cabo Verde

MARÍA LUISA MULERO MARTÍ

Didáctica y Organización Escolar, Universitat de València

DIANA MARÍN SUELVES

Didáctica y Organización Escolar, Universitat de València

## Resumen

La diversidad es intrínseca a la humanidad y escuela y sociedad no deben obviarla. Es interesante conocerla, para enriquecernos como grupo y garantizar que toda la población reciba una respuesta ajustada a sus necesidades, capacidades e intereses. Las instituciones de Educación Superior deben ser transmisoras de valores y cultura, y espacios para la acción positiva. A partir del análisis de la realidad de la universidad pública de Cabo Verde se describen acciones específicas llevadas a cabo a través de la Música y se plantean recomendaciones posibles que favorezcan la inclusión de todas y todos en las aulas, porque la sociedad es diversa y debe primar el derecho a estar, participar y aprender a lo largo de toda la vida.

## 1. Introducción

Este texto se organiza en cuatro grandes apartados y acaba con unas referencias básicas para saber más. En la Introducción se

aproxima al lector a cuestiones clave como la diversidad y la equidad. En la Descripción de la situación se realiza una panorámica del caso de la Universidad de Cabo Verde. El tercer epígrafe se centra en la aproximación a diversas actividades llevadas a cabo. Finalmente, se dedica el apartado de cierre al planteamiento de recomendaciones para la mejora y el trabajo en pro de la inclusión.

Nos gustaría comenzar con una obviedad para muchos. Es una cuestión indiscutible que la educación es un derecho fundamental de la ciudadanía y que ha de producirse sin barreras de acceso, presencia, participación ni aprendizaje (Elizondo, 2020), a lo largo de toda la vida. La inclusión es un mecanismo que favorece la construcción de una ciudadanía crítica con las nuevas sociedades que exigen incluir valores como la justicia e igualdad social (Gimeno, 2000), y que impregna necesariamente las culturas, las políticas y las prácticas educativas. Para ello, es fundamental la equidad, de forma que se pueda asegurar la consecución de una sociedad donde la diversidad se considere un rasgo inherente a la condición humana.

Educación en la diversidad es reconocer que existen barreras y que el alumnado posee fortalezas únicas que pueden requerir de múltiples recursos o apoyos en diferente grado de amplitud, intensidad y duración, considerando aspectos funcionales, organizativos, curriculares, personales... para dar cabida a todos y todas.

Las más recientes evaluaciones internacionales, como los informes *Gender Equality Monitor* (Unesco, 2021) enfocado en el seguimiento de la igualdad de género en la educación, o el *Education at a Glance* (OCDE, 2021), con indicadores clave sobre la situación de la educación en los países miembros de la OCDE y otros países asociados, indican la necesidad de incluir acciones que permitan profundizar en el desarrollo de una educación inclusiva que mejore la calidad de la educación desde un enfoque basado en la coeducación, asumiendo que la calidad y la equidad son dos principios indisociables, bosquejando una concepción de diversidad que considere la igualdad de mujeres y hombres, la prevención de la exclusión social y el respeto a la diversidad.

Desde la concepción de la *educación* como una herramienta que ayude a superar cualquier discriminación, que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se de-

riven de cualquier tipo de diversidad funcional, defendemos la mejora de la calidad de vida de las personas y del bienestar social con la creación de las condiciones idóneas para que los sistemas educativos garanticen la igualdad de oportunidades mediante la inclusión educativa. Es decir, el fin es garantizar la educación universal, la igualdad real de derechos y oportunidades y la accesibilidad física, sensorial, cognitiva y emocional.

Cualquier institución educativa debe ser consciente de ello y orientar su oferta formativa considerando la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los objetivos del desarrollo sostenible (ODS) de las Naciones Unidas (ONU) y la Declaración de Incheon (2015) para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos.

Los ODS se concretan en 17 objetivos (figura 1) vinculados al fin de la pobreza y del hambre; garantizar una vida sana y promover el bienestar, y una educación inclusiva, equitativa y de calidad con oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos; igualdad entre géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas; disponibilidad de agua y saneamiento; acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna; promover

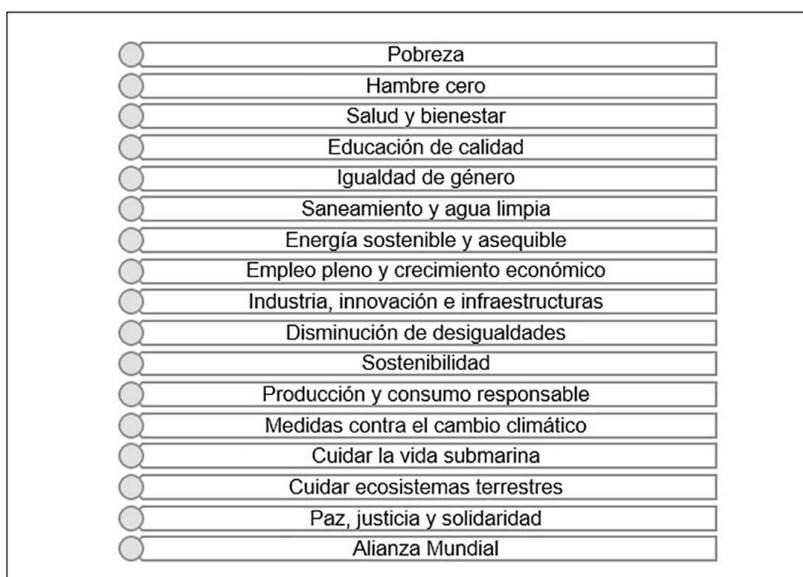


Figura 1. Objetivos de Desarrollo Sostenible

el crecimiento económico, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente; infraestructuras, industrialización e innovación; reducir la desigualdad en y entre los países; ciudades y asentamientos humanos inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles; garantizar modalidades de consumo y protección sostenibles; adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos; conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible; proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, efectuar una ordenación sostenible de los bosques, luchar contra la desertificación, detener y revertir la degradación de las tierras y poner freno a la pérdida de diversidad biológica; promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles; y fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible.

Asimismo, es preciso reflexionar en torno a la construcción de las identidades considerando posibles ejes de desigualdad como la etnia, la procedencia, el género o la diversidad funcional. Así los centros docentes serán auténticos dinamizadores de la transformación social para la plena inclusión de todas las personas, con una responsabilidad compartida por todos los agentes (Ainscow, 2001).

La atención a la diversidad en los estudios universitarios desde un enfoque inclusivo se ha convertido en una necesidad evidente (Cotán y Ruiz-Bejarano, 2020). No cabe duda de la obligación de integrar en docencia e investigación a personas y colectivos en situaciones de vulnerabilidad, desvalorización o en riesgo de exclusión, por razón de origen, etnia, características sexuales, situación económica, geográfica o social, o diversidad funcional.

En el siguiente apartado pretendemos dar respuesta a cuestiones como: la universidad pública, ¿qué funciones desempeña?, ¿cuál es la representación de las mujeres, habitantes de zonas rurales y de la diversidad funcional y cultural en las aulas universitarias?, ¿qué medidas se están implementando para fomentar la equidad? o ¿cómo se podría mejorar o revertir la situación?, siempre desde el punto de vista de los agentes que están en contacto directo con esta realidad.

## 2. Contexto

Antes de adentrarnos directamente sobre aquellas cuestiones referidas a la realidad, los desafíos y las perspectivas de inclusión en la Universidad de Cabo Verde, es necesario contextualizar el punto de partida.

Comenzamos por la singular condición de este país como un archipiélago formado por islas (figura 2), cuyas áreas fronterizas pueden describirse como espacios limitados.

Es fundamental tener en cuenta que la naturaleza y la geografía de este territorio imponen significativas restricciones, fragmentan espacios y restringen las perspectivas de desarrollo en múltiples aspectos. La discontinuidad geográfica del archipiélago, enmarcado por el mar, ha tenido un efecto limitante en cuanto al acceso y la disponibilidad de diversos recursos, bienes y servicios, lo que, a su vez, ha reducido o condicionado la movilidad de las personas. Este fenómeno ha conllevado implicaciones en la distribución y concentración de la población, así como en la forma en que se llevan a cabo las actividades de manera diferenciada.



**Figura 2.** Cabo Verde desde el cielo

La extensión de la insularidad y la consecuente fragmentación territorial son factores naturales que han permitido que cada isla, en función de sus características intrínsecas, sus capacidades inherentes y sus orientaciones específicas, haya sido objeto de asignación de recursos financieros y económicos en diversas áreas. Por ejemplo, en el sector del turismo, se han canalizado inversiones sustanciales en las islas de Sal y Boavista. En el ámbito de la Educación Superior, tanto en instituciones públicas como privadas, las principales instituciones de referencia se encuentran en las islas de Santiago y São Vicente, debido a la mayor concentración de estas entidades académicas en dichas localizaciones. Un análisis de la página web de Academic Resources and Evaluation Services (ARES) revela que existen diez instituciones de Educación Superior acreditadas que se concentran en Santiago y São Vicente.

Estas dos islas se erigen como los dos principales núcleos de Educación Superior del país, albergando la sede de la mayoría de las instituciones académicas, aunque en otras islas, como Sal, Santo Antão y Fogo, también encontramos extensiones de universidades públicas y privadas, si bien en menor medida o en diferentes etapas de desarrollo. En el contexto de nuestra Universidad, una entidad de carácter público, además de los polos I y III ubicados en Santiago (Praia y Santa Catarina, respectivamente), hemos establecido extensiones en la isla de Sal y actualmente estamos en proceso de expansión hacia la isla de Fogo, con la perspectiva de llegar también a la isla de Brava, gracias a la colaboración establecida con el Gobierno y los Ayuntamientos de estas localidades.

En este marco de fragmentación territorial, como Universidad Pública, se enfrenta al desafío de colaborar con el Estado en la provisión de respuestas a la inclusión académica en Cabo Verde, siguiendo el lema de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de no dejar a nadie atrás, garantizando oportunidades de acceso y permanencia para todos y todas.

En este país, es conocida la dificultad de los estudiantes y sus familias para financiar la movilidad entre islas para la educación universitaria, así como las dificultades para cubrir los gastos de formación, en particular el pago de matrículas. Estas dificultades han llevado a que muchos jóvenes suspendan sus planes de Educación Superior después de completar la escuela secundaria, debido a dificultades financieras diversas.

Recientemente, el Ministerio de Educación ha publicado los resultados de un estudio sobre el financiamiento de la Educación Superior en el país, que muestra un costo de formación de aproximadamente 42 000 escudos mensuales (382,97 €) por estudiante universitario. Es decir, cada estudiante universitario que desee acceder a la Educación Superior a través del financiamiento público tendrá un costo mensual equivalente a 3 salarios mínimos nacionales. Esto ejerce una gran presión en el presupuesto de las familias con menos recursos o más vulnerables.

### 3. Acciones por la inclusión

Con el contexto previamente mencionado en mente, es momento de explorar en detalle las funciones que desempeña la Universidad de Cabo Verde (Uni-CV). Empezando porque el campus de O Palmarejo ofrece a su alumnado una residencia universitaria, bibliotecas de estudio, comedor y aulas equipadas con medios tecnológicos, servicios básicos en cualquier institución de Educación Superior (figura 3).

Esta institución educativa tiene como una de sus funciones principales la tarea de desarrollar e implementar políticas públicas. Su compromiso radica en la promoción de valores fundamentales como el respeto a la diversidad y la defensa de los dere-



**Figura 3.** Nuevo campus. Fuente: Instagram oficial de la Universidade de Cabo Verde

chos humanos. La misión de la universidad se centra en garantizar que todos los miembros de la comunidad Uni-CV gocen de igualdad de oportunidades, independientemente de sus circunstancias individuales.

Además, la Uni-CV se enfrenta a desafíos geográficos y de acceso únicos. Cabo Verde, siendo un archipiélago compuesto por islas dispersas, presenta desafíos significativos en términos de conectividad y accesibilidad. La topografía fragmentada del país ha impactado negativamente en el acceso a recursos y servicios, limitando la movilidad de la población y generando disparidades en la distribución demográfica y las actividades económicas.

También juega un papel activo en la asignación de recursos financieros y económicos en función de las características y necesidades de cada isla. Esto implica la toma de decisiones estratégicas sobre dónde invertir, considerando sectores como el turismo y la Educación Superior. Las islas de Santiago y São Vicente han sido puntos de enfoque, debido a la concentración de instituciones académicas en estas áreas. Adicionalmente, la Uni-CV ha buscado expandir su alcance a lo largo del archipiélago, estableciendo extensiones en diferentes islas. Sal y Fogo, por ejemplo, han sido destinos de extensión, y existen planes para expandirse aún más, incluyendo la isla de Brava. Esta expansión se ha llevado a cabo en colaboración con el Gobierno y las autoridades locales, con el propósito de hacer que la Educación Superior sea accesible en todo el país.

La Universidad de Cabo Verde juega un papel crucial en la formulación de políticas inclusivas, la superación de desafíos geográficos y de acceso, la asignación de recursos y la expansión de su presencia en el archipiélago. Todo esto se hace con el objetivo de asegurar que la Educación Superior sea accesible y equitativa para todos los ciudadanos de Cabo Verde, independientemente de su ubicación geográfica o situación económica. Para ello, se adoptan medidas para promover la equidad en la universidad. Uno de los enfoques clave ha sido la ampliación de las becas de estudio. Esta medida busca apoyar a aquellos estudiantes que afrontan dificultades financieras, asegurando que el costo de la educación no sea un impedimento para su acceso a la Educación Superior. Es un paso importante para garantizar que todos los aspirantes tengan la oportunidad de per-

seguir sus metas académicas sin importar su situación económica.

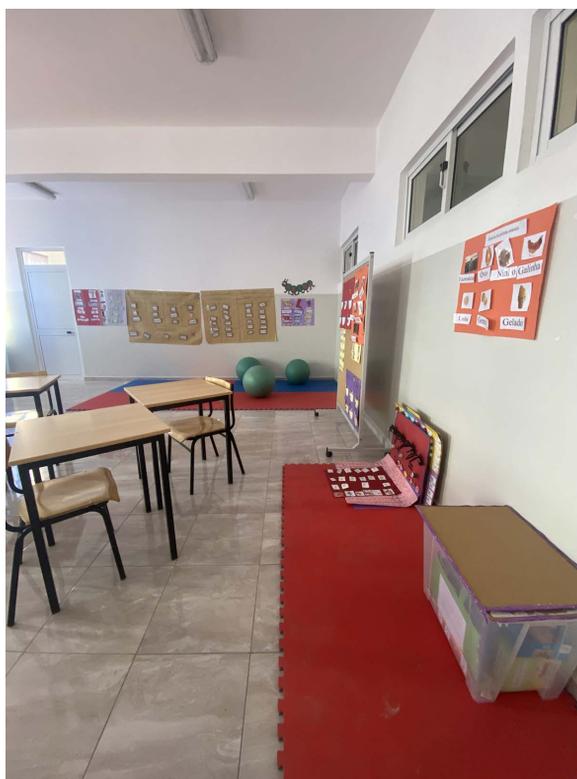
Otra iniciativa importante ha sido la introducción de subvenciones para comidas diarias en el comedor universitario. Esta medida contribuye a aliviar la carga económica adicional que los estudiantes pueden experimentar al tratar de cubrir sus necesidades alimenticias mientras estudian. Al hacerlo, se reduce la presión financiera y se crea un ambiente más favorable para el aprendizaje.

El acceso a la tecnología digital también se ha abordado de manera equitativa. Dada la importancia de la conectividad en la educación actual, la universidad ha implementado medidas para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a recursos tecnológicos, como internet y teléfonos móviles. Esto asegura que la educación en línea esté al alcance de todos, sin importar su ubicación o recursos personales. Por otro lado, la mejora de las infraestructuras en los campus existentes es otro componente fundamental. Al invertir en infraestructuras, se busca crear condiciones logísticas, materiales y humanas que sean más propicias para el aprendizaje. Asimismo, se busca diversificar las ofertas formativas y reducir los costos asociados con el acceso a la Educación Superior.

El apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales es una prioridad destacada. La universidad ha implementado medidas específicas para brindarles el apoyo necesario. Esto incluye el desarrollo de competencias en el cuerpo docente para atender sus necesidades de manera efectiva y la expansión de servicios y apoyos especializados, porque la formación del profesorado, inicial y continua, se concibe como un elemento clave. Para ello, han creado una escuela en la UniCV donde recrear metodologías activas, técnicas inclusivas o actividades para todos y todas (figura 4).

Este espacio en la universidad es un ejemplo de aula universitaria que se encuentra en la Facultad de Educación en el campus de O Mindelo. Estas aulas no solo se utilizan durante el horario lectivo, sino que también ofrecen formación continua a profesores en activo que lo requieran, así como a estudiantes con necesidades de apoyo y sus respectivos docentes.

Por otra parte, también se establece un sistema de escalas en el pago de servicios sociales, como el acceso a residencias estu-



**Figura 4.** La escuela en la UniCV

diantiles y comidas. Esta estrategia garantiza que los servicios esenciales estén disponibles de manera equitativa, sin importar la situación financiera previa.

En resumen, la Universidad de Cabo Verde trabaja incansablemente para garantizar la igualdad de oportunidades en un contexto desafiante. Sin embargo, se precisa una colaboración continua y un enfoque a largo plazo en la transformación de las políticas y prácticas educativas para lograr una inclusión plena.

Podemos hacer un símil sencillo de comprender para toda la población. Con motivo de la inauguración del nuevo campus universitario de la UniCV, decenas de voluntarios incluidos alumnado, profesorado y equipo rector llenan de plantas en recinto universitario (figura 5).

La inclusión es como una semilla que hay que cuidar para que crezca y poder recoger sus frutos.



Figura 5. Vida para el nuevo campus. Fuente: Instagram Universidad de Cabo Verde

### 3.1. Música para la inclusión

En este subapartado presentaremos brevemente algunas de las experiencias llevadas a cabo en el marco de una estancia predoctoral en esta universidad. Experiencias que emplean la música como herramienta. Algunas vinculadas directamente con el ámbito académico y otras más al experiencial.

Ejemplo de las primeras son dos eventos llevados a cabo. El primero de ellos fue un *webinar* (figura 6), organizado por la asociación de músicos de Cabo Verde en colaboración con el proyecto portugués Primeira Aula de Música para debatir sobre la práctica pedagógica musical en el contexto de la escuela pública, teniendo como objetivo incrementar y valorar las prácticas artísticas musicales dirigidas a la interpretación infantil.

El segundo, la organización del Primer Encuentro Internacional sobre Educación, organizado por la Universidad de Cabo Verde (UniCV), en el que se abordaron temáticas cruciales como la inclusión, la música y el rol de la universidad. Durante tres

DESPERTAR COM A MÚSICA ATRAVÉS DO INCREMENTO EFETIVO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

WEBINAR VIA **zoom**

9 DE JUNHO      20 HORAS      HORA DE CABO VERDE



**JOSÉ RODRIGUES**  
PORTUGAL

- DIRECTOR ARTÍSTICO E PEDAGÓGICO PRIMEIRA AULA DE MÚSICA
- LICENCIATURA EM PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO, VARIANTE DE EDUCAÇÃO MUSICAL
- LICENCIATURA EM MÚSICA (PERFORMAÇÃO MUSICAL E MÚSICA DE CONJUNTO - CORO E ORQUESTRA)
- PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREÇÃO DE ORQUESTRA DE SOPROS

**VICTOR PALMA**  
PORTUGAL

- LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO MUSICAL
- PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE MÚSICA POPULAR E EM MESTRADO EM ARTES MUSICAIS
- COORDENA O SERVIÇO EDUCATIVO DO MUSEU NACIONAL DA MÚSICA DESDE 2016, PARA A COMPOSIÇÃO E PRODUÇÃO DE ESPETÁCULOS DE TEATRO MUSICAL
- FUNDADOR DA ASSOCIAÇÃO DOS AMIGOS DO MUSEU DA MÚSICA
- EX-DIRETOR DA ACADEMIA DE ROCK E DO FESTIVAL DO ROCK

**TÂNIA LINARES**  
ESPANHA

- LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
- POSSUI MESTRADO EM PSICOPEDAGOGIA
- ATUALMENTE FREQUENTA O DOUTORAMENTO EM MÚSICA E DIVERSIDADE

PARCERIA: PRIMEIRA AULA DE MÚSICA E ASSOCIAÇÃO DE MÚSICOS DE SANTIAGO (CABO VERDE)

maestrojoserodrigues.webnode.pt      primeiraaulademusica.wixsite.com/projeto

Figura 6. Despertar con la Música

días, expertos de seis universidades de cinco países se reunieron para debatir y compartir conocimientos e investigaciones sobre la educación inclusiva, el impacto transformador de la universidad y la música en la comunidad (figura 7).

Un ejemplo de la colaboración singular es la realizada por Pandeireteiras sen fronteras (PANSENFRO), que es una asociación cultural con sede en A Coruña. Un grupo de música tradicional gallega basado en la tradición oral y la percusión tradicional viaja por el mundo difundiendo su música y cultura, y, además de compartir, aprovechan para conocer otras culturas y las músicas tradicionales de los territorios que visitan. Cada año viajan a un destino diferente en busca de la difusión de ritmos y melodías tradicionales gallegas, y también para entrar en contacto e investigar posibles relaciones con otras músicas tradicionales de otras partes del mundo. En los últimos años, PANSENFRO ha viajado por Rumania, India, Italia, Marruecos, Bulgaria, y también a otras zonas del estado con diferentes realidades musicales. Su visita a Cabo Verde permi-

UNIVERSIDADE CABO VERDE **uni** **faed**  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E DESEMPENHO

**ENCONTRO ATLÂNTICO DE EDUCAÇÃO**

*Inclusão, Música e Universidade: desafios educacionais*

25.06.2021: (15:00 – 17:00)

**O PAPEL TRANSFORMADOR DAS UNIVERSIDADES**

**Daniela Gonçalves**  
Escola Superior de Educação de Paula Passos (Porto – Portugal)  
**"Formação de professores: uma digressão sobre transformações educativas urgentes"**

**Marco Antonio Tinoco Hernández**  
Universidad Nacional Autónoma de Honduras (USAH)  
**"Projeto Alén do mar"**

**Tania Caamaño Linares**  
Universidad de Santiago de Compostela (Galiza – Espanha)  
**A universidade e o serviço comunitário: criando projetos em tempos de covid\_19**

**Maria de Lourdes Gonçalves**  
Universidade de Cabo Verde  
**A extensão universitária e o papel transformador da universidade**

[www.unicv.edu.cv](http://www.unicv.edu.cv)

**Figura 7.** Cartel I Encontro Atlântico de Educação: «Inclusão, Música e Universidade: desafios educacionais»

tió realizar acciones en diferentes contextos y con diferentes colectivos, sin olvidar la infancia y la ruralidad (figura 8), derribando fronteras a través de un lenguaje universal como es la música.

Además, la doctora en Psicología y Neurociencias Leida Tolentino organizó diversas sesiones de danza entre mujeres para sentirse en comunidad, consigo mismas y con la naturaleza (figura 9).

En el siguiente apartado exploraremos recomendaciones a medio plazo para revertir la situación actual, porque, a pesar de que mucho se ha avanzado en los últimos tiempos, todavía queda mucho camino por recorrer.



Figura 8. No hay fronteras



Figura 9. Bailar para ser

## 4. Propuestas para la inclusión

Hacer efectivo el principio de no discriminación, inclusión y la plena participación conlleva responder a la diversidad de necesidades de todo el alumnado en el ámbito educativo, independientemente de su condición social y cultural, su género o las

características personales, ya que requiere el desarrollo de escuelas inclusivas mediante la transformación de las culturas, las políticas y las prácticas educativas, adoptando las actuaciones de intervención educativa adecuadas, efectivas y eficientes con la finalidad de minorar la exclusión dentro y fuera del sistema educativo en cualquier zona geográfica.

Los profesionales deben orientar su trabajo para incluir en sus actuaciones acciones que atiendan a la diversidad de modo que descubran las barreras o fortalezas de cada persona, sus necesidades específicas, analizando las posibles causas de exclusión de cualquier individuo o colectivo, para asegurar la plena integración y contribución en los procesos de toma de decisiones, recogiendo perspectivas y experiencias variadas, con el fin de contribuir a la equidad, al cambio social y al desarrollo de valores democráticos (Sánchez-García, 2017).

Del análisis se concluye la necesaria equidad y justicia social para conseguir oportunidades de crecimiento y desarrollo para hombres y mujeres, habitantes de zonas rurales y personas con diversidad funcional, y, por, para toda la sociedad en su conjunto, como principales ejes, que no son ajenos a la Pedagogía.

A partir del análisis de la realidad de la Educación Superior en Cabo Verde respecto a la inclusión es posible enunciar una serie de recomendaciones para la consecución de los objetivos deseables como institución y una sociedad más justa, democrática y equitativa.

1. Sensibilizar, informar, valorar y promocionar la diversidad como valor, suma y aportación al conjunto.
2. Fomentar la equidad en el acceso, la presencia, la participación y el aprendizaje en los centros educativos.
3. Incluir en los planes de estudio contenidos relacionados con los derechos fundamentales y la igualdad a partir de los Derechos Humanos, los principios democráticos, la solidaridad, la accesibilidad universal y el diseño para todos.
4. Asumir la accesibilidad universal como meta, tanto cognitiva como física, cognitiva y emocional.
5. Implementar programas de formación docente para dar a conocer el modelo de enseñanza del diseño universal para el aprendizaje (DUA).

6. Eliminar barreras que el estudiantado encuentra en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
7. Establecer medidas organizativas y curriculares que permitan atender a la diversidad en la universidad.
8. Dar respuesta a las necesidades del estudiantado y partir de sus intereses y capacidades.
9. Favorecer la participación de diferentes agentes para poner en práctica respuestas integrales.
10. Colaborar y coordinarse con otros agentes para el aprovechamiento recursos sociocomunitarios.
11. Potenciar la investigación y difusión de resultados y buenas prácticas para favorecer la inclusión de todos y todas, a partir de la evidencia científica.

De esta forma, se conseguirá hacer frente a la exclusión y marginación por proceder de zonas geográficas desfavorecidas o aisladas, por cuestiones de género o relacionadas con la diversidad funcional.

## 5. Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. SERBIULA (sistema Librum 2.0). Madrid: Narcea.
- Cotán, A. y Ruiz-Bejarano, A. M. (2020). La atención inclusiva en las aulas académicas. Aportaciones desde el Diseño Universal de Aprendizaje. En: *Educación inclusiva: un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial docente* (pp. 41-54). Barcelona: Octaedro.
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Barcelona: Octaedro.
- Gimeno, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*, 81, 67-72.
- Incheon, D. (2015). *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Unesco.
- OCDE (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. París: OECD. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>

- ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Informe 2015. Nueva York.
- Sánchez-García, M. F. (2017). *Orientación profesional y Personal*. Madrid: UNED.
- Unesco (2021). *Global Education Monitoring Report 2021/2: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?* París: Unesco. <https://doi.org/10.54676/XJFS2343>



# La formación inicial del profesorado y la inclusión de la competencia para la sostenibilidad

ANA INÉS RENTA-DAVIDS

Departamento de Pedagogía, Universitat Rovira i Virgili

ALICIA ROS-GARRIDO

Didáctica y Organización Escolar, Universitat de València

JUAN GARCÍA-RUBIO

Didáctica y Organización Escolar, Universitat de València

## Resumen

Este capítulo muestra las referencias españolas y europeas referidas a la educación para la sostenibilidad y sus marcos de competencia, para la concreción de estas en el ámbito de la enseñanza. El objetivo pretendido es el de analizar la representatividad de las competencias de sostenibilidad en el currículum prescrito de la formación del profesorado. Se ha evidenciado que estas competencias están presentes en este nivel curricular, sobre todo en referencia a la contextualización y la acción, aunque sorprende la escasa presencia de los valores. No obstante, será necesario comprobar la adquisición del alumnado de estas tras su introducción en las aulas.

## 1. La educación para la sostenibilidad

La incorporación de la sostenibilidad en los planes de estudio de enseñanza no es un fenómeno nuevo. Existe una amplia literatura disponible referida a la inclusión de una perspectiva sostenible en todos los niveles de enseñanza ligada a la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), aportada por la Unesco (2015):

La Educación para el Desarrollo Sostenible tiene el potencial de empoderar a los educandos para transformar ellos mismos y la sociedad en la que viven mediante el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes, competencias y valores necesarios para abordar la ciudadanía mundial y los desafíos contextuales locales del presente y el futuro, como el pensamiento crítico y sistémico, la resolución analítica de problemas, la creatividad, el trabajo colaborativo y tomar decisiones frente a la incertidumbre y la comprensión de la interconexión de los desafíos y responsabilidades que emanan de esa conciencia. (p. 3)

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) incluye en su preámbulo la importancia de que el sistema educativo recoja entre sus finalidades el desafío de adoptar una perspectiva de sostenibilidad en donde los centros docentes «han de convertirse en un lugar de custodia y cuidado del medio ambiente [...] promover una cultura de la sostenibilidad ambiental, de la cooperación social, desarrollando programas de estilos de vida sostenible».

Entre los principios se incluye «la educación para la transición ecológica con criterios de justicia social como contribución a la sostenibilidad ambiental, social y económica» (artículo único, inciso r) y entre las finalidades (artículo 2.e.): «La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y los derechos de los animales y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible». También aparecen las referencias al desarrollo sostenible en los objetivos de las diferentes etapas del sistema educativo: en el artículo 14.3 referido a la Educación Infantil, en el artículo 18.3 y 19.2 de la Educación Primaria; en el artículo 33 de Bachillerato. Y en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria y de la Formación Profesional, aparece en la referencia a su organización (artículos 25 y 42, respectivamente).

Una vez recogida la inclusión de la educación para la sostenibilidad en el marco normativo, es necesario abordar y definir el conjunto de competencias que se deben tener en cuenta no solo para el alumnado, sino también para el profesorado.

## 1.1. Marcos de competencia para la sostenibilidad

Actualmente, numerosos investigadores han examinado y desarrollado diferentes marcos de competencias para la sostenibilidad. Estos marcos de competencias definen los principales conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades que los individuos deben adquirir y desarrollar para cambiar su estilo de vida y contribuir al cambio social mediante la adopción de principios de sostenibilidad. Por ejemplo, Wals (2015) distingue cinco dimensiones dentro de la competencia de sostenibilidad: la dinámica y el contenido de la sostenibilidad, la dimensión crítica de la sostenibilidad, la dimensión de cambio e innovación de la sostenibilidad, y la dimensión existencial y normativa de la sostenibilidad. Otro punto de referencia clave en esta área es el trabajo realizado por Wiek *et al.* (2011), quien define las siguientes competencias: *competencia de pensamiento sistémico, competencia anticipatoria, competencia normativa, competencia interpersonal, competencia estratégica y competencia integrada de resolución de problemas*. Por otro lado, Glasser y Hirsh (2016) identifican cinco competencias clave: *afinidad por la vida, conocimiento sobre el estado del planeta, toma de decisiones sabias, modelización de comportamientos sostenibles y cambio social transformador*.

En un intento de armonizar estos diferentes marcos, Brundiers *et al.* (2020) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de redefinir las competencias clave de sostenibilidad, enunciando las siguientes: *competencia integrada de resolución de problemas, competencia interpersonal, competencia de implementación, competencia de pensamiento estratégico, competencia de pensamiento de valores, competencia de pensamiento futuro y competencia de pensamiento sistémico*.

Por otra parte, la Unión Europea también ha impulsado medidas para contribuir a la transición ecológica y con ello se ha comprometido al impulso para todo el alumnado de las competencias en materia de sostenibilidad (Bianchi *et al.*, 2022). En este contexto, es importante que los estudiantes adquieran los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para adoptar un estilo de vida más sostenible, transformando sus patrones de consumo y contribuyendo, así, a un futuro más ecológico. Para la Comisión Europea (Bianchi *et al.*, 2022), la educación y la formación desempeñan un papel fundamental en este

proceso, ya que ayuda a las personas a traducir su conciencia ambiental en acciones tanto a nivel individual como colectivo.

Con esta finalidad, la Comisión Europea ha iniciado una serie de proyectos «verdes» para fomentar y apoyar la educación y la formación en el sector educativo. Una de esas iniciativas consiste en el desarrollo del Marco Europeo de Competencias en Sostenibilidad, GreenComp (Bianchi *et al.*, 2022). El objetivo del GreenComp es definir y describir las competencias en sostenibilidad y ofrecer una guía común para aplicar en políticas y programas formativos, en ámbitos formales, no formales e informales. El GreenComp define cuatro competencias relacionadas con la sostenibilidad:

- Encarnar valores de sostenibilidad: anima a reflexionar sobre nuestros propios valores personales y visiones del mundo y a cuestionarlos en términos de los valores de sostenibilidad.
- Asumir la complejidad de la sostenibilidad: implica capacitar a las personas para desarrollar un pensamiento complejo y ser capaces de analizar las interacciones entre diferentes sistemas, comprendiendo diferentes puntos de vista.
- Prever futuros sostenibles: permite visualizar perspectivas futuras alternativas e identificar acciones para lograr un futuro sostenible.
- Actuar a favor de la sostenibilidad: busca la movilización individual, colectiva y política para configurar futuros sostenibles.

## 1.2. Las competencias de sostenibilidad de los profesionales de la educación

Cuando se trata de la educación inicial de los educadores, la evidencia sugiere que las competencias de sostenibilidad deben incluirse en la formación docente (Albareda-Tiana *et al.*, 2018; Fuertes-Camacho *et al.*, 2019). Poseer estas competencias es crucial para los futuros educadores, ya que su influencia va mucho más allá del aula, contribuyendo a una sociedad más sostenible (Unesco, 2017). El logro de los objetivos de la EDS implica una visión transformadora para la educación, que requiere que los educadores adquieran un nuevo conjunto de competencias (Cebrián y Junyent, 2014).

Las competencias de sostenibilidad de los educadores se reúnen dentro de diferentes marcos de competencias internacionales, uno de los más importantes es el propuesto por la Unesco a través del marco de competencias desarrollado por la UNECE (United Nations Economic Commission for Europe, 2012): Competencias en Educación para el Desarrollo Sostenible. Este marco establece cuatro competencias básicas siguiendo la estructura de cuatro pilares propuesta por el *Informe Delors* (1996):

- *Aprender a conocer*: se refiere a la comprensión de los desafíos a los que se enfrenta la sociedad, local y globalmente, y al reconocimiento del potencial que tienen los educadores y los aprendices para transformar esos desafíos en oportunidades.
- *Aprender a hacer*: se refiere al desarrollo de habilidades prácticas y acciones relacionadas con la EDS.
- *Aprender a vivir juntos*: contribuye al desarrollo de alianzas y a la comprensión de la interdependencia, el pluralismo y la comprensión mutua.
- Finalmente, *aprender a ser*: implica el desarrollo de atributos personales y la habilidad para actuar de forma autónoma y con responsabilidad en el marco de la EDS.

Cada una de estas competencias presentadas en el documento incluye tres dimensiones esenciales de la EDS: un enfoque holístico de las competencias de tal manera que se integre la teoría y la práctica; una visión del cambio que explore alternativas futuras, el aprendizaje del pasado y la promoción de acciones presentes; y una orientación hacia pedagogías transformadoras.

La Unesco (2017), en este documento, tiene como objetivo ofrecer una serie de recomendaciones a las partes interesadas con el fin de orientar la formación del profesorado sobre sostenibilidad:

- Empoderar a los educadores para actuar como agentes de cambio, fortalecer la formación inicial y continua de los educadores en todos los niveles y crear redes y alianzas para apoyar el desarrollo y puesta en práctica de las competencias en sostenibilidad.
- Que las instituciones y organizaciones implicadas en apoyar el aprendizaje inicial y continuo de los educadores apoyen el

desarrollo de estas competencias y aseguren su monitorización y evaluación.

- Que las competencias para la sostenibilidad sirvan de base para la revisión de los documentos curriculares para la formación de los educadores, así como también la creación de materiales y abordajes de la enseñanza.

Sin embargo, reconocemos que existe un obstáculo internacional en el sentido de que no existe una definición de competencias específicas de EDS para los educadores (Redman *et al.*, 2020).

La Unesco (2017) ha definido más recientemente ciertos objetivos de enseñanza derivados de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). También, ha identificado una serie de objetivos de aprendizaje específicos para los educadores. Estos objetivos de aprendizaje incluyen: aprender sobre el desarrollo sostenible, los diferentes ODS y los desafíos que plantean; comprender el discurso actual y poner en práctica la EDS; desarrollar una visión holística de los desafíos planteados por los ODS; y actuar como agentes de cambio en el marco institucional para el desarrollo sostenible. La integración de estos elementos en la formación del profesorado implica cambios en el contenido y la estructura, pero también plantea importantes desafíos en la evaluación de dichas competencias. Con ese fin, hay investigadores que han creado marcos de competencias alternativos y más específicos para los educadores.

Por ejemplo, Cebrián y Junyent (2014) realizaron un estudio para redefinir las competencias de sostenibilidad en el ámbito de la enseñanza. Estos autores proponen las siguientes competencias: 1) visualizar escenarios futuros/alternativos, 2) contextualizar, 3) trabajar y vivir con complejidad, 4) pensar críticamente, 5) tomar decisiones, 6) participar y actuar para el cambio, 7) aclarar valores, 8) establecer un diálogo entre disciplinas, y 9) gestionar las emociones.

Hay estudios previos realizados sobre la EDS en futuros profesionales de la educación. Por ejemplo, Cardeñoso Domingo, Cuesta Fernández y Azcárate Goded (2015) analizaron la presencia de los valores implícitos en la educación para la sostenibilidad del alumnado del Máster de Secundaria en la especialidad de Ciencias y Matemáticas. Calero Llinares *et al.* (2022) analiza-

ron las consecuencias del diseño y desarrollo de propuestas didácticas que atienden a la EDS y a los ODS en los grados de Maestro/a de Educación Infantil y Educación Primaria. Mundaca-Gómez y Carro-Sancristobal (2021) abordaron el alineamiento de la política institucional, la identidad profesional y los planes y programas de estudio en Chile con relación a los ODS. Guardado, Calatayud, García Tort y García-Rubio (2022) centran su estudio en el grado de conocimientos previos sobre los ODS y Agenda 2030 del alumnado de los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria, y del Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria. También hay estudios centrados en algún ODS concreto, como el desarrollado por Kitta y Cardona-Moltó (2022), centrado en la igualdad de género del estudiantado universitario griego.

Los dos primeros estudios mencionados coinciden en que la conciencia aumenta si se trabaja en el desarrollo de las clases, no solo del propio profesorado, también del alumnado que serán los y las futuras docentes. Pero los resultados del tercer estudio son más completos, puesto que muestran que «las temáticas educativas ODS forman parte de las narrativas institucionales, identitarias y programáticas, como contenidos transversales o en asignaturas. Sin embargo, su presencia es baja o deficitaria» (Mundaca-Gómez y Carro-Sancristobal (2021)).

El cuarto estudio evidencia «el gran desconocimiento inicial existente en los estudiantes universitarios que se están formando para ser docentes» (Guardado, Calatayud, García Tort y García-Rubio, 2022). Y el quinto estudio concluye que los estudiantes «terminan la carrera con escasos conocimientos y competencias para desarrollar una práctica sostenible y sensible a la igualdad de género [...] no parecen estar suficientemente capacitados para contribuir a la promoción y desarrollo de la igualdad de género con garantías de éxito» (Kitta y Cardona-Moltó, 2022, p. 92).

De estos estudios podemos extrapolar dos cuestiones: el alumnado universitario tiene una deficiente formación en EDS, es decir, no se ha desarrollado en los niveles anteriores de enseñanza; y el currículum en acción cobra esencial importancia para el desarrollo del conocimiento, de las acciones y de la concienciación de los y las universitarias para un desarrollo sostenible.

Así, el objetivo de este capítulo es analizar la presencia de las competencias de sostenibilidad en el ámbito de la enseñanza es-

tablecidas por Cebrián y Junyent (2014) en el currículum prescrito de la formación del futuro profesorado.

## 2. Representación de las competencias en sostenibilidad en los programas de formación del profesorado

Para dar respuesta al objetivo formulado, se ha analizado la representación de las competencias de sostenibilidad en el ámbito de la enseñanza, establecidas por Cebrián y Junyent (2014), en las competencias específicas que los estudiantes deben adquirir enunciadas en la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se erigen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

En la tabla 1 se puede ver de manera esquemática el análisis realizado. La primera columna son las competencias establecidas en la mencionada Orden ECI/3858/2007 y las otras columnas son las referidas a la sostenibilidad según Cebrián y Junyent (2014)

Así, se ha analizado la presencia y/o relación de dichas competencias de sostenibilidad en las propias competencias establecidas en el documento prescrito de esta formación.

**Tabla 1.** Relación entre las competencias de sostenibilidad en el ámbito de la enseñanza establecidas por Cebrián y Junyent (2014) y las establecidas en la Orden ECI/3858/2007

Competencias de la Orden ECI/3858/2007	Competencias de sostenibilidad de Cebrián y Junyent (2014) *								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
01 - Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.		1							1

Competencias de la Orden ECI/3858/2007	Competencias de sostenibilidad de Cebrián y Junyent (2014) *								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
02 - Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los/as estudiantes, así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.	1	1			1	1		1	
03 - Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.	1	1	1		1	1		1	
04 - Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad del alumnado.	1	1	1		1	1		1	
05 - Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.	1	1	1		1	1	1		1
06 - Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.				1	1	1			1
07 - Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos	1	1	1		1	1			1
08 - Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación del alumnado de la etapa o área correspondiente, de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	1	1	1	1	1	1			1

Competencias de la Orden ECI/3858/2007	Competencias de sostenibilidad de Cebrián y Junyent (2014) *								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
09 - Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.	1	1				1			
10 - Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.	1	1		1					
11 - Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.	1	1	1						
12 - Adquirir los conocimientos y estrategias para poder programar las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.	1	1	1		1				
13 - Dominar estrategias y procedimientos de evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como de la evaluación de los procesos de enseñanza.	1	1			1				
14 - Conocer los procedimientos de tutoría del alumnado, dirección y orientación de su aprendizaje y apoyo en su proceso educativo.	1	1							1
15 - Conocer las estrategias y programas generales de orientación educativa, académica y profesional del alumnado.	1	1							
<b>Sumatorio Competencias</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4</b>

Fuente: elaboración propia

\* Competencias de sostenibilidad (Cebrián y Junyent, 2014): 1) visualizar escenarios futuros/alternativos; 2) contextualizar; 3) trabajar y vivir con complejidad; 4) pensar críticamente; 5) tomar decisiones; 6) participar y actuar para el cambio; 7) aclarar valores; 8) establecer un diálogo entre disciplinas; 9) gestionar las emociones.

Del análisis realizado sobre qué competencias de sostenibilidad en el ámbito de la enseñanza se han identificado, destaca, en primer lugar, las referidas al contexto («contextualización» 14 veces, seguido de «visualizar escenarios futuros/alternativos» 13 veces). A continuación, las referencias a la acción («tomar decisiones» 9 veces; «participar y actuar para el cambio» 8 veces; y «trabajar y vivir con complejidad » 7 veces). Y sorprende, en el extremo opuesto, una única referencia a los valores.

Y, si analizamos qué competencias de la Orden ECI/3858/2007, hacen una mayor referencia a las competencias de sosteni-

bilidad, destaca la competencia 5 y la 8 (ambas con 7 competencias de sostenibilidad), y precisamente la 5 hace alusión directa al futuro sostenible.

### 3. Discusión y conclusión

Los resultados anteriores indican que el futuro profesorado de Secundaria, que en sentido amplio se refiere al de ESO, Bachillerato y Formación profesional, recibirá una formación en desarrollo sostenible aceptable a nivel del currículum prescrito, encaminado más a primar el Aprender a hacer y a vivir juntos sobre el Aprender a conocer o a ser, siguiendo a Delors (1996). Si bien faltaría confirmar con una muestra más amplia, la coherencia entre los diferentes niveles de concreción curricular para confirmar sí que sigue siendo un tema desconocido para la mayoría del estudiantado que accede a dichos estudios (Guardaño *et al.*, 2022). Esta falta de conocimiento también resulta evidente en el profesorado en activo en los centros de secundaria (Sáenz-Rico de Santiago *et al.*, 2023). El amplio estudio realizado por Kitta y Cardona-Moltó (2022) arroja cuestiones más amplias a tener en cuenta, no solo sobre la igualdad de género estudiada, sino que sus conclusiones serían extrapolables a todos los ODS.

Así, es necesario concienciar al profesorado universitario que imparte su docencia en las profesiones habilitantes para el ejercicio docente para que tengan en cuenta los ODS, y de esta forma asegurar que los futuros profesionales de la educación desarrollen un pensamiento crítico contextualizado y adquieran las competencias necesarias para diseñar y poner en práctica procesos de formación enmarcado en una educación en sostenibilidad.

En este sentido, Álvarez-Suárez *et al.* (2014) constatan que una estrategia de enseñanza diseñada para aumentar la conciencia del profesorado en formación favorece un cambio significativo en su propia docencia. Cabe señalar que la inclusión de los ODS debe realizarse también en las etapas iniciales de la educación para que toda la ciudadanía sea consciente de la importancia de la sostenibilidad. Como afirman Sáenz-Rico de Santiago *et al.* (2023):

La sostenibilidad curricular es un proceso pedagógico transversal, que permite al alumnado adquirir las competencias necesarias y contribuir positivamente al desarrollo sostenible. (p. 58)

Esta sostenibilidad debería abarcar todos los niveles educativos, es decir, tanto en las formaciones del futuro profesorado como en los niveles anteriores, lo que nos lleva a recordar la necesaria actualización docente, la formación permanente del profesorado en activo para ajustarse a las nuevas necesidades y objetivos de la ciudadanía que se incluyen en la LOMLOE (si bien es cierto que ya se aludía al desarrollo sostenible en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación).

Así, la conclusión a la que llegamos es que las competencias de sostenibilidad en el ámbito de la enseñanza están presentes a nivel prescrito del currículum, especialmente, las referidas a la contextualización y a la acción, aunque sorprende la poca presencia de los valores. No obstante, será necesario comprobar el desarrollo de estas competencias en las aulas, así como su adquisición por parte del alumnado.

Somos conscientes de que será necesario ampliar los estudios desde una visión holística que implique al conjunto de los niveles de concreción del currículum para pasar del «alineamiento en proceso» (Mundaca-Gómez y Carro-Sancristobal, 2021, p. 265) a una realidad curricular completa en EDS.

## 4. Referencias

- Albareda-Tiana, S., Vidal-Raméntol, S., Pujol-Valls, M. y Fernández-Morilla, M. (2018). Holistic approaches to develop sustainability and research competencies in pre-service teacher training. *Sustainability (Switzerland)*, 10(10). <https://doi.org/10.3390/su10103698>
- Álvarez-Suárez, P.; Vega-Marcote, P. y García Mira, R. (2014). Sustainable consumption: a teaching intervention in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 15(1), 3-15.
- Bianchi, A. G., Pisiotis, U. y Cabrera, M. (2022). *GreenComp*. <https://doi.org/10.2760/094757>
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., Dripps, W., Habron, G., Harré, N., Jarchow, M., Losch, K., Michel, J., Mochizuki, Y., Rieckmann, M., Parnell, R.,

- Walker, P. y Zint, M. (2020). Key competencies in sustainability in higher education—toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 0123456789. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>
- Calero Llinares, M, Cantó Doménech, J., Mayoral García-Berlanga, O., Pina Desfilis, T., Ull Solís, M. A. y Vilches Peña, A. (2022). Propuestas didácticas para la incorporación de los ODS en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria. En: A. Benarroch (ed.). *30 encuentros Internacionales de Didáctica de las Ciencias Experimentales. La enseñanza de las ciencias en un entorno intercultural* (pp. 185-190). Universidad de Granada, Servicio de Publicaciones.
- Cardeñoso Domingo, J. M., Cuesta Fernández, J. y Azcárate Goded, P. (2015). Un instrumento para analizar las actividades prácticas en la formación inicial del profesorado de Secundaria de Ciencias y Matemáticas desde la perspectiva de la sostenibilidad. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(1). <https://doi.org/10498/16927>
- Cebrián Bernat, G. y Junyent Pubill, M. (2014). Competencias profesionales en Educación para la Sostenibilidad: un estudio exploratorio de la visión de futuros maestros. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(1). <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.877>
- Delors, J. (1996). *Learning, the treasure within*. París: Unesco.
- Fuertes-Camacho, M. T., Graell-Martín, M., Fuentes-Loss, M. y Balaquer-Fàbregas, M. C. (2019). Integrating sustainability into higher education curricula through the project method, a global learning strategy. *Sustainability (Switzerland)*, 11(3). <https://doi.org/10.3390/su11030767>
- Glasser, H. y Hirsh, J. (2016). Toward the Development of Robust Learning for Sustainability Core Competencies. *Sustainability: The Journal of Record*, 9(3), 121-134. <https://doi.org/10.1089/SUS.2016.29054.hg>
- Guardaño Juan, M., Calatayud Requena, L., García Tort, E. y García Rubio, J. (2022). Conocimientos previos sobre objetivos de desarrollo sostenible del futuro profesorado. *Human Review*, 11, 2-11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4103>
- Kitta, I. y Cardona-Moltó, M. C. (2022). Competencias de Estudiantes Universitarios Griegos para una Práctica Sostenible de la Igualdad de Género. *Journal of International Women's Studies*, 23(5), 78-101. <https://vc.bridgew.edu/jiws/vol23/iss5/6>

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (texto consolidado).
- Mundaca-Gómez, R. A. y Carro, L. (2021). Formación Inicial docente en Chile y su alineamiento con las temáticas educativas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), 265-284. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.90162>
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.
- Redman, A., Wiek, A. y Barth, M. (2020). Current practice of assessing students' sustainability competencies: a review of tools. *Sustainability Science*, 0123456789. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00855-1>
- Sáenz-Rico de Santiago, M. B., Mendoza Carretero, M. D. R., García Medina, R. y Sánchez Sáinz, M. (2023). Retos en las prácticas docentes para la incorporación del enfoque del desarrollo sostenible en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 401, julio-septiembre, 55-80. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-401-583>
- Unesco (2012, mayo). *Education and skills for inclusive and sustainable development beyond 2015 Thematic Think Piece*. [https://www.un.org/millenniumgoals/pdf/Think%20Pieces/4\\_education.pdf](https://www.un.org/millenniumgoals/pdf/Think%20Pieces/4_education.pdf)
- Unesco (2017). *Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives*. París. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- United Nations Economic Commission for Europe (2012). *Learning for the future. Competence in Education for Sustainable Development*. <https://doi.org/10.7748/ns.13.4.58.s49>
- Wals, A. E. J. (2015). *Beyond Unreasonable Doubt. Education and Learning for Socio-ecological Sustainability in the Anthropocene*. Wageningen University.
- Wiek, A., Withycombe, L. y Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203-218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>

# Competencias del profesorado ante situaciones de acoso y agresión por diversidades sexo-genéricas en las aulas. Estado de la cuestión en EE. UU. y Canadá

MARÍA PILAR ORTEGA-LEAL

Unidad de Educación y Deporte, Florida Universitària

MARÍA JOSÉ CHISVERT TARAZONA

Didàctica i Organització Escolar, Universitat de València

MERCEDES SÁNCHEZ SÁINZ

Departamento de Estudios Educativos, Universidad Complutense de Madrid

## Resumen

Estudios relativos a diversidades sexo-genéricas ganan espacio progresivamente en el campo académico educativo. Las conductas abusivas, agresiones físicas, pero también simbólicas, hacia alumnado LGBTIQ+ requieren profundizar sobre género y diversidad sexo-genérica y familiar en los centros de enseñanza. Este capítulo aborda el análisis de la LGBTIQ+fobia del profesorado en investigaciones de EE. UU. y Canadá. Países con abundantes investigaciones relativas al papel del profesorado como garante de escuelas seguras. Los resultados evidencian la relevancia de introducir competencias dirigidas al tratamiento de las diversidades sexo-genéricas en el currículo universitario del profesorado en formación.

## 1. Introducción

La cisheteronormatividad, sostenida por constructos hegemónicos, reduce a una expresión binaria el sexo, el género y la afecti-

vidad. Cuestiona, invisibiliza y discrimina otras identidades no normativas. La falta de información precisa sobre las diversidades sexo-genéricas, la presencia de estereotipos negativos, las normas sociales y culturales restrictivas del cisheteropatriarcado, así como algunas creencias y religiones, nos aproximan a la LGBTIQ+fobia. Esta se define como el prejuicio o la aversión hacia lesbianas, gais, bisexuales, trans, intersexuales, queer y otras identidades que cuestionan las normas sexo-genéricas naturalizadas en las sociedades occidentales. Su manifestación a través de actitudes negativas, estereotipos, exclusión, acoso verbal y físico y violencia se traslada a contextos diversos y evidencia el perjuicio que representa en la salud de sus víctimas (Goldbach *et al.*, 2014). De hecho, su presencia en el contexto escolar impacta negativamente en el bienestar académico y emocional del estudiantado LGBTIQ+.

Aragón *et al.* (2014) advierten en estos jóvenes un mayor absentismo, calificaciones más bajas, mayores expectativas de no terminar la escuela secundaria y menores expectativas de asistir a la universidad. Toomey *et al.* (2010) observan cómo la victimización debida al estatus LGBT de estudiantes adolescentes, sea percibida o real, media en la asociación entre la satisfacción con la vida, mostrando inconformidad de género, y el ajuste psicosocial, tendiendo en mayor medida a la depresión. La LGBTIQ+fobia no solo se manifiesta en las relaciones mantenidas entre el alumnado, sino en la totalidad de los agentes escolares, incluido el profesorado (Callaghan *et al.*, 2006), y puede favorecer, e incluso perpetuar, escuelas no seguras (Joyce, 2015).

La marginalización de las identidades LGBTIQ+ se evidencia también en el currículum y en las estructuras organizativas (Steck y Perry, 2018), contribuyendo a la consolidación en el contexto escolar de constructos binarios y cisheteronormativos, al estereotipo y al prejuicio.

Complementariamente, la LGBTIQ+fobia en muchos casos también se internaliza en el estudiantado LGBTIQ+ a través de mensajes que estigmatizan su identidad sexo-genérica (Kosciw *et al.*, 2015).

La necesidad de hacer frente a esta marginalización de identidades sexuales minoritarias en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria, requiere profundizar en estudios que analizan las competencias del profesorado en beneficio del tratamiento

de las diversidades sexo-genéricas en las aulas, (González y Wagenaar, 2003). Estudios realizados en EE. UU. y Canadá, referentes en este ámbito, fueron recabados en la tesis de la profesora Ortega-Leal (2023). Se incorpora en este capítulo una selección y análisis de los considerados de mayor impacto académico.

## 2. La LGBTIQ+fobia en las aulas de EE. UU. y Canadá

Desde los disturbios de Stonewall en 1969, EE. UU. ha sido un país referente del movimiento global LGBTQ+. El reconocimiento del matrimonio igualitario en 2015 a nivel federal representó un paso más. Avances que contrastan con argumentos religiosos de una parte de la población contra la homosexualidad (Van Der Toorn *et al.*, 2017; Waters *et al.*, 2016). Un buen número de estudios analizan la situación del alumnado LGBTQ+ en las aulas estadounidenses, si bien el alumnado trans sigue infrarrepresentado (Heck *et al.*, 2016).

GLSEN (Gay, Lesbian & Straight Education Network), una organización educativa fundada en 1990 por profesorado estadounidense, realiza desde 2001 un estudio bianual sobre el clima en las escuelas de EE. UU. dirigido a visibilizar situaciones de acoso y agresión hacia la diversidad sexo-genérica. GLSEN se pregunta por el papel del personal docente como apoyo esencial frente a la LGBTIQfobia. En la encuesta de 2021 participaron un total de 22 298 estudiantes LGBTQ de entre 13 y 21 años procedentes de los 50 estados y 5 distritos (Kosciw *et al.*, 2022). Entre los resultados, el 58 % del alumnado participante escucha comentarios LGBTIQ+fóbicos por parte del profesorado y un 72 % comentarios negativos sobre la expresión de género. Solo el 10,9 % del alumnado indica que el personal docente actúa frente a insultos LGBTIQ+fóbicos. Este porcentaje disminuye cuando hace referencia a expresión de género, reduciéndose a un 8,8 %. Además, el 58,9 % del alumnado participante identifica políticas y prácticas escolares discriminatorias, relacionadas con la identidad y la expresión de género o la visibilización de su pertenencia al colectivo LGBTQ.

Paralelamente, Canadá ha demostrado su liderazgo en la defensa de los derechos LGBTIQ+ y la igualdad de género a través de iniciativas gubernamentales, programas educativos y campañas de concientización (Peter *et al.*, 2016). La aprobación de leyes progresistas relacionadas con el movimiento LGBTIQ+ como el matrimonio igualitario, el reconocimiento de género y la protección contra la discriminación representan buenos ejemplos.

En Canadá, la organización no gubernamental EGALE promueve la defensa de los derechos humanos y la equidad desde la investigación, la educación y la concienciación de las personas dos espíritus, lesbianas, gays, bisexuales, trans\*, queer e intersexuales (2SLGBTQI). En 2021 realizó un estudio (Peter *et al.*, 2021), en el que 3558 estudiantes de 13 a 18 años evaluaban el clima escolar. Entre los resultados, el 39% se identifica como 2SLGBTQ. El 62% del alumnado 2SLGBTQ considera inseguro el centro educativo, frente al 11% del alumnado cisheterosexual. Solo un 12% del alumnado 2SLGBTQ valora que el profesorado interviene siempre frente a conductas abusivas y un 24% casi siempre. En los centros educativos católicos estos porcentajes son inferiores. Complementariamente, el alumnado trans\* que ha sufrido algún tipo de acoso escolar físico considera en mayor medida inefectiva la actuación del profesorado hacia el acoso escolar por homofobia (71%), bifobia (78%) y transfobia (79%).

Investigaciones que muestran cómo la LGBTIQ+fobia perdura en las aulas de EE. UU. y Canadá.

### 3. Método

Este capítulo realiza un análisis sobre las investigaciones canadienses y estadounidenses relativas a actitudes, conocimientos y habilidades del profesorado en diversidades sexo-genéricas en Educación Infantil, Primaria y/o Secundaria. La revisión documental comenzó con la identificación en dos tesauros, Tesauro Europeo de la Educación y ERIC tesauros, de los términos y booleanos que guiarían la búsqueda. En ambos tesauros no existían las siglas LGBT/LGTB, pero estos términos también se incorporaron en las búsquedas.

Complementariamente, se identificaron los territorios de Canadá y EE. UU. Definidos los términos, se hizo una búsqueda en

revistas indexadas en el *Journal Citation Report*. Resultó fundamental reseñar la aportación en este campo de las investigaciones de las organizaciones LGBTIQ+, así como de la Unesco y la Comisión Europea. Las investigadoras filtraron los resultados con objeto de garantizar su adecuación al objetivo de la búsqueda.

## 4. Resultados

A lo largo de las últimas décadas se han aportado diferentes definiciones del término *competencia* que muestran su complejidad. En el proyecto *Tuning* de la Comisión Europea, las competencias y las destrezas se entienden como «conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social)» (González y Wagenaar, 2003, p. 80). Conocimientos, actitudes y habilidades son tres aspectos que se extraen de esta definición de competencia. Por este motivo se tuvieron en cuenta a la hora de seleccionar trabajos relacionados con la identificación de un marco competencial para el profesorado en diversidades sexo-genéricas.

### 4.1. Las competencias del profesorado en EE. UU.

En EE. UU. desde 1991 los programas de educación sexual destinados al alumnado de 5 a 18 años se apoyaban en la guía para el profesorado SIECUS (*Guidelines for Comprehensive Sexuality Education*) de *identidad y orientación sexual*. Moore y Rienzo (2000) identificaron que el profesorado no impartía todos los contenidos, sino que realizaba una selección. De los 36 conceptos que la guía SIECUS incluía, el profesorado incorporaba en los procesos de enseñanza una media de 25. Si bien los resultados con relación a la impartición de contenidos relativos a *Identidad y orientación sexual* eran alentadores (81,2% del profesorado encuestado afirmaba tratar estos temas), las investigadoras sostenían que esta cifra no era realista. Consideraban que los resultados se debían a que la guía no aportaba una clara referencia a las diversidades sexo-genéricas. Por ello, subrayaron la importancia

de la formación en educación sexual del profesorado y de continuar trabajando en el análisis de posibles prejuicios que podrían estar tras la selección y priorización de unos contenidos sobre otros. Sin una formación de base en educación sexual, las probabilidades de mostrarse con seguridad frente al alumnado al tratar estos temas disminuyen.

En esta línea, Price *et al.* (2003) investigan sobre cómo el profesorado atiende las preguntas relacionadas con la educación sexual del alumnado de primaria. Se realiza un cuestionario a 500 escuelas públicas de toda la nación, dirigido al profesorado de quinto y sexto grado (con alumnado de entre 10 y 12 años). Respondieron 277 docentes, de los que el 49 % muestra buena disposición a responder a cuestiones relativas a homosexualidad frente a la clase. Mayoritariamente consideraban más adecuado hacerlo de forma individual o bien derivar a tutoría o a personal cualificado. A pesar de que un 76 % del profesorado afirmó que su centro educativo tenía un programa de educación sexual, solo el 43 % del profesorado impartía contenidos relativos a educación sexual y exclusivamente un 34 % indicaba tener formación para ello.

O'Connell *et al.* (2010) analizan en tres localidades rurales de Nueva York, a través de 653 cuestionarios a profesionales de la educación, las actitudes y percepciones del personal docente hacia el alumnado LGBTQ y su predisposición para formarse. Identifican en el profesorado una actitud menos positiva hacia el alumnado de minorías sexuales en comparación a otros grupos minoritarios. A pesar de ello, el 93,6 % indicó sentirse cómodo en sus interacciones con este alumnado y el 78,5 % consideró de forma positiva formarse en cuestiones LGBTQ.

Milburn y Palladino (2012) analizan conocimientos, habilidades percibidas y disposición de 457 docentes en formación de la *Eastern Michigan University* hacia el acoso escolar por LGBTQ+fobia en las escuelas. Los resultados del cuestionario indican que el profesorado en formación tiene buena predisposición para hacer frente a la LGBTQ+fobia, pero se hallan carencias en sus conocimientos y habilidades sobre los efectos del acoso escolar por LGBTQ+fobia y cómo hacerle frente. Entre las carencias identificaban que el profesorado no relacionaba el acoso escolar con la orientación sexual, con la disconformidad por los roles de género o como precursor de problemas emocionales

o riesgos para la salud. Concluyeron que el diseño de programas de formación del profesorado debía atender estas carencias para hacer frente al acoso por LGBTIQ+fobia.

También es objeto de estudio en EE. UU. el sentido de pertenencia o conexión escolar y las relaciones entre profesorado y alumnado. Joyce (2015) compara la situación entre jóvenes de minorías sexuales y sus iguales cisheterosexuales en EE. UU. y halla diferencias en una muestra de 18 924 jóvenes de 11 a 21 años, de los cuales 1316 se identifican como minoría sexual. Empleó una metodología cuantitativa y realizó un análisis secundario a partir de los datos del *National Longitudinal Study of Adolescent to Adult Health*. Los resultados muestran diferencias significativas entre el alumnado identificado como minoría sexual y el resto de la clase en las categorías de pertenencia a la escuela, llevarse bien con el profesorado, sentimiento de cuidado y percepción de trato justo por parte del profesorado. No se hallan diferencias significativas en la percepción de seguridad. Como resultado de este análisis, Joyce (2015) concluye que:

La juventud de minorías sexuales tiene una percepción de conexión escolar significativamente inferior y una relación alumnado-profesorado menos positiva en comparación a sus iguales de la mayoría sexual. (p. 191)

Goldstein-Schultz (2020) realiza un estudio en Connecticut con profesorado de secundaria y bachillerato especialista en Salud y Ciencias de la familia y consumo. Consiste en 11 entrevistas y 94 cuestionarios que examinan las actitudes del profesorado en activo y del futuro profesorado hacia las personas LGBTIQ+, su nivel de comodidad con la temática, el apoyo administrativo, el conocimiento autopercebido, la preparación docente y el apoyo y las barreras hacia la impartición de la temática LGBTIQ+. Los resultados mostraron falta de formación del profesorado, tanto en activo como del futuro profesorado, si bien el profesorado en formación manifestó menos preparación para afrontar esta tarea. Las actitudes hacia la homosexualidad del profesorado de zonas rurales eran más positivas que las del profesorado de zonas urbanas. El profesorado que había recibido formación previa se sentía más preparado que el profesorado sin preparación. La seguridad al tratar temas LGBTIQ aumentaba con los

años de experiencia. Goldstein-Schultz (2020) concluye insistiendo en la relevancia de la formación de base y continua del profesorado en diversidades sexo-genéricas. En la tabla 1 se muestra una síntesis de estas investigaciones.

**Tabla 1.** Investigaciones en EE. UU. centradas en evaluación de actitudes, conocimientos y habilidades del profesorado en diversidades sexo-genéricas

AÑO	AUTORÍA	MUESTRA	PRINCIPALES RESULTADOS
2000	Moore y Rienzo	Profesorado Educación Infantil, Primaria y Secundaria N=261	El profesorado que impartía educación sexual con la guía SIECUS no impartían todos los conceptos.
2003	Price <i>et al.</i>	Profesorado Educación Primaria N=227	El profesorado respondía cuestiones sobre educación sexual en clase en mayor medida si el centro educativo incluía educación sexual en su currículo y si el profesorado había recibido formación especializada.
2010	O'Connell <i>et al.</i>	N=653 profesionales de la educación	La percepción del personal docente hacia el alumnado LGBTQ era menos positiva que hacia otras minorías.
2012	Milburn y Palladino	Futuro profesorado Educación Primaria y Secundaria N=457	El futuro profesorado tenía una disposición adecuada para hacer frente al acoso escolar por LGTBfobia, pero no disponía de conocimientos y habilidades suficientes.
2015	Joyce	Alumnado (11-21 años) N=18 924 (1316 no heterosexuales)	El alumnado de minorías sexuales percibía en menor medida el cuidado del profesorado, reduciendo su conexión con el centro educativo.
2020	Goldstein-Schultz	Profesorado Educación Secundaria N=105	Falta formación del profesorado en activo en cuestiones LGBTQ+.

## 4.2. Las competencias del profesorado en Canadá

Schneider y Dimito (2008) analizan en Ontario las percepciones del profesorado respecto a las diversidades sexo-genéricas. En la investigación se considera la orientación sexual y la identidad de género de la muestra, 132 docentes y personal directivo de centros de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato. Analizan el nivel de protección, dominio de la temática, necesidades formativas y barreras para atender las diversidades sexo-genéricas, así como la percepción sobre sus actuaciones en situaciones de

discriminación y acoso anti-LGBT. Los resultados muestran que un 70 % del profesorado se siente protegido por la administración para tratar cuestiones LGBT en el aula. Esta percepción de protección era superior en el profesorado heterosexual y en el profesorado cuyo distrito escolar contaba con políticas frente al acoso escolar por LGBTfobia.

El 88 % del profesorado indicaba que en las políticas contra el acoso escolar de su distrito escolar se tenía en cuenta la orientación sexual. Se identificó falta de formación de base en el profesorado (82 % no había recibido formación). El 81 % del profesorado sabía buscar recursos para tratar en las aulas estos temas, pero el 46 % experimentaba dificultades para desarrollar estrategias y habilidades efectivas. El profesorado consideraba a las familias como la principal barrera para atender las diversidades sexo-genéricas en las aulas, seguida de la carencia de información sobre estrategias eficaces.

También en Ontario, Bellini (2012) analiza el soporte que recibe el alumnado LGBT en los centros educativos y la preparación del profesorado para esta tarea. Realiza tres *focus group* a siete docentes de Secundaria que participan de forma activa en *Gay-straight Alliances*. El profesorado indica que el alumnado LGBT les transmite sentimientos de soledad y necesidades emocionales de aceptación y pertenencia que el sistema educativo no tiene en cuenta. Bellini (2012) concluye que en la formación del futuro profesorado y del profesorado en activo debe incluirse el tratamiento de las emociones. Complementariamente, señala que el currículo de secundaria debe introducir las diversidades sexo-genéricas.

Richard (2015) analiza en Quebec las prácticas pedagógicas del profesorado de Bachillerato con relación a la diversidad sexual. Para ello, desarrolla un cuestionario al que responden 243 docentes. Los resultados indican que una intervención compleja del profesorado, asociada a la identificación y deconstrucción en las aulas de los prejuicios basados en diversidad sexual, correlaciona de forma positiva con tres variables: 1) la formación experiencial del profesorado identificado como persona LGB; 2) su contacto directo con personas LGB; y 3) una formación específica sobre diversidad sexual. En línea con investigaciones previas, evidenciaron en el profesorado LGBT mayores niveles de actividad y actuación en casos de LGBTfobia (Schneider y Dimito, 2008), y mayor sensibilidad hacia sus necesidades emocionales (Bellini, 2012).

Sin embargo, no es necesario pertenecer al colectivo LGBTIQ+ para atender de forma proactiva las diversidades sexo-genéricas en las aulas. Potvin (2021) de Nova Scotia analiza al profesorado aliado cisheterosexual colaborador en *Gay-straight Alliance*. Entre las conclusiones de esta investigación cualitativa con entrevistas a 16 docentes, señala que el profesorado debe ser consciente de sus privilegios y mantener una postura de respeto y justicia social.

Fantus y Newman (2021) analizan en Toronto el clima escolar del alumnado LGBT y las estrategias de intervención desde una visión sistémica. Realizan dieciséis entrevistas en profundidad a docentes, personal universitario investigador y responsables de servicios educativos, con al menos tres años de experiencia con comunidades LGBT. En el mesosistema, se identifica falta de conciencia y formación en el profesorado e incapacidad para hacer frente al acoso escolar por LGBTfobia. Las personas participantes requieren la formación del profesorado en la creación de ambientes inclusivos dónde se naturalicen las diversidades sexo-genéricas y se afronte el acoso escolar por LGBTfobia. En la tabla 2 se muestra una síntesis de estas investigaciones.

**Tabla 2.** Investigaciones en Canadá centradas en evaluación de actitudes, conocimientos y habilidades del profesorado en diversidades sexo-genéricas

AÑO	AUTORÍA	MUESTRA	PRINCIPALES RESULTADOS
2008	Schneider y Dimito	Profesorado Educación Primaria y Secundaria N=182	El profesorado indicó que precisaba formación en estrategias eficaces para hacer frente a cuestiones LGBT.
2012	Bellini	Profesorado, LGB N=7	Las necesidades emocionales de apoyo del alumnado LG no se atienden en los programas de formación del profesorado.
2015	Richard	Profesorado de bachillerato N=243	Las prácticas inclusivas del profesorado hacia la diversidad sexual correlacionan de forma positiva con haber recibido formación específica, la orientación sexual del profesorado o tener contacto directo con personas LGB.
2021	Potvin	N=16 profesorado Educación Secundaria	El profesorado considerado «aliado» debe ser consciente de sus privilegios para mantener una postura de respeto y fomentar la justicia social.
2021	Fantus y Newman	N=16	El profesorado es parte de un sistema que mantiene el acoso escolar por LGBTfobia. Debe formarse para promover ambientes inclusivos hacia diversidades sexo-genéricas.

## 5. Conclusiones

Los artículos estadounidenses y canadienses analizados destacan tres ámbitos de intervención que desembocan en el requerimiento de formación del profesorado en educación sexual y emocional: 1) ampliación del contexto de intervención; 2) diseño de un currículum inclusivo desde edades tempranas; y 3) desarrollo de una actitud proactiva del profesorado hacia la LGBTIQ+fobia.

En atención al contexto de intervención, las investigaciones revisadas (Kosciw *et al.*, 2022; Peter *et al.*, 2021) evidencian que el papel del profesorado no se circunscribe a lo que ocurre en las aulas. Pasillos, baños, patios escolares, así como cada práctica realizada fuera de los muros de los centros educativos son contextos de enseñanza-aprendizaje en los que se requiere su implicación frente a la LGBTIQ+fobia. Incluso puede tratar de compensar carencias del alumnado en otros contextos (ámbito familiar, ocio y tiempo libre...). Los espacios de tutoría se consideran adecuados pero insuficientes para su tratamiento. La transversalidad de espacios y tiempos es un requerimiento que apela a la intervención en cada contexto que lo requiera.

El fortalecimiento curricular hacia planteamientos inclusivos introduce una mirada amplia, apoyada en programas de educación sexual en los que es clave que el profesorado sea partícipe activo (Milburn y Palladino, 2012). Su aplicación no solo implica disponer de recursos, el profesorado necesita profundizar en conocimientos, tener seguridad al tratarlos, familiarizarse con protocolos de actuación adaptados a las necesidades del colectivo.

Es relevante la incorporación de medidas educativas que vayan más allá de la sensibilidad y voluntad del profesorado, al considerarse una figura clave en la mejora de la conexión entre el alumnado LGTBIQ+ y el centro educativo (Joyce, 2015). Cuestión que obliga también al posicionamiento de la organización escolar y la administración.

El requerimiento de competencias inclusivas en la totalidad del profesorado y no exclusivamente del profesorado LGTBIQ+ nos traslada a investigaciones preocupadas por su actitud hacia el tratamiento de la LGBTIQ+fobia. Es importante que el profesorado se visibilice como aliado, desde una posición crítica con sus propios privilegios, por razón de justicia social (Potvin, 2021). La existencia de narrativas en parte del profesorado que

sitúan la homosexualidad, la transexualidad e intersexualidad como trastornos de identidad de género y/o de desarrollo sexual pervierten cualquier intento de consideración de los centros educativos como espacios seguros para estos colectivos. Se trata de un cambio actitudinal que atiende a lo ideológico.

Es ineludible reparar en la formación del profesorado, incluida en la propuesta de la mayoría de las investigaciones reseñadas. Se evidencia que esta figura precisa de una formación en educación sexual (Moore y Rienzo, 2000) y emocional (Bellini, 2012), requiere conocer las repercusiones del acoso escolar por LGBTIQ+fobia en el alumnado, disponer de conocimientos y estrategias en el tratamiento de las diversidades sexo-genéricas (Price *et al.*, 2003). La incorporación de estos conocimientos y habilidades podría convertirle no solo en una fuente fiable de información, sino de escucha y de generación de propuestas de intervención.

Si nos preguntamos por la transferibilidad de estos resultados al contexto español, este dispone ya de investigaciones académicas, quizás no de la amplitud de las estadounidenses o canadienses, pero cuentan con resultados y conclusiones próximas a las mostradas en estos contextos.

Una docencia inclusiva podría participar, entre otros, en los procesos de transformación de la narrativa cisheteronormativa, LGTBIQ+fóbica y androcéntrica, beneficiar la deconstrucción de contextos educativos y la revisión de la(s) cultura(s) del centro educativo.

## 6. Referencias

- Aragón, S. R., Poteat, V. P., Espelage, D. L. y Koenig, B. W. (2014). The influence of peer victimization on educational outcomes for LGBTQ and non-LGBTQ high school students. *Journal of LGBT Youth*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/19361653.2014.840761>
- Bellini, C. (2012). The Pink Lesson Plan: Addressing the Emotional Needs of Gay and Lesbian Students in Canadian Teacher Education Programs. *Journal of LGBT Youth*, 9, 373-396. <https://doi.org/10.1080/19361653.2012.714178>
- Callaghan, T. D. y van Leent, L. (2019). Homophobia in Catholic schools: An exploration of teachers' rights and experiences in Cana-

- da and Australia. *Journal of Catholic Education*, 22(3). <http://dx.doi.org/10.15365/joce.2203032019>
- Fantus, S. y Newman, P. A. (2021). Promoting a positive school climate for sexual and gender minority youth through a systems approach: A theory-informed qualitative study. *American Journal of Orthopsychiatry*, 91(1), 9-19. <https://doi.org/10.1037/ort0000513>
- Goldbach, J. T., Tanner-Smith, E. E., Bagwell, M. y Dunlap, S. (2014). Minority stress and substance use in sexual minority adolescents: A meta-analysis. *Prevention Science*, 15(3), 350-363. <https://doi.org/10.1007/s11121-013-0393-7>
- Goldstein-Schultz, M. (2020). Teachers' Experiences With LGBTQ+ Issues in Secondary Schools: A Mixed Methods Study. *International Quarterly of Community Health Education* 42(2), 155-169. <https://doi.org/10.1177/0272684X20972651>
- González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe Final. Fase I*. Universidad de Deusto. [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI\\_Final-Report\\_SP.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf)
- Heck, N. C., Poteat, V. P. y Goodenow, C. S. (2016). Advances in Research with LGBTQ Youth in Schools. *Psychol Sex Orientat Gen Divers*, 3(4), 381-385. <https://doi.org/10.1037/sgd0000206>
- Joyce, H. D. (2015). School connectedness and student-teacher relationships: a comparison of sexual minority youths and their peers. *Children & Schools*, 37, 3. <https://doi.org/10.1093/cs/cdv012>
- Kosciw, J. G., Clark, C. M. y Menard, L. (2022). *The 2021 National School Climate Survey: The experiences of LGBTQ+ youth in our nation's schools*. Washington: GLSEN. <https://www.glsen.org/research/2021-national-school-climate-survey>
- Kosciw, J. G., Palmer, N. A. y Kull, R. M. (2015). Reflecting resiliency: openness about sexual orientation and/or gender identity and its relationship to well-being and educational outcomes for LGBT students. *Am J Community Psychol*, 55(1-2), 167-178. <https://doi.org/10.1007/s10464-014-9642-6>
- Milburn, W. y Palladino, P. (2012). Preservice Teachers' Knowledge, Skills, and Dispositions of LGBTQ Bullying Intervention. *The American Association of Behavioral and Social Sciences Journal*, 16, 86-100.
- Moore, M. J. y Rienzo, B. A. (2000). Utilizing the SIECUS Guidelines to Assess Sexuality Education in One State: Content Scope and Importance. *Journal of School Health*, 70(2), 56-60. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb07243.x>

- O'Connell, L. M, Atlas, J. G, Saunders, A. L y Philbrick, R. (2010). Perceptions of Rural School Staff Regarding Sexual Minority Students. *Journal of LGBT Youth*, 7(4), 293-309. <https://doi.org/10.1080/19361653.2010.518534>
- Ortega-Leal, M. P. (2023). *Las competencias del profesorado en diversidades sexo-genéricas en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria obligatoria. Una investigación desde la metodología comunicativa* [tesis doctoral, Universitat de València].
- Peter, T., Taylor, C. y Campbell, C. (2016). «You can't break... when you're already broken»: The importance of school climate to suicidality among LGBTQ youth. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 20(3), 195-213. <https://doi.org/10.1080/19359705.2016.1171188>
- Peter, T., Campbell, C. P. y Taylor, C. (2021). *Still in every class in every school: Final report on the second climate survey on homophobia, biphobia, and transphobia in Canadian schools*. Egale Canada Human Rights Trust. <https://egale.ca/awareness/still-in-every-class>
- Potvin, L. (2021). It's not all rainbows and unicorns: Straight teacher allies reflect on privilege. *Journal of LGBT Youth*, 18(3), 273-286. <https://doi.org/10.1080/19361653.2020.1719952>
- Price, J. H., Dake, J. A., Kirchofer, G. y Telljohann, S. K. (2003). Elementary school teachers' techniques of responding to student questions regarding sexuality Issues. *Journal of School Health*, 73(1), 9-14. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb06552.x>
- Richard, G. (2015). The pedagogical practices of Québec high school teachers relative to sexual diversity. *Journal of LGBT Youth*, 12(2), 113-143. <https://doi.org/10.1080/19361653.2014.969866>
- Schneider, M. S. y Dimito, A. (2008). Educators' Beliefs about Raising Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Issues in the Schools: The Experience in Ontario, Canada. *Journal of LGBT Youth*, 5(4), 49-71. <http://dx.doi.org/10.1080/19361650802223003>
- Steck, A. K. y Perry, D. (2018). Challenging heteronormativity: Creating a safe and inclusive environment for LGBTQ students. *Journal of School Violence*, 17(2), 227-243. <http://doi.org/10.1080/15388220.2017.1308255>
- Taylor, C. y Peter, T. (2011). *Every class in every school: final report on the first national climate survey on homophobia, biphobia and transphobia in Canadian schools*. Egale Canada Human Rights Trust. <https://egale.ca/every-class/>
- Toomey, R. B., Ryan, C., Diaz, R. M., Card, N. A., Russell, S. T. (2010). Gender-nonconforming lesbian, gay, bisexual, and transgender

- youth: school victimization and young adult psychosocial adjustment. *Dev Psychol*, 46(6), 1580-1589. <https://doi.org/10.1037/a0020705>
- Van Der Toorn, J., Jost, J. T., Packer, D. J., Noorbaloochi, A. y Van Baavel, J. J. (2017). In Defense of Tradition: Religiosity, Conservatism, and Opposition to Same-Sex Marriage in North America. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 43(10), 1455-1468.
- Waters, E., Jindasurat, C. y Wolfe, C. (2016). *Lesbian, gay, bisexual, transgender, queer and HIV-affected hate violence in 2015*. National Coalition of Anti-Violence Programs. Nueva York.



# Educación inclusiva como historia de vida: un *podcast* transcultural

MELANIE SÁNCHEZ CRUZ

Departament de Didàctica i Organització Escolar, Universitat de València

MIRIAM ELIZABETH AGUASANTA REGALADO

Departament de Didàctica i Organització Escolar, Universitat de València

ENRIQUE GARCÍA TORT

Departament de Didàctica i Organització Escolar, Universitat de València

## Resumen

En nuestro actual sistema social y educativo, las personas que migran han de transitar por un arduo sendero en el camino hacia la inclusión donde las bondades y deficiencias del sistema educativo español resuenan en sus historias de vida. Mediante un ejercicio de encuentro y reflexión, conoceremos la historia de dos personas que llegaron a España. Un *podcast* en el que se explorarán temas como las buenas prácticas educativas (aquí y allá), las barreras transculturales, las medidas de inclusión en la Comunitat Valenciana y las actitudes que los diferentes agentes educativos tienen frente a las personas que migran. Un *podcast* transcultural sin más pretensión que la de ofrecer un espacio seguro donde, a través de historias de vida de las participantes, podamos reflexionar sobre las diferentes barreras de los sistemas educativos y las diferentes interseccionalidades que cristalizan entre migración, inclusión, educación y transculturalidad. A partir de dicho *podcast*, se profundizará sobre temas de educación inclusiva, justicia social y multiculturalidad, presentando las narrativas de las reflexiones en el presente capítulo.

## 1. Introducción

Tras la llegada de una persona que migra a un centro educativo se espera del propio sistema la activación de una serie de accio-

nes, protocolos y medidas que velen por la adecuada inclusión de los/as menores (Goenechea, 2016). Estos mecanismos, vasto detallados en la teoría, tienen en sus manos la presente y futura salud social, física y mental del alumnado matriculado. Pero ¿son eficaces estos mecanismos en la práctica? ¿Cómo han vivido su proceso de inclusión las personas que llegan a España en edad escolar? ¿Es la educación inclusiva una bandera enarbolada desde los diferentes agentes educativos? ¿O es un mero concepto burocrático que no llega a permear en las acciones de toda la comunidad educativa?

Bajo el amparo de estas cuestiones, y a través de las historias de vida de dos personas que llegaron a España desde Colombia en edad escolar, hemos querido generar un espacio seguro de diálogo para explorar aspectos relacionados con las buenas prácticas educativas, las barreras transculturales, las medidas de inclusión en la Comunitat Valenciana, las actitudes que los diferentes agentes educativos tienen frente a las personas que migran, la educación inclusiva o la expresión e identidad cultural. Como medio sobre el que esta experiencia transmedia se vehicula, ese espacio de encuentro tomó forma a través de la elaboración de un *podcast* titulado *Educación Inclusiva*.

### 1.1. Un *podcast* transcultural

El *podcast* se ha convertido en un medio de comunicación cada vez más consumido, en especial entre los/as más jóvenes, por su accesibilidad, disponibilidad y variedad de contenido (Martínez-Costa Pérez y Lus Gárate, 2019). Con objeto de realizar una reflexión sobre la educación inclusiva que pudiera trascender lo académico, y dado el interés y potencial que este medio está generando en su aplicación en el mundo educativo (Martín Nieto y García Lázaro, 2020), hemos apostado por la elaboración de un *podcast* de episodio único que sirva de medio para reflejar las reflexiones planteadas.

A partir de él, se presenta en este capítulo las narrativas de las reflexiones de Esmeralda y Alejandra en torno a la educación inclusiva, la cultura y la migración en nuestro sistema educativo. Escaneando el código QR que encontrarán al final del apartado, podrán acceder y escuchar de forma abierta el episodio. Antes de continuar con la lectura, les invitamos a su escucha y reflexión,

la cual podrán ver proyectada posteriormente en análisis que presenta este capítulo.



## 2. Análisis narrativo

### 2.1. ¿Qué medidas se llevan a cabo para atender a la diversidad?

Durante las últimas décadas, gran cantidad de alumnado inmigrante ha llegado a nuestras aulas, aunque la distribución por barrios y tipología de centros resulte desigual. Independientemente de la presencia mayoritaria o anecdótica, Goenechea (2016) señala las medidas que se suelen tomar en los centros, entre las que destaca:

- Los planes de acogida, donde se informa sobre el sistema educativo e incluye figuras como el alumno-tutor.
- El aprendizaje de la lengua vehicular desde un enfoque basado en la teoría del déficit, a través de aulas lingüísticas.
- Medidas que tienen como objetivo reducir el desfase curricular del alumnado de nueva incorporación: escolarización un curso por debajo, diversificación curricular y apoyo educativo tanto dentro como fuera del aula.
- Actividades interculturales de carácter puntual, como son las semanas interculturales, la denominada «pedagogía del *cous cous*», con un marcado carácter folklórico y reduccionista.

A través del testimonio de Alejandra, se puede observar cómo a principios de los 2000, en el colegio concertado al que ella asistía, se optó por la atención fuera del aula:

*Bueno, en aquel centro yo recuerdo que al principio estuve un par de semanas con la clase, pero enseguida me apartaron y me llevaron a una*

*clase de refuerzo. Tampoco me explicaron por qué y para poder aprender valenciano me ponían a copiar libros y la pizarra.*

A través de estas prácticas segregadoras y asimilacionistas se le negó la oportunidad de tender puentes entre culturas y enriquecerse mutuamente mediante el intercambio de experiencias con otros compañeros. Se observa desde la óptica de que el recién llegado debe aprender el idioma fuera del aula para no entorpecer al resto y hacerlo mediante una metodología alejada del carácter social del aprendizaje de una lengua; no aprende la lengua en interacción, sino con ejercicios mecánicos, copiando textos.

Esta visión contrasta con la experiencia de Esmeralda, esta vez en una escuela pública:

*Sí que es verdad que no me sacaban de clase como Alejandra, pero tenía clases especiales para aprender a hablar valenciano. Me sentía bastante integrada en ese aspecto, porque sí que es verdad que la escuela se esforzó bastante en que yo que acababa de llegar... llegaba con dos meses de retraso del curso, no sabía nada, sí que se esforzaron bastante que yo pudiera aprender a hablar valenciano.*

No es de extrañar que la actitud frente al aprendizaje de la lengua cooficial diste mucho en uno y otro caso. En el caso de Esmeralda pronto genera un fuerte interés para ella, puesto que se abren espacios de diálogo entre los diversos alumnos del aula, en lugar de optar por el aislamiento. En todo caso, esto conlleva un choque cultural con miembros más mayores de su propia familia, dado el carácter identitario que tiene la propia lengua, como se tratará posteriormente.

Las comunidades escolares culturalmente diversas se enfrentan a diario a circunstancias y experiencias que exigen que las personas recurran a tomar decisiones desde un enfoque intercultural, donde las micropolíticas influirán en las actitudes y narrativas adoptadas por el profesorado, el equipo directivo, las familias y el propio alumnado (Ohi *et al.*, 2019), como trataremos posteriormente. Por lo que poner en valor las diversas culturas del aula no puede quedar relegado a actividades esporádicas:

*Rara vez había alguna cosa que dijeras: «Otras, pues no sé, cuéntanos algo sobre vuestro país. O compartir algo sobre vuestra cultura». La única*

*vez que yo sentí eso fue en mi último año de instituto. Y porque era una profesora, para que, en mi caso, subiera nota me dijo: «Puedes hacer un trabajo de historia de lo que tú quieras». Y me permitió hacerlo sobre Colombia. Y fue la primera vez en toda mi vida, con 17 años, que yo podía exponer algo sobre mi país, sobre su historia, culturalmente... [...] Porque siempre es objeto de burla o les da igual.*

## 2.2. Aulas y escuelas gueto

Durante las últimas décadas, el fenómeno migratorio en España ha aumentado hasta el punto de transformar la realidad social de los centros educativos. Este proceso de heterogeneización cultural de las aulas provocó una respuesta adaptativa por parte de la escuela consistente en la elaboración y refuerzo de los programas y protocolos de inclusión. No obstante, muchos de estos programas, como lo son las Aulas de Acogida de la Comunidad Autónoma de Murcia, implican una contradicción en los principios de inclusión y generan una situación de segregación entre la población autóctona y la población migrante; especialmente cuando se da el desconocimiento de la lengua vehicular del centro (Boussif, 2019).

En la propia narrativa de Alejandra, al plantear cómo se daban las experiencias de inclusión y expresión cultural en el aula señalaba que «siempre era intentar que nos adaptáramos a lo hegemónico», y cómo la cultura dominante era el marco de referencia que debía ser patronado sobre los marcos culturales divergentes que acudían al centro.

Estas experiencias de segregación alcanzan su culmen con la aparición de escuelas y aulas gueto. Las *escuelas gueto* son definidas como un centro educativo que es utilizado de forma directa e indirecta para concentrar a las personas procedentes de otros países, generando, así, un sistema segregacionista donde, dentro incluso de la educación pública, los principios de inclusión son saboteados por la selección y agrupación del alumnado (Girbés *et al.*, 2015).

En su camino hacia la Educación Secundaria Obligatoria, Esmeralda narra cómo se desarrollan las escuelas gueto, expresando cómo la guetificación de los barrios acaba permeando en la propia guetificación de los centros:

*Sí, claro, sí, es que, además, nuestro centro estaba cerca del puerto y evidentemente ahí había mucha gente extranjera y sigue habiendo mucha gente extranjera, o sea, durante mucho tiempo ha sido un barrio totalmente obrero de la población extranjera de Valencia, pues en mi antiguo instituto íbamos todos los extranjeros habidos y por haber que había en esa zona.*

Los guetos en la educación no solo se producen a nivel de centro, sino que llegan a permutar hasta el nivel de aula. De esta forma es como se produce el proceso de guetificación de los grupos aula a nivel organizacional (Boussif, 2019).

Alejandra evidencia este proceso señalando como a medida que conviven en el sistema educativo español se hace patente la segregación:

*Yo noté que muchas veces nos juntaban en una misma clase a toda la comunidad latinoamericana o extranjera.*

Y este hecho fue compartido de forma absoluta por Esmeralda, quien también observó estos mismos fenómenos:

*Sí, sí, además, eran siempre las mismas letras, clase E, F o D, y era como siempre lo peor de cada curso y entre ellas estaban siempre inmigrantes o personas en exclusión social, casi nunca de los mejores, los mejores siempre eran los que estaban en valenciano.*

### 2.3. Barreras administrativas

La filosofía de la escuela inclusiva tiene entre sus principios que todo infante debe poder recibir una educación de calidad en una escuela libre de barreras pedagógicas, administrativas y de gestión de recursos (Maia Ferreira *et al.*, 2015). Por tanto, las acciones de inclusión no deberían comenzar solamente tras la matriculación del alumnado, sino previamente: facilitando la comprensión de la burocracia y los tiempos administrativos. Uno de los principales aspectos que generan una situación de vulnerabilidad y de riesgo de exclusión social en las familias que migran es el desconocimiento del funcionamiento administrativo del sistema educativo.

Tras la llegada de Alejandra a la ciudad de Valencia, su familia desconocía el funcionamiento burocrático de los centros, y su inclusión en el centro escolar se vio afectado por ello:

*Fue complicado poder encontrar un centro educativo en el cual pudiera entrar y bueno, encontraron un colegio concertado por la zona del Cabañal.*

En su historia de vida, más adelante Alejandra sufrió una situación de violencia horizontal de una maestra en la etapa de Educación Primaria. Ante esa situación, y ante el inmovilismo del centro educativo, su familia trató de elevar la situación a las Administraciones educativas. No obstante, de nuevo en ellas la opacidad y las barreras administrativas actuaron como factor segregador:

*Me dijeron que fue complicado poder como acceder a las Administraciones y obtener respuestas de ellas. Y... fue complicado. No hubo como una ayuda ni un asesoramiento real. Y lo único fue lo que comenté anteriormente, que cambia de centro a tu hija. Lo único. Y protección a la persona docente, que fue la que pues ocultó todo: como los documentos de exámenes, trabajos... O sea, impunidad.*

Por ello, Alejandra propone como mejoras dentro de la inclusión en los centros educativos una mayor claridad y empatía por parte de las Administraciones educativas que permita disolver las posibles barreras que impidan una educación inclusiva:

*Diría como claridad y ayuda porque al final las personas también quieren aprender, quieren evolucionar.*

## 2.4. ¿Cuál fue la actitud de los docentes y de los iguales frente a la diversidad?

Los docentes son importantes agentes socializadores en la infancia y adolescencia, por lo que los valores transmitidos en el aula influirán en la reproducción o no de desigualdades, pudiendo favorecer la creación de estereotipos. La llegada de personas que migran a inicios de los 2000 hizo aflorar estas actitudes segregadoras en algunos docentes, como nos compartió Alejandra:

*La acogida por parte de los compañeros al principio fue buena y fue positiva, pero a medida que avanzó el curso fue cambiando esta situación y por la parte de los docentes fue bastante mala porque... no sabía por qué, pero yo recuerdo que ya como a mitad del curso así empezaban a decir cosas de que los latinoamericanos éramos tontos, delante de todos los compañeros.*

Este tipo de narrativas se extendieron hasta el instituto en 2010, donde no se hacían públicas, pero se dejaban entrelazar en las acciones de los docentes o en la propia inacción, que generaba cierta indefensión aprendida:

*No nos ayudaban como a tener otra mentalidad positiva o decir mira tú puedes, puedes seguir tales caminos, no, no, no, siempre tenían como una mirada un poco más pesimista.*

Amparados en este contexto se corre el riesgo de dar cabida a discursos racistas y misóginos como los escuchados por Alejandra dentro del aula:

*No sé, por ejemplo: yo muchas veces en el instituto, con 15, 16 años, escuchaba cosas del palo: «Es que las colombianas son todas unas putas y solo se pueden dedicar a eso». Y es como: tenemos un país completo: con médicos, con trabajos alucinantes... ¿Cómo puedes rebajarnos solamente a eso?*

Afortunadamente, no es una cuestión generalizable, cada vez más los futuros docentes tienen una visión positiva frente a la diversidad cultural y valoran positivamente la comunicación intercultural como herramienta pedagógica (Pareja *et al.*, 2020). De ahí la relevancia de la formación intercultural del profesorado, tanto inicial como continua, que permita dar una respuesta adecuada a una realidad tan diversa, donde la sensibilidad y apertura tienen un papel fundamental (Leiva, 2012), para de esta forma continuar el camino iniciado al que hacía referencia Esmeralda:

*Sí que es verdad que a día de hoy ha avanzado muchísimo y en las concertadas cada vez hay más diversidad porque tengo amigos latinos que han crecido aquí, que han tenido ya descendencia, que sí han llevado a sus hijos a escuelas concertadas y sí que los han admitido perfectamente. Ahora sí que está un poco mejor, pero por lo menos en nuestra época era como... hostia, un panchito.*

## 2.5. Representación cultural en medios de comunicación

La televisión tiene un papel importante en los procesos de renovación cultural, modificando imaginarios sociales y apreciaciones culturales (Martín-Barbero, 2005). En esta la representación

de la diversidad cultural tienen no solo a alterar imaginarios, sino también identidades (Ramasubramanian y Sousa, 2019).

Al respecto, Esmeralda explica que desde su experiencia la influencia de la televisión en la formación de actitudes racistas, en especial entre niños/as y adolescentes, es evidente, ya que ciertas narrativas mediáticas populares de aquella década (*La que se acerca*, *Aida*, etc.) fomentaban de forma explícita e implícita a la discriminación y a la percepción errónea de su cultura. Señala que dichas narrativas matizaron su transición por el instituto, con comentarios racistas y estereotipos negativos sobre los colombianos.

Asimismo, considera que en la actualidad nos encontramos ante un retroceso en la lucha contra el racismo, debido al fácil acceso a internet y a *streamers* que tiene la infancia. En concreto, destaca cómo la serie *La que se acerca* presentaba comentarios denigrantes sobre colectivos vulnerables (migración, personas de clase trabajadora y de la comunidad LGBT). Explica que estas narrativas mediáticas empoderaban a los *bullies* del aula, que utilizaban frases directas de la misma serie para acosar con burlas a sus compañeros/as que caían en la diferencia por sus orígenes étnicos.

En la conversación, Alejandra y Esmeralda comparten que este tipo de narrativas incluso favoreció a que personas cercanas, sin intenciones de ofender, llegasen a repetir comentarios negativos que ya estaban naturalizados en los medios de comunicación. Señalando que, aun cuando trataban de expresar su disconformidad con dichas conductas, eran catalogadas como sensibles o dramáticas. De modo que, advierten lo preocupante que es la continua normalización de actitudes racistas a través de ciertos contenidos de entretenimiento digital.

En este sentido, insiste en la necesidad de medidas educativas que aborden este tipo de problemas en la escuela, ya que el racismo en todas sus manifestaciones llega a afectar la identidad y autoestima de las personas, especialmente la de niños/as y adolescentes que están en pleno desarrollo.

## 2.6. Identidad y expresión cultural

La identidad y su expresión cultural está distribuida entre el sujeto y las expectativas del otro (Bruner, 2006). Tal y como Berger y

Luckmann (1968) explican, la identidad es una construcción social que surge a partir del dialogo entre estos dos entes. De manera que construimos nuestro autoconcepto a medida que obtenemos una retroalimentación social, que nos permite asumir actitudes y roles coherentes al contexto.

En conexión con estos conceptos, Alejandra y Esmeralda reflexionan sobre cómo la adaptación a la cultura española afectó su identidad y educación. Señalan que las diferencias en las expresiones culturales, modismos y vocabulario entre Colombia y España fueron aspectos que dentro del aula de clases fueron utilizados para generar una sensación de otredad. Asimismo, comentan que la constante corrección y distinción de su forma de hablar como incorrecta contribuyó a una dificultad en la socialización con sus pares.

Esmeralda continúa explicando que este tipo de cuestiones, junto con la sensación de no pertenecer completamente ni a la cultura española ni a la colombiana, profundizaron el sentimiento de desarraigo que describe como un limbo cultural. Esta percepción ambivalente de pertenencia era matizada por comentarios que resaltaban su diferencia cultural en España, como recordatorios de que no eran completamente «de aquí», pero nunca serían completamente «de allá».

### 3. Conclusiones

En el presente estudio hemos querido generar un espacio seguro de diálogo para la exploración de aspectos relacionados con las buenas prácticas educativas, las barreras transculturales y las medidas de inclusión en la Comunitat Valenciana que experimentan las personas que migran en edad escolar. En un inicio nos planteamos las siguientes preguntas: ¿son eficaces los mecanismos de inclusión en la práctica?, ¿cómo han vivido su proceso de inclusión las personas que llegaron a España en edad escolar?, ¿es la educación inclusiva una bandera enarbolada desde los diferentes agentes educativos?; ¿o es un mero concepto burocrático que no llega a permear en las acciones de toda la comunidad educativa?

A partir del ejercicio de encuentro y reflexión de las historias de vida de nuestras invitadas, encontramos cómo la influencia de la televisión matizó su transición por el sistema educativo español.

Destacando que los medios de comunicación empoderaban a sus compañeros de clases a realizar comentarios xenofóbicos, naturalizando este tipo de conductas.

Desde estas experiencias se encuentra que los docentes como mediadores y guías del conocimiento no contribuyeron al desarrollo de un ambiente propicio para la aceptación y valoración de la diversidad. Presentaron acciones inapropiadas para su rol o en la propia inacción, lo cual desembocaba en una cierta indefensión aprendida en el estudiantado que ha migrado.

Asimismo, se observa que, durante proceso de adaptación a la cultura española, que pudo haber sido intermediado positivamente por la escuela, no se llevaron a cabo planes o estrategias de atención a la diversidad. Esta falta de mecanismos agudizó el sentimiento de otredad, influenciando en el desarrollo de su identidad y educación. De modo que los procesos de inclusión que vivieron al llegar a España en edad escolar no fueron adecuados, y profundizaron el sentimiento de desarraigo.

Se entiende que la educación inclusiva es una bandera enarbolada desde los diferentes agentes educativos, abarca por igual las necesidades del alumnado, incluyendo la diversidad, entendida como condición de extranjero o persona que migra. Por consiguiente, se considera que esta debe facilitar el diálogo y el reconocimiento de estos colectivos que forman parte de la comunidad escolar.

Uno de los principales aspectos que generan una situación de vulnerabilidad y de riesgo de exclusión social en las familias que migran es el desconocimiento del funcionamiento administrativo del sistema educativo. A partir de las barreras administrativas vividas, las invitadas proponen como mejoras dentro de los centros educativos una mayor claridad y empatía por parte de las Administraciones educativas que permita disolver las posibles obstrucciones en el alcance de una educación inclusiva.

En este sentido, consideramos que es importante hacer hincapié sobre la educación como proceso ideal para combatir las ideologías, percepciones y creencias que oprimen a la infancia. Confiamos que la escuela y toda su comunidad como ente que se renueva y mejora, pueda ser una institución que vaya a contracorriente. Creando espacios de diálogo, donde, por medio a la construcción conjunta del conocimiento se promueva la diversidad de pensamiento sin tener miedo al cambio (bell hooks, 1996).

## 4. Referencias

- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu.
- Boussif, I. (2019). La acogida de los alumnos inmigrantes en los centros educativos españoles. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 33(94), 81-94. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.72724>
- Bruner, J. (2006). Culture, Mind, and Narrative. En: J. Bruner. *In Search of Pedagogy* (pp. 230-236). Londres: Routledge.
- Girbés, S., Macías, F. y Álvarez, P. (2015). De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a través de una Educación de Éxito. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4(1), 88-116. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2015.04>
- Goenechea, C. (2016). La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 85, 111-119.
- hooks, b. (1996). Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. *Journal of Leisure Research*, 28(4), 316.
- Leiva, J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 2, 8-31.
- Maia Ferreira, M., Agudo Prado, S. y Fombona Cadavieco, J. (2015). La Educación Inclusiva en Portugal y España: naturaleza y fundamentos. *Magister*, 27(1), 44-50. <https://doi.org/10.1016/j.magis.2015.05.003>
- Martín-Barbero, J. (2005). Claves de debate: Televisión Pública, Televisión Cultural: entre la renovación y la invención. En: O. Rincón (ed.). *Televisión Pública: del consumidor al ciudadano* (pp. 35-68). Buenos Aires: La Crujía.
- Martín Nieto, R. y García Lázaro, D. (2020). Potencialidad y uso del podcast como recurso educativo en la educación superior. En: A. Barceló Hernando y J. R. Sarmiento Guede (coords.). *El uso de las TIC en la Innovación Docente* (pp. 47-58). Madrid: Dykinson.
- Martínez-Costa Pérez, M. P. y Lus Gárate, E. (2019). El éxito de los podcasts de noticias y su impacto en los medios de comunicación digital. *Miguel Hernández Communication Journal*, 10(2), 317-334.
- Ohi, S., O'Mara, J., Arber, R., Hartung, C., Shaw, G. y Halse, C. (2019). Interrogating the promise of a whole-school approach to intercultural education: An Australian investigation. *European educational research journal*, 18(2), 234-247. <https://doi.org/10.1177/14749041187969>

- Pareja, D., Leiva, J. J. y Matas, A. (2020). Percepciones sobre diversidad cultural y comunicación intercultural de futuros maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 75-87.
- Ramasubramanian, S. y Sousa, A. (2019). Media and Ethnic Stereotyping. En: R. Hobbs y P. Mihailidis (eds.). *The international encyclopedia of media literacy* (pp. 1-7). Wiley-Blackwell / International Communication Association. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0109>



# ¿Puede una persona diagnosticada con autismo en Europa no estarlo en África? Las características culturales como barreras para el diagnóstico del trastorno del espectro autista

IRENE GÓMEZ MARÍ

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universitat de València

IRENE LACRUZ PÉREZ

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universitat de València

POL COMELLAS SÁENZ

Escola d'Infermeria, Universitat d'Andorra

ÁNGELA SEGURA PÉREZ

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universitat de València

## Resumen

Los criterios diagnósticos del trastorno del espectro autista (TEA) pueden cumplirse en diferentes grados, siendo el fenotipo en las personas con TEA cualitativamente similar, pero cuantitativamente diferente. Esta diferencia queda influenciada por normas sociales arraigadas a culturas específicas, que determinan la manera en la que las sociedades entienden y atienden a las personas con autismo. Por ello, en este capítulo, 1) compararemos la prevalencia del autismo en varios países; 2) describiremos aspectos culturales que pueden solaparse con las características del TEA y ensombrecer el diagnóstico; y 3) presentaremos la legislación nacional que algunos países aplican para la inclusión de las personas con TEA.

# 1. Introducción

El trastorno del espectro autista (TEA) es una condición neurobiológica heterogénea que afecta al desarrollo del cerebro y se caracteriza por la presencia de dificultades significativas en la comunicación, la interacción social y la conducta, así como por la presentación de patrones de comportamientos e intereses repetitivos y estereotipados. Este trastorno se manifiesta en diferentes grados e intensidades en función del fenotipo que muestra cada persona, y es considerado un trastorno del neurodesarrollo (DSM-5-TR; APA, 2022).

Aunque las investigaciones sobre el TEA son numerosas, resultando ser uno de los diagnósticos infantiles más estudiados (Nordahl-Hansen *et al.*, 2018), no podemos olvidar que se trata de un concepto relativamente nuevo, que nació el siglo pasado y se consolidó apenas hace una década, con la publicación del DSM-5 (APA, 2013).

Por ello, si bien las investigaciones han ido resaltando la idiosincrasia del diagnóstico del autismo, todavía no encontramos homogeneidad en los procesos diagnósticos del TEA, motivo por el cual encontramos diferencias en las prevalencias y, por ende, en las oportunidades de desarrollo de las personas y los familiares que conviven con el diagnóstico, así como disparidades en la manera de comprender el autismo.

Por tanto, a pesar de que la etiqueta diagnóstica de TEA cuenta con una década de antigüedad, el conocimiento social de la misma no se ha desarrollado de la misma manera, haciendo necesario realizar un itinerario mundial para acercarnos a la realidad que vive, en la actualidad, la condición como ente, y los individuos con TEA como personas que sienten y padecen y merecen los mismos derechos que el resto de ciudadanos del mundo.

En este capítulo, analizamos la situación mundial del TEA, partiendo de las diferencias culturales y en las normas sociales como un factor relevante para acercarnos a la condición de trastorno del espectro autista. Para ello, contrastamos las tasas de prevalencias ofrecidas por diversas organizaciones y estudios internacionales y nacionales, y describimos como una posible causa para estas desavenencias en las prevalencias, la presencia de aspectos culturales que pueden solaparse con las características del TEA y ensombrecer el proceso de detección y diagnóstico.

Lo que está bastante claro es que la prevalencia del TEA ha aumentado exponencialmente en los últimos años (Tromans *et al.*, 2018), y este incremento no solo es atribuible al aumento de la incidencia del trastorno, sino también a cambios en los criterios diagnósticos, a la comorbilidad con otros diagnósticos, a la mejora en las prácticas utilizadas para la detección y el proceso de diagnóstico, como causa del desarrollo de políticas de educación especial, a la disponibilidad de servicios, y al nivel de conocimiento y sensibilización sobre el TEA, entre otros (Alcantud-Marín *et al.*, 2016).

Fruto de las mejoras de sensibilización, comprensión, y manera de entender el TEA en la última década, surgen diferentes representaciones mediáticas de las personas con autismo y de su sintomatología. Estas representaciones merecen la atención de este capítulo, puesto que influyen en la manera en la que las sociedades configuran el imaginario colectivo sobre el trastorno. Asimismo, la manera en la que comprendemos el TEA, también se traduce en ciertas respuestas legislativas para favorecer la inclusión de las personas con autismo. Este aspecto también será abordado en el presente capítulo.

## 2. La máscara del TEA: convenciones culturales como un factor determinante en el diagnóstico, la comprensión, la representación y la promulgación de leyes sobre el TEA

### 2.1. Diferencias regionales en la prevalencia del TEA

Si bien es cierto que son numerosas las publicaciones que constatan la tendencia al alza de la prevalencia del autismo, la estimación ajustada de la misma ha resultado ser un tema controvertido, sometido a debate constante (Alcantud-Marín *et al.*, 2016). Así, encontramos prevalencias diferentes en distintas partes del mundo, que se traducen en formas diferentes de comprender el trastorno del espectro autista.

La prevalencia del autismo ha aumentado en los últimos años, desde el nacimiento de la etiqueta diagnóstica en 2013. En

2022, un metaanálisis de la prevalencia global del TEA (Salari *et al.*, 2022) recopiló datos de 44 países diferentes y analizó la prevalencia del TEA en niños menores a 18 años. Los resultados del estudio mostraron que la prevalencia global del trastorno es del 1,85 %, con una variabilidad regional significativa. Las regiones con las tasas más altas de prevalencia fueron América del Norte y Europa, mientras que las regiones con las tasas más bajas fueron Asia y África.

Analizando en mayor profundidad los datos, observamos que estos varían en función de las características de las muestras de participantes y del país donde se realizan los estudios. Por ejemplo, se estima que la prevalencia en EE. UU. es de 1/59 (Baio *et al.*, 2018); en España, de 1/100 en varones de 10 y 11 años (Morales-Hidalgo *et al.*, 2018); en China, 39.23 por cada 10.000 personas (Wang *et al.*, 2018).

Las diferencias (notorias) en la prevalencia podrían ser consecuencia de factores culturales y económicos, tal y como Alcantud-Marín *et al.* (2016) y Salari *et al.* (2022) explican. Esto influiría en la capacidad y voluntad de los estados para detectar el trastorno del espectro autista. En otras ocasiones, los sesgos de detección no son voluntarios o dependientes de los factores económicos, sino que son las propias normas culturales y sociales las que enmascaran el TEA, poniendo barreras hacia el diagnóstico temprano y retrasando la estimulación y la intervención psicosocial y educativa correspondiente, que tanto beneficia a las personas con TEA. A continuación, exploraremos algunas diferencias culturales que podrían afectar a la interpretación de la sintomatología TEA, dependiendo las culturales circundantes.

Teniendo en cuenta las tasas de prevalencia que acabamos de resaltar, es conveniente conocer que, si bien el diagnóstico de TEA es global, la manera de comprender los criterios diagnósticos puede ser diferente atendiendo a factores culturales como las normas sociales. Esto conlleva que, pese a que una persona con TEA en Europa seguiría siendo la misma persona con TEA en África, según las normas culturales del país evaluador, podríamos asistir a la sobrediagnóstico o la infradiagnóstico del trastorno. Esto es negativo desde el punto de vista de que, para la dotación de recursos o la comprensión de las individualidades, es necesario un diagnóstico en la mayoría de los casos.

## 2.2. Influencia de las normas sociales en el diagnóstico del TEA

A modo ilustrativo, en algunas zonas de Sudáfrica, o en el continente asiático, el respeto hacia la figura de autoridad suele mostrarse de manera transparente con los códigos que establecen las normas sociales de cada pueblo. Cuando un padre riñe a su hijo por no haber cumplido con el cometido que le era encomendado, es recurrente rehuir el contacto visual durante la reprimenda, no siendo este acto sinónimo de desaprobación o congoja, como sí lo es en los países europeos, más bien de arrepentimiento y respeto (Sue y Sue, 2008).

En este sentido, algunas de las manifestaciones conductuales fenotípicas del TEA, como las dificultades en la interacción social y en la comunicación (especialmente) no verbal (DSM-5-TR, APA, 2022), pueden preludiar, en estos contextos, algunos desafíos a la hora de emitir un diagnóstico clínico, pues la falta de contacto visual es una de las características para el diagnóstico del TEA.

Aun disponiendo de estrategias globales de detección e intervención, como las descritas en el DSM-5-TR (APA, 2022), las representaciones del TEA en investigación presentan una fuerte carga cultural de los países desarrollados en Occidente (Abubakar *et al.*, 2016; O'Dell *et al.*, 2016), existiendo una disonancia con respecto a las normas y patrones culturales que estructuran las prácticas individuales y colectivas de las sociedades con menos recursos económicos (Smith y Ladarola, 2015).

A pesar de la extensión de los supuestos biomédicos occidentales en las formas estéticas y pragmáticas para definir el TEA, el número de estudios transculturales desarrollados en la última década (Carruthers *et al.*, 2018) y el reclamo por una perspectiva global del trastorno (De Vries, 2016) han permitido a la comunidad científica reorientar las formas de aproximarse e intervenir en contextos culturales dispares.

En una revisión sistemática de la literatura reciente, Singh y Bunyak (2019) analizaron los factores estructurales y sociales que contribuyen a la generación de disparidades en el diagnóstico de TEA en EE. UU.

De hecho, en muchas culturas no existe una palabra exacta para designar el autismo. Por ejemplo, en alguna de las lenguas

propias de comunicación oral empleada por los nativos hawaianos los problemas de conducta son referidos mediante la expresión «proposiciones descriptivas complejas» (Bernier *et al.*, 2010), mientras que en algunas lenguas del continente asiático los términos utilizados no reflejan de forma exacta el carácter de «trastorno» o, directamente, carecen de un término específico para describir el TEA (Dobson *et al.*, 2001).

La manera en la que un idioma determinado representa en el uso social las características del autismo, condiciona, en gran medida, tanto la comprensión social de la condición como la toma de decisiones y estrategias de intervención (Mandell y Novak, 2005).

Otro aspecto cultural en el diagnóstico del TEA podría relacionarse con el sexo. En un estudio realizado en Arabia Saudita, los investigadores examinaron las características psico clínicas de 50 derivaciones consecutivas de casos diagnosticados de TEA (Al-Salehy *et al.*, 2009). La edad promedio de diagnóstico para los varones fue a los 6 años, en tanto que las pacientes femeninas fueron diagnosticadas a los 8 años de media. Los investigadores del trabajo sugieren que las diferencias significativas en la emisión del diagnóstico en función del sexo son una consecuencia de las creencias y los valores culturales de la sociedad saudí, ya que, mientras que los varones son la cara visible de las familias, las dificultades en el habla experimentadas por el colectivo femenino son relegadas a atributos de la personalidad. De forma similar, en una investigación de 95 familias hindúes de niños con TEA, se encontraron diferencias en la edad del diagnóstico respecto al sexo, en comparación con el reconocimiento de la sintomatología en países de Europa o de Norteamérica (Daley, 2004).

### 2.3. Los medios de comunicación como instrumento cultural para la representación social del TEA

Una de las herramientas culturales que resultan determinantes para el conocimiento y la comprensión del TEA por parte de las sociedades concretas son los medios de comunicación de masas, en los que la presencia del autismo se ha incrementado considerablemente en las últimas décadas.

Entre estos medios, cada vez más globalizados, encontramos productos culturales de ficción (tales como novelas, cuentos

ilustrados, series de televisión o películas) y de no ficción (como artículos editados en prensa escrita o publicaciones en perfiles de redes sociales, Mittmann *et al.*, 2023). En ambos casos, la representación que se realiza del TEA puede influir en las actitudes, los conocimientos, las opiniones, las emociones y las conductas del público general hacia las personas con autismo (Prochnow, 2014).

En lo que respecta a los medios de ficción, a pesar de que los productos culturales más recientes ofrecen una visión más matizada y diversa del TEA (Dean y Nordahl-Hansen, 2022), se ha detectado que la representación del autismo en las películas y en las series de televisión todavía tiende a perpetuar su estigmatización, y con frecuencia va acompañada de un cierto grado de desinformación (Mittmann *et al.*, 2023). A modo de ejemplo, existe una infrarrepresentación de personajes con TEA de diferentes razas, ya que pese a que contamos con producciones televisivas y cinematográficas con personajes con autismo representativos de al menos cuatro continentes diferentes (América, Europa, Asia y Oceanía), la mayoría de ellos son personas blancas (Dean y Nordahl-Hansen, 2022). Este hecho contribuye a perpetuar creencias como que el autismo existe principalmente en comunidades caucásicas. Por ello, miembros de la comunidad autista reclaman que la representación del TEA en los medios de ficción sea todavía más diversa, incluyendo, por ejemplo, a personas con autismo no blancas (Jones, 2022).

En cuanto a los medios de no ficción, existen evidencias claras de que la prensa escrita nacional de diferentes países como China (Bie y Tang, 2015), España (Lacruz-Pérez *et al.*, 2022) o EE. UU. (Yu y Farrell, 2020) ha incrementado notablemente su cobertura del autismo en las últimas décadas. Sin embargo, el tratamiento que se ha dado al TEA en estas noticias no ha sido igual en todos los territorios. En países europeos como España (Lacruz-Pérez *et al.*, 2022) o Finlandia (Pesonen *et al.*, 2020), la representación del TEA en la prensa se ha ido alejando del enfoque clínico aproximándose a uno más social, mientras que en países del continente asiático, como Vietnam (Yến-Khanh, 2023), se sigue hablando del autismo desde un enfoque predominantemente médico. Esta no es una cuestión baladí, ya que puede repercutir en el modo en que los lectores conciben el TEA: como una condición o como una enfermedad.

## 2.4. Atención legislativa del autismo en diferentes regiones del mundo

La estimación actualizada y precisa de la prevalencia global del autismo, así como la expansión de la sensibilización social y el conocimiento público del TEA gracias a las representaciones mediáticas, ha supuesto que algunas instituciones y gobiernos hayan liderado políticas educativas en busca de la inclusión del alumnado con autismo, mediante la mejora de las intervenciones empleadas en el desarrollo psicosocial de las personas con TEA y sus familias.

En general, todas las políticas nacionales e internacionales relativas al TEA parten de un marco mundial común conformado por la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948) y la Convención de los derechos de las Personas con Discapacidad (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2006).

A nivel europeo, la Declaración sobre el Autismo nació en 2015. Países como Francia o Reino Unido han desarrollado, desde entonces, planes estratégicos sobre el TEA, abordando aspectos como la inclusión o la formación del profesorado (Roleska *et al.*, 2018). Otras naciones, como Finlandia, organizan su sistema educativo incluyendo a este alumnado dentro de la normativa referente al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) (Hu y Kärnä, 2019). En el caso de España, se han puesto en marcha diversas normativas autonómicas y locales (Roleska *et al.*, 2018). Una de las respuestas tangibles de dichas políticas han sido las diferentes modalidades de escolarización que encontramos en la actualidad para el alumnado con TEA y que van desde la plena inclusión en centros ordinarios hasta la escolarización en centros específicos, pasando por propuestas de matrícula en aulas específicas dentro de centros ordinarios o incluso por la escolarización combinada entre ambos (ordinario y específico) (Lay y Ramírez, 2020).

Con relación al continente africano, son escasas las referencias sobre legislación y autismo. Autores como Abubakar (2016) hacen hincapié en la necesidad de incrementar la concienciación acerca del TEA en este territorio, un aspecto que podría abordarse mediante los medios de comunicación, puesto que, en regiones sudafricanas se continúa segregando al alumnado con TEA (Sumari *et al.*, 2019).

Poniendo el foco de atención en Asia y tomando como referencia a China, se puede afirmar que existen avances desde la creación del plan de inclusión en 2009. El país ha llevado a cabo diversas reformas educativas para impulsar la inclusión, ya sea en centros ordinarios, centros específicos o aulas específicas insertas en centros ordinarios (Hu y Kärnä, 2019).

Australia, en representación de Oceanía, incluye al TEA dentro de la normativa referente al alumnado con NEE; desarrollando normativas que se concretan en los Estándares para la Educación de las personas con Discapacidad (DSE). A nivel educativo, desarrolla la respuesta a este alumnado en torno a cuatro niveles de apoyo: apoyo diferenciado en la práctica docente general, ajustes suplementarios, ajustes sustanciales y ajustes extensivos (Garrad *et al.*, 2022).

En el continente americano existe una mayor conciencia sobre el TEA. A modo de ejemplo, exponemos la situación de México y Canadá. Tal y como indican Lay y Ramírez (2020), en el país centroamericano también se han promulgado leyes específicas sobre el TEA, persiguiendo tanto la inclusión escolar de estos alumnos como la capacitación de docentes y familias. En Canadá, coexisten las políticas generales sobre las NEE con la normativa específica para TEA. Las principales limitaciones de esta legislación, en palabras de Zeidan *et al.* (2019), radican en las dificultades de coordinación entre servicios.

### 3. Conclusiones

El trastorno del espectro autista goza de mayor reconocimiento social después de una década del nacimiento de la etiqueta diagnóstica propia. Muestra de ello son las políticas legislativas concretas que diferentes países de todo el globo llevan a cabo en favor de la inclusión de las personas con autismo y de la calidad de vida de sus familias. Sin embargo, todavía encontramos sesgos y estereotipos, materializados en las representaciones mediáticas del TEA, dejando de lado otras realidades, como, por ejemplo, la cultural.

No podemos olvidar que los medios de comunicación sirven como fuente de información para familias o individuos que se identifican con características de algún personaje ficticio o real

con TEA y, por tanto, la representación podría servir como un primer indicio para un diagnóstico futuro. Aquí radica la importancia de que los medios realicen un retrato del TEA que sea lo más veraz y cercano posible a la realidad, pese a la complejidad que implica reflejar la gran heterogeneidad del espectro del autismo a través de una única historia (Nordahl-Hansen *et al.*, 2018; Prochnow, 2014).

Estos sesgos no solo se dan en las representaciones mediáticas, sino en las medidas para la detección, diagnóstico e intervención en personas con TEA.

Muestra de ello son las diferencias culturales y de normas sociales que pueden interferir en los procesos diagnósticos, que, junto con las diferencias en el desarrollo económico de los países, se traducen en diferencias notables de prevalencia entre unas regiones y otras. Quizás, estas diferencias se deban a cierto requerimiento interpretativo de los criterios sintomatológicos del TEA, puesto que las características del TEA podrían estar sujetas a las normas sociales, teniendo un componente altamente cultural, diferente según las características, contexto y convencionalismos contextuales de las personas que evalúan el perfil de un potencial nuevo caso de diagnóstico de TEA.

Por consiguiente, no podemos obviar los matices culturales de cada región. La representación del TEA y la evolución de su entendimiento no puede ser ajeno al desarrollo de un país: a los recursos económicos y estructurales existentes y disponibles, ni a las normas sociales. Solo cuando se comprende el TEA y se diagnostica correctamente, puede haber una respuesta holística efectiva. En este sentido, si bien el aumento de la conciencia social sobre el TEA (Salari *et al.*, 2022) difundida por los medios, se refleja en el desarrollo de normativas específicas alrededor del mundo, es importante que cada región tenga en cuenta su cultura para entender el diagnóstico de TEA, y que las políticas se concreten atendiendo a las condiciones de cada territorio (Carruthers *et al.*, 2018).

El diagnóstico correcto del trastorno es un criterio imprescindible para el éxito de las intervenciones futuras. A partir de este momento la familia y la persona podrá comenzar un proceso de comprensión y aceptación y comenzará un proyecto de vida, donde la inclusión es necesaria, no solo para que la persona con TEA y su entorno puedan llevar una vida feliz y plena, sino para

que la sociedad avance partiendo de la riqueza que supone la diversidad y pluralidad de condiciones existentes, donde las personas con TEA no son la pieza del puzle que no encaja, sino la pieza sin la que el puzle no tendría sentido.

## 4. Referencias

- Abubakar, A., Ssewanyana, D., De Vries, P. J. y Newton, C. R. (2016). Autism spectrum disorders in sub-Saharan Africa. *The lancet. Psychiatry*, 3(9), 800-802. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(16\)30138-9](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(16)30138-9)
- Al-Salehi, S. M., Al-Hifthy, E. H. y Ghaziuddin, M. (2009). Autism in Saudi Arabia: presentation, clinical correlates and comorbidity. *Transcultural psychiatry*, 46(2), 340-347. <https://doi.org/10.1177/1363461509105823>
- Alcantud-Marín, F., Alonso-Esteban, Y. y Mata-Iturralde, S. (2016). Prevalencia de los trastornos del espectro autista: Revisión de datos. *Siglo Cero*, 47, 7-26. <https://doi.org/10.14201/scero2016474726>
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5.ª ed.). EE. UU.: APA.
- American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5.ª ed, texto en revisión). EE. UU.: APA.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). *Resolución de la Asamblea General 217 A (iii) del 10 de diciembre de 1948: Declaración Universal de Derechos Humanos*. París. <https://bit.ly/3PTbD9G>
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2006). *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Nueva York. <https://bit.ly/2V0fnOn>
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., Dowling, N. F. et al. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years-autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, EE. UU. 2014. *MMWR Surveillance Summaries*, 67(6), 1-23. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1>
- Bernier, R., Mao, A. y Yen, J. (2010). Psychopathology, families, and culture: autism. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 19(4), 855-867. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2010.07.005>
- Bie, B. y Tang, L. (2015). Representation of autism in leading newspapers in China: a content analysis. *Health Communication*, 30(9), 884-893. <https://doi.org/10.1080/10410236.2014.889063>

- Carruthers, S., Kinnaird, E., Rudra, A., Smith, P., Allison, C., Auyeung, B., Chakrabarti, B., Wakabayashi, A., Baron-Cohen, S., Bakolis, I. y Hoekstra, R. A. (2018). A cross-cultural study of autistic traits across India, Japan and the UK. *Molecular autism*, 9, 52. <https://doi.org/10.1186/s13229-018-0235-3>
- Daley, T. C. (2004). From symptom recognition to diagnosis: children with autism in urban India. *Social Science & Medicine*, 58(7), 1323-1335. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(03\)00330-7](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(03)00330-7)
- De Vries, P. J. (2016). Thinking globally to meet local needs: autism spectrum disorders in Africa and other low-resource environments. *Current opinion in neurology*, 29(2), 130-136. <https://doi.org/10.1097/WCO.0000000000000297>
- Dean, M. y Nordahl-Hansen, A. A. (2022). Review of research studying film and television representations of asd. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 470-479. <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00273-8>
- Dobson, S., Upadhyaya, S., McNeil, J., Venkateswaran, S. y Gilderdale, D. (2001). Developing an information pack for the Asian carers of people with autism spectrum disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36 supl., 216-221. <https://doi.org/10.3109/13682820109177887>
- Garrad, T. A., Vlcek, S. y Page, A. (2022). The importance of the promotion of evidence-based practice as a reasonable adjustment in mainstream education settings for students with autism spectrum disorder. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 46(1), 101-112. <https://doi.org/10.1017/jsi.2022.5>
- Hu, X. y Kärnä, E. (eds.) (2019). *Educating students with autism spectrum disorder in China and Finland*. Singapur: Springer.
- Jones, S. C. (2022). Hey look, I'm (not) on TV: autistic people reflect on autism portrayals in entertainment media. *Disability & Society*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2150602>
- Lacruz-Pérez, I., Morales-Hernández, A. J., Caurín-Alonso, C. y Tárraga-Mínguez, R. (2022). El eco del autismo en la prensa española: una comparativa de tres décadas. *Revista Prisma Social*, 36, 117-141. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4582>
- Lay, I. T. y Ramírez, J. (2020). Espectro autista, inclusión educativa y legislación en España y México. En: Pano, I. C., Guillén, D. M., Escobar, E. Y., Pérez, M. N. y Mandujano, O. *Educación Inclusiva: experiencias desde un enfoque multidisciplinario* (pp. 88-111). Chiapas: CRESUR.

- Mittmann, G., Schrank, B. y Steiner-Hofbauer, V. (2023). Portrayal of autism in mainstream media—a scoping review about representation, stigmatisation and effects on consumers in non-fiction and fiction media. *Current Psychology*, 43(9), 1-10. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04959-6>
- Morales-Hidalgo, P., Roigé-Castellví, J., Hernandez-Martinez, C., Voltas, N. y Canals, J. (2018). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among Spanish school-age children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(9), 3176-3190. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3581-2>
- Nordahl-Hansen, A., Tøndevold, M. y Fletcher-Watson, S. (2018). Mental health on screen: A DSM-5 dissection of portrayals of autism spectrum disorders in film and TV. *Psychiatry Research*, 262, 351-353. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.08.050>
- O'Dell L., Bertilsdotter Rosqvist H., Ortega F., Brownlow, C. y Orsini, M. (2016). Critical autism studies: Exploring epistemic dialogues and intersections, challenging dominant understandings of autism. *Disability & Society*, 31(2), 166-179. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1164026>
- Parlamento Europeo (2015). Written Declaration on Autism. <http://www.autismeurope.org/wp-content/uploads/2017/08/written-declaration-on-autism-to-the-ep.pdf>
- Pesonen, H., Itkonen, T., Saha, M. y Nordahl-Hansen, A. (2020). Framing autism in newspaper media: an example from Finland. *Advances in Autism*, 7(2), 167-177. <https://doi.org/10.1108/AIA-01-2020-0003>
- Prochnow, A. (2014). An analysis of autism through media representation. *ETC: a review of general semantics*, 71(2), 133-149.
- Roleska, M., Roman-Urrestarazu, A., Griffiths, S., Ruigrok, A. N., Holt, R., Van Kessel, R., McColl, K., Sherlaw, W., Brayne, C. y Czabanowska, K. (2018). Autism and the right to education in the EU: Policy mapping and scoping review of the United Kingdom, France, Poland and Spain. *PloS One*, 13(8), e0202336. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202336>
- Salari, N., Rasoulpoor, S., Rasoulpoor, S., Shohaimi, S., Jafarpour, S., Abdoli, N., Mohammadi, M. et al. (2022). The global prevalence of autism spectrum disorder: a comprehensive systematic review and meta-analysis. *Italian Journal of Pediatrics*, 48(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s13052-022-01310-w>
- Singh, J. S. y Bunyak, G. (2019). Autism Disparities: A Systematic Review and Meta-Ethnography of Qualitative Research. *Qualitative*

*health research*, 29(6), 796-808. <https://doi.org/10.1177/1049732318808245>

- Smith, T. y Iadarola, S. (2015). Evidence base update for autism spectrum disorder. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 44(6), 897-922. <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1077448>
- Sue, D. W. y Sue, D. (2008). *Counseling the culturally diverse: theory and practice* (5.ª ed.). EE. UU.: John Wiley & Sons.
- Tromans, S., Chester, V., Kiani, R., Alexander, R. y Brugha, T. (2018). The prevalence of autism spectrum disorders in adult psychiatric inpatients: a systematic review. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 14, 177-187. <https://doi.org/10.2174/1745017901814010177>
- Wang, F., Lu, L., Wang, S. B., Zhang, L., Ng, C. H., Ungvari, G. S., Xiang, Y. T. et al. (2018). The prevalence of autism spectrum disorders in China: a comprehensive meta-analysis. *International Journal of Biological Sciences*, 14(7), 717-725. <https://doi.org/10.7150/ijbs.24063>
- Yến-Khanh, N. (2023). Representation of autism in Vietnamese digital news media: a computational corpus and framing analysis. *Communication Research and Practice*, 9(2), 142-158. <https://doi.org/10.1080/22041451.2023.2167510>
- Yu, N. y Farrell, L. (2020). Autism in the media: A longitudinal study of stigma cues and framing of attribution. *Newspaper Research Journal*, 41(4), 489-505. <https://doi.org/10.1177/0739532920969887>
- Zeidan, J., Shikako-Thomas, K., Ehsan, A., Maioni, A. y Elsabbagh, M. (2019). Progress and gaps in Quebec's autism policy: a comprehensive review and thematic analysis. *Canadian Journal of Public Health*, 110, 485-496. <https://doi.org/10.17269/s41997-019-00202-7>

# Metodologías que promueven aprendizajes transfronterizos: el caso del aprendizaje basado en proyectos globalizados

M.<sup>a</sup> ISABEL VIDAL ESTEVE  
Didáctica y Organización Escolar, Universitat de València

MARÍA LÓPEZ MARÍ  
Conselleria d'Educació, Universitats i Ocupació, Generalitat Valenciana

SILVIA LÓPEZ GÓMEZ  
Pedagogía y Didáctica, Universidade de Santiago de Compostela

## Resumen

La globalización, el cambio constante y las desigualdades son algunos de los elementos que caracterizan la interconectada sociedad actual. En este contexto, garantizar una educación de calidad y transfronteriza supone un gran reto para el profesorado. Para asumirlo, a lo largo de este capítulo proponemos una estrategia pedagógica que surge de la revolución tecnológica y la visión global del mundo: el aprendizaje basado en proyectos globalizados. El objetivo principal que se persigue es conocer y descubrir los principios de esta metodología globalizada. También se pretende concretar su aplicación a través de la herramienta ePals, analizando la propia herramienta y sus potencialidades, presentado algunas experiencias de su puesta en práctica en diferentes contextos educativos. Los resultados evidencian que la metodología destaca por, además de contribuir a la alfabetización digital y al aprendizaje de las lenguas, ofrecer la oportunidad de enseñar de una manera práctica el valor de la diversidad al permitir al alumnado incorporar estrategias de pensamiento y actuación globales e interculturales.

# 1. Introducción

## 1.1. El aprendizaje basado en proyectos globalizados

El aprendizaje basado en proyectos globalizados (ABPG) es una estrategia didáctica que fomenta la adquisición de conocimientos a través de la resolución de problemas y proyectos que tienen relevancia tanto a nivel local como global. Se trata de una metodología educativa que ha adquirido relevancia en un mundo caracterizado por la interconexión global. El ABPG destaca por su capacidad para promover aprendizajes transfronterizos, permitiendo a los estudiantes explorar problemas y temas de alcance internacional y, al mismo tiempo, fomentar la colaboración y el entendimiento intercultural (Thomas, 2000). Thomas destaca que el ABPG promueve habilidades esenciales, como la resolución de problemas, la colaboración, la comunicación y la investigación autónoma; a su vez no solo fomenta la adquisición de conocimientos, sino también la aplicación práctica y significativa de los mismos en contextos reales.

En este punto resulta indispensable concretar a qué nos referimos con el término *aprendizajes transfronterizos* y, concretamente, hablamos de la adquisición de todo tipo de conocimientos y habilidades que trascienden las fronteras geográficas y culturales propias. En un mundo globalizado, resulta fundamental, y cada vez más, que el alumnado esté preparado para comprender y abordar problemas y desafíos que no conocen de fronteras (Helle *et al.*, 2006). Estos autores inciden en la necesidad de que el sistema educativo prepare al alumnado para una sociedad global, donde la colaboración y la comprensión intercultural se transforman en elementos esenciales.

Concretamente, el ABPG se convierte en un facilitador natural de los aprendizajes transfronterizos al involucrar a los estudiantes en proyectos que abordan temas globales. Este tipo de proyectos les desafían a comprender la diversidad de perspectivas y a colaborar con compañeros y compañeras de diferentes lugares y culturas (Barron y Darling-Hammond, 2008). Los proyectos globalizados podrían abordar temas como el cambio climático, los derechos humanos, la salud global o muchos otros, lo que permitirá al alumnado ver y comprender la aplicabilidad de su aprendizaje en contextos internacionales y diversos.

En este sentido, el uso de la tecnología desempeña un papel fundamental en la promoción de la colaboración internacional mediante el ABPG. Tal y como apuntan Mitchell y Fisher (2019), plataformas en línea como, por ejemplo, ePals facilitan la comunicación y colaboración entre aulas globales, permitiendo al alumnado interactuar con estudiantes de diferentes partes del mundo. Esta colaboración enriquece la experiencia educativa al proporcionar perspectivas diversas y fomentar la comprensión intercultural.

## 1.2. La herramienta ePals

ePals es la comunidad de aulas en línea más grande del mundo, conecta a más de cuatro millones y medio de profesores y estudiantes. Usuarios de 191 países participan gratuitamente en esta comunidad colaborativa virtual. ePals proporciona a los usuarios herramientas para la colaboración, para crear comunidad y también ideas necesarias para comunicarse a nivel global de manera lúdica y educativa. ePals también contribuye al aprendizaje por proyectos colaborativos y globalizados (Tizón, 2008).

Constituye una plataforma que facilita la colaboración entre estudiantes y docentes de diferentes partes del mundo. A través de ePals, el profesorado puede conectar a su alumnado con otras aulas globales para llevar a cabo proyectos colaborativos (ePals, 2021).

Su página principal (<https://www.ePals.com>) se estructura en tres zonas fundamentales:

- Cabecera: se muestran los botones para buscar conexiones o para explorar colaboraciones realizadas. También se encuentra el acceso al registro y *login*, así como a un carrusel con imágenes e información a modo de introducción que se pueden ocultar.
- Centro: es la parte principal, a través de la cual se pueden explorar resultados. A fecha de 5 de noviembre de 2023 en la plataforma se muestran 44 796 docentes/propuestas de proyectos que buscan conexiones. En la parte izquierda de la página se dispone de un completo sistema de filtros para poder refinar la búsqueda: por país; rango de edad del alumnado (de 3 a 19 años); idiomas hablados; tamaño promedio

de la clase; por temas (arte, danza, historia, música, tecnología, etc.); intereses (intercambio cultural, intercambio de idiomas e intercambio basado en temas); grados en los que se enseña (elemental, escuela secundaria...) y, por último, se puede filtrar por especialidad (niñez temprana, aprendizaje del idioma inglés, especialista en biblioteca/medios, educación especial, etc.). En la parte central se muestran los resultados a modo de fichas, en las que se incluyen el nombre del usuario, fotografía o imagen identificativa, país, temática, rango de edad del alumnado, lenguas y el botón de conexión, a través del cual se puede contactar con el perfil seleccionado previo registro en la plataforma y aprobación (figura 1). No obstante, al pulsar sobre un nombre o imagen se puede acceder al perfil completo del educador/a elegido y observar sus conexiones y experiencias realizadas.

- Pie de página: aparecen los logotipos de la certificación emitida por PRIVO (organización independiente comprometida con salvaguardar la información personal de los niños y niñas recopilada en línea), en concreto se muestran los relacionados con el cumplimiento de la Ley de Protección de la Privacidad Infantil en Línea (COPPA) y con el Reglamento General de Protección de Datos de la UE (GDPR). Además, se

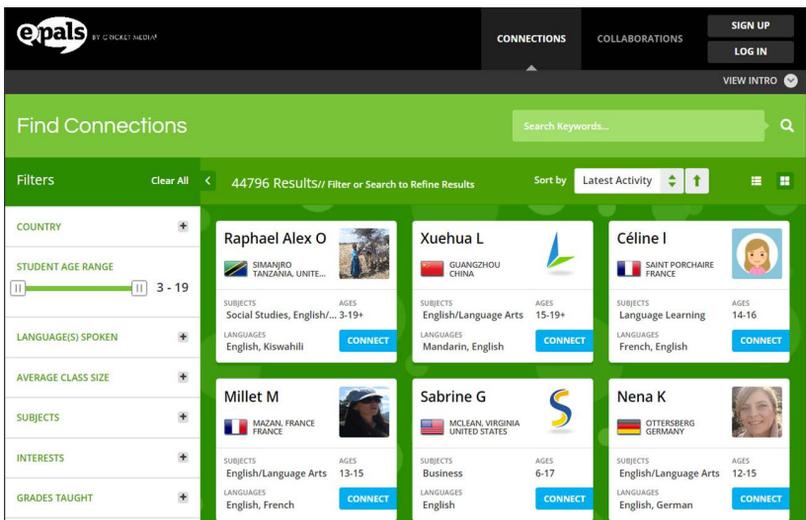


Figura 1. Captura de pantalla de la zona central de la plataforma ePals

puede acceder a la Política de Privacidad, a la Política de Privacidad Infantil, Condiciones de Uso, Soporte y administrador de cookies. En la parte derecha están los iconos de acceso a las redes sociales de la empresa Cricket Media.

Para registrarse en ePals, se solicita el correo electrónico profesional (el que se tenga de la institución educativa), un nombre de usuario, contraseña y responder a la pregunta de cómo conoció ePals (se muestran diferentes opciones a seleccionar una). Este registro es para educadores y educadoras, en caso de estudiantes, se indica que se comuniquen con su maestro para registrarse. Realizado este proceso directamente se accede a la ficha para completar el perfil (figura 2), el cual debe ser aprobado para comenzar a establecer conexiones y generar experiencias. A través del correo electrónico, ePals envía diferentes soportes de ayuda, como una guía de gestión para el profesorado.

Aprobado el perfil, si se pulsa en el botón Collaborations (situado en la cabecera de la web) se puede crear un intercambio de amistades por correspondencia y/o generar una experiencia. Asimismo, en esta pantalla existe un filtro de experiencias y se muestran fichas de proyectos a los que poder unirse o adaptar. Estas fichas incluyen información muy completa y en algunos

← BACK IMPORTANT! Please complete and submit your profile for approval. Profiles must be approved to appear in the Connections Center.

**Edit My Profile** SAVE SAVE & SUBMIT  
\* Required for approval

CHANGE AVATAR  
CHANGE PASSWORD

FIRST NAME \* LAST NAME \*  
Please enter your full first and last name.

LOCATION: CITY, STATE \*  
COUNTRY \*  
Spain

EMAIL ADDRESS \*  
Please enter your email address

STUDENT AGE RANGE \*  
3 - 19

TYPE OF SCHOOL \*

USERNAME  
silvia1g

SUBJECT(S) TAUGHT \*  
Add

SPECIALIZATION(S)  
Add

LANGUAGE(S) SPOKEN \*  
Add

GRADE(S) TAUGHT \*  
Add

AVERAGE CLASS SIZE \*  
INTERESTED IN

**Figura 2.** Captura de pantalla de parte de la ficha para completar el perfil como educador/a en ePals

casos acceso a guías para el profesorado. Ejemplos de proyectos son: Crear álbumes digitales sobre historias familiares para comparar las culturas con las de las conexiones realizadas a través de ePals; Diseñar robots biomiméticos; Experiencias relacionadas con la práctica de habilidades lingüísticas mientras se aprende sobre escuelas y estudiantes de todo el mundo; Jugar, compartir y crear juegos; entre otras.

## 2. Método

Este capítulo pretende conocer e indagar en los principios metodológicos del aprendizaje basado en proyectos globalizados a través del análisis de una serie de experiencias de uso de la plataforma ePals en distintos contextos educativos, para la promoción de la interculturalidad y la globalización. A través de los distintos casos analizados se pretende ilustrar cómo ePals facilita la colaboración intercultural, mejorado las habilidades comunicativas y/o promueve la comprensión global en las diversas etapas educativas.

La metodología seguida fue de tipo cualitativa y se basó fundamentalmente en el análisis de contenido, entendido por Mayring (2014) como una estrategia que nos permite adentrarnos en los significados, en las percepciones, vivencias y experiencias de los participantes. La técnica fue elegida porque, como apuntaba Sayago (2014), lo pedía el propio objeto de estudio, esto es, se consideró el modo más adecuado para su análisis.

La muestra de los estudios a analizar fue seleccionada a propósito, tal y como apunta Patton (2002), y basada en criterios (Merriam, 2002), puesto que fue intencional y se establecieron unos requisitos previos que debían incluir las investigaciones para ser incluidas en este capítulo. Estos son:

- a) Describir un proyecto, experiencia o intervención de tipo globalizada.
- b) Incluir el uso de la herramienta ePals.
- c) Implicar estudiantes de cualquier contexto y etapa educativa.
- d) Sin establecimiento de ningún límite temporal.

### 3. Resultados: descripción de experiencias

A continuación, se describen, a modo de bibliografía comentada, las cuatro experiencias seleccionadas para ser analizadas en profundidad en este capítulo y que cumplen con los criterios descritos en el apartado anterior.

**Vire Kezada, K. C. (2020).** *Effect of ePals practices on EFL writing: An action research study with Ecuadorian students.* Universidad de Cuenca

Esta tesis de Maestría relata la investigación desarrollada en un instituto de Educación Secundaria Obligatoria de Ecuador en el que 22 estudiantes intercambiaron cartas durante un periodo de cuatro meses con estudiantes americanos, a través de la herramienta ePals, con el objetivo de mejorar su escritura en lengua inglesa.

La metodología implementada para analizar las mejoras en escritura a través de la herramienta mencionada fue de carácter mixto, puesto que combinó datos cuantitativos con cualitativos, concretamente un examen en el que se contabilizaron el número de errores antes y después de la intervención, y una entrevista semiestructurada con el grupo focal.

Los resultados obtenidos al respecto fueron verdaderamente satisfactorios y se relacionan con tres aspectos, principalmente. El primero de ellos es la actitud de los participantes hacia el proyecto, que fue muy positiva y provocó altos niveles de motivación en el alumnado:

*Nunca había hecho esto y fue interesante ver cómo se expresaban» [I had never done this before, and it was interesting to see how they expressed themselves]. (Estudiante 4, p. 11)*

Ello contribuyó a establecer vínculos interesantes:

*El hecho de que fueran de nuestra misma edad ayudó a crear un vínculo para que, una vez terminada esta actividad, pudiéramos seguir comunicándonos» [the fact that they were our same age helped to create a bond so that after this activity was over we could continue communicating]. (Estudiante 2, p. 11)*

Además, la falta de exigencia o presión curricular contribuyó al alumnado a sentirse más confiado y desenvuelto:

*Al no tratarse de una tarea puntuada ni tener influencia en mis calificaciones fue para mí algo liberador y fue como que tuve todas las ganas de escribir lo suficiente para expresar lo que sentía [Not being a scored task or having influence in my grades was for me something free and it was like I had all the desire to write enough to express what I felt]. (Estudiante 7, p. 11)*

El segundo se vincula con el desarrollo de las propias destrezas de la escritura, que también mejoraron sustancialmente, pese a que no se registraron incrementos concretos en el uso correcto de la gramática textual.

Y, por último, se registró un tercer factor que inicialmente no se contemplaba y es el aprendizaje intercultural que desarrollaron los estudiantes.

Precisamente, se recogen algunas citas literales de los estudiantes acerca de este último aspecto que es el que más nos ocupa en este capítulo. Uno de ellos comenta:

*Fue un intercambio de culturas, fue algo interesante [it was an exchange of cultures, it was something interesting]. (Estudiante 2, p. 10)*

Otro concreta cómo cree que les enriqueció:

*Aprender sus ideas y cómo llegan a pensar o hacer sus actividades diarias, su cultura y todo fue algo que me gustó mucho y aprendí varias cosas de esa actividad [To learn their ideas and how they come to think or do their daily activities, their culture and everything was something that I liked a lot and I learned several things from that activity]. (Estudiante 7, p. 10)*

Y otro reflexiona más profundamente sobre la belleza de la diferencia y la riqueza que se desprende del intercambio cultural:

*Sentirme identificado con los demás, saber que somos iguales, pero a la vez somos diferentes. Vivimos en culturas diferentes, pero somos humanos y a pesar de las diferencias entre idiomas mantenemos nuestras similitudes y aprender eso es bonito [To feel identified with others, to know*

that we are equal but at the same time, we are different. Ehh we live in different cultures, but we are humans and despite the differences between languages we keep our similarities and learning that is nice]. (*Estudiante 8, p. 10*)

Finalmente, como aspectos negativos o limitantes el alumnado detectó que sentía cierta desconfianza inicial al interactuar con desconocidos:

*Quiero decir, conocer a alguien nuevo genera miedo, eso me pasaba a mí [I mean, to know someone new creates fear, that happens to me].* (*Estudiante 6, p. 12*)

También algunos factores relacionados con la duración o discontinuidad del proyecto:

*Creo que sería mejor que las cartas se escribieran más a menudo. Además, los temas eran muy cambiantes y, aunque respondíamos a nuestras preguntas, estas no eran tan extensas [I think it would be better if the letters were written more often. Also, the topics were very changing and although we answered our questions, those were not so extensive].* (*Estudiante 2, p. 12*)

**Sin Maciel, A. y Baggett, S. M. (2014). Intercambio virtual en español entre EE. UU. y Brasil. En La integración de las TIC en la enseñanza de ELE en Brasil. *Actas del XXII Seminario Dificultades específicas de la enseñanza del español*, 22, 25-37**

Esta comunicación presentada en el XXII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: La integración de las TIC en la enseñanza de ELE en Brasil, describe una experiencia educativa dirigida a alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de los países de EE. UU. y Brasil, cuyo objetivo era desarrollar la consciencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el español.

La plataforma ePals sirvió para establecer la conexión entre ambos centros educativos e iniciar la comunicación por escrito entre el alumnado. Se escogió esta herramienta porque permite a los docentes monitorizar el intercambio de mensajes filtrando palabras o expresiones impropias y, en el caso de que sea inadecuado, rechazando su envío. Cabe señalar que, cuando la rela-

ción entre los participantes fue mayor, ya se añadieron otras formas de comunicación digitales como la videoconferencia.

Los resultados indican que, entre otros aspectos, este tipo de proyectos globalizados incrementan la motivación, fomentan la autonomía del alumnado y generan un mayor autocontrol del uso de la tecnología. Asimismo, es una metodología muy recomendable para el aprendizaje intercultural y el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, observándose mejoras tanto en las estructuras gramaticales como en el vocabulario. Prueba de estos resultados son las palabras de una de las docentes participantes, que apunta:

*Desde nuestro punto de vista fue una experiencia muy positiva en la que los alumnos pudieron manifestar de forma práctica sus conocimientos en la lengua española por medio de situaciones que les suenan próximas, o sea, utilizando la tecnología, con la que están habituados. (Sin Maciel y Baggett, 2014, p. 31)*

Finalmente, para el futuro señalan que sería positivo establecer una comunicación en grupos más reducidos que genere una participación mayor del alumnado y que permita percibir mejor las diferencias culturales. Respecto a ePals, destacan que les hubiera gustado dedicar más tiempo al intercambio de mensajería escrita con el propósito de desarrollar más esta competencia. Además, es importante tener en cuenta que esta herramienta no ofrece una versión en español, por lo que es necesario que los docentes comprendan un mínimo de inglés, alemán o japonés.

**Borda, S. E. (2011). *Estrechando lazos de amistad en Latinoamérica*. Eduteka. Universidad ICESI**

Esta investigación analiza el uso de la metodología del aprendizaje basado en proyectos globalizados (ABPG) con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de dos centros educativos distintos: el Instituto Santa Catalina Virgen y Mártir de Argentina y Florida State University High School de EE. UU.

Los objetivos principales del proyecto fueron promover el intercambio cultural y la promoción de valores como la tolerancia y aceptación mutua y desarrollar el uso responsable de herramientas digitales colaborativas profundizando en la alfabetización digital del alumnado.

El trabajo con el alumnado se inició con el intercambio de mensajes escritos a través de la herramienta ePals. Cuando su destreza fue mayor, se continuó el proyecto introduciendo la creación de blogs, presentaciones y/o vídeos sobre temas específicos (cultura o arte) y videoconferencias. Como actividad final, el alumnado debía elaborar y compartir con sus ePals presentaciones multimedia en inglés sobre un aspecto cultural que reflejara costumbres y aspectos cotidianos de su propio país.

Los resultados obtenidos en esta investigación son muy alentadores, ya que a través del ABPG el alumnado pudo comunicarse tanto en español como en inglés con alumnado de otro país y vivir una experiencia cultural muy enriquecedora.

**Díaz, C. y Justicia, P. (2016). Inglés sin fronteras. Cuadernos de Pedagogía, 465, 36-39**

A continuación, se presenta la experiencia del centro educativo Ramon Llull de Barcelona en el desarrollo de proyectos globalizados que tienen el objetivo de mejorar el aprendizaje de la lengua inglesa a través de la comunicación con alumnado de otros países. En los últimos años se ha contactado con escuelas de países tan diversos como Holanda, Reino Unido, Turquía, EE. UU., Ucrania, Canadá, Kenia, Suecia, Nueva Zelanda y Australia. Participaron todas las etapas educativas del centro (Infantil, Primaria y Educación Secundaria Obligatoria).

Para contactar con las escuelas, se utiliza la herramienta ePals, porque su uso es sencillo y gratuito, les permite controlar en todo momento los mensajes que se intercambia el alumnado y les ofrece posibilidades infinitas de trabajo conjunto. Este contacto se produce siempre al inicio de curso, y cada clase cuenta con la autonomía de escoger con quién va a colaborar ese año atendiendo a los intereses y necesidades de su grupo. Cuando ambos aceptan la colaboración ya se acuerdan unos objetivos comunes y se elabora la programación anual que guiará el aprendizaje colaborativo.

Algunas de las experiencias que se recogen en el artículo son:

- El aula de cinco años de Educación Infantil contactó con un centro de Antalya (Turquía). Ambos trabajaron las tradiciones, una de las que más les impactó fue la Navidad, ya que en Turquía no la celebran.

- El aula de quinto de primaria elaboró un proyecto sobre gastronomía con una escuela de Holanda que consistía en intercambiar mediante los correos electrónicos de ePals recetas típicas que después debían preparar.
- En el aula de segundo de primaria investigaron sobre su propia escuela para describirla a sus ePals de California (EE. UU.).
- En tercero de primaria debían investigar y explicar cómo es Barcelona a sus ePals de Florida (EE. UU.), y, para ello, se convirtieron en unos guías turísticos virtuales.
- En los cursos tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria participaron en el proyecto Freedom Writers con un instituto de Suecia. Ambos centros debían visionar la película que lleva el nombre del proyecto y, a través del trabajo por parejas, completar un dossier alojado en Google Docs.

Los resultados de estas experiencias señalan que la participación en este tipo de proyectos globalizados motiva tanto al alumnado como al profesorado y permite integrar nuevas metodologías en el aula. Asimismo, produce mejoras en las destrezas comunicativas del alumnado, comprendiendo que el idioma no es una barrera, sino una herramienta para comunicarse e interactuar en el mundo en el que viven.

## 4. Conclusiones

Tal y como se menciona en el apartado inicial de este capítulo, otros estudios como el de Mitchell y Fisher (2019) analizaron la efectividad de ePals en la promoción del aprendizaje basado en proyectos globalizados (ABPG). En su investigación detectaron que la plataforma resultó valiosa para la realización de proyectos que involucran a estudiantes de diferentes culturas, permitiendo el intercambio de conocimientos y perspectivas enriquecedoras para todas y todos. Asimismo, ePals brinda herramientas para la comunicación segura y la gestión de proyectos, lo que facilita la colaboración entre aulas globales.

En la misma línea, en nuestra investigación, todas las experiencias analizadas coinciden en que el uso de la herramienta ePals para implementar el ABPG constituye una metodología muy recomendable para mejorar el aprendizaje de una segunda

lengua, facilitando su escritura (Vire Kezada, 2020), su práctica y la interacción en contextos reales (Díaz y Justicia, 2016). En la mayoría de los casos se ha trabajado mediante la lengua inglesa, pero en otros también se ha empleado el español (Sin Maciel y Baggett, 2014), e incluso ambas lenguas como vehículos de aprendizaje (Borda, 2011).

Por otra parte, resulta evidente que este tipo de proyectos son útiles para fomentar la comunicación y la comprensión intercultural (Borda, 2011) entre estudiantes de diferentes países, contribuyendo, así, a ampliar los conocimientos acerca de otras culturas, tanto de sus costumbres y tradiciones como de muchos otros aspectos de su vida cotidiana y, además, a fomentar el respeto y las amistades transfronterizas (Vire Kezada, 2020).

Centrándonos en la herramienta y sus potencialidades, Sin Maciel y Baggett (2014) y Díaz y Justicia (2016) destacan como aspecto positivo de ePals que permite a los docentes monitorizar los mensajes escritos que se intercambia el alumnado. Díaz y Justicia (2016) apuntan que ePals es un sitio web con una buena usabilidad y gratuito que puede ofrecer infinitas posibilidades para el aprendizaje. No obstante, para su uso es necesario un buen manejo del inglés, el alemán o el japonés.

En conclusión, todos los trabajos analizados coinciden, como ilustra la figura 3, en que la metodología ABPG resulta muy motivadora para el alumnado, y es una estrategia efectiva para promover, además de la competencia intercultural y el aprendizaje cola-

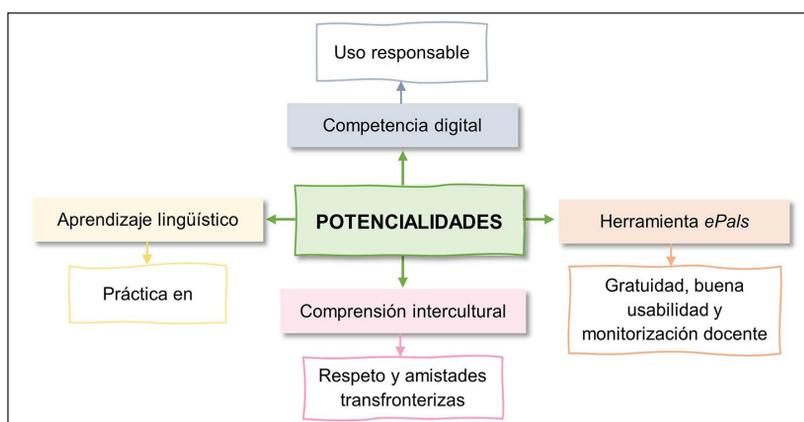


Figura 3. Síntesis de las potencialidades del ABPG según las experiencias analizadas.

borativo entre estudiantes de distintas partes del mundo, el desarrollo de la competencia digital del alumnado y su concienciación acerca del uso responsable de las TIC (Sin Maciel y Baggett, 2014).

Por último, como limitación se observa que, pese a que todas las investigaciones analizadas narran experiencias positivas, resulta necesario seguir profundizando en el método científico y en el proceso y los instrumentos que se emplean para comprobar la consecución de los objetivos, así como la obtención de resultados válidos.

## 5. Referencias

- Barron, B. y Darling-Hammond, L. (2008). How Can We Teach for Understanding? En: *Handbook of Research on Teaching* (pp. 327-348). San Francisco: Jossey-Bass.
- Borda, S. E. (2011). *Estrechando lazos de amistad en Latinoamérica*. Edu-teka. Universidad ICESI. <https://eduteka.icesi.edu.co/modulos/10/333/1215/1>
- Díaz, C. y Justicia, P. (2016). Inglés sin fronteras. *Cuadernos de Pedagogía*, 465, 36-39. <https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2016/03/598.pdf>
- ePals (2021). *ePals*. <https://www.ePals.com>
- Helle, L., Tynjälä, P. y Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education: Theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 51(2), 287-314.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis: Theoretical Foundation, basic procedures and software solution*. Leipzig: Gesis.
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. En: S. B. Merriam & Associates (eds.). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Nueva York: Jossey-Bass.
- Mitchell, K. y Fisher, D. (2019). *ePals: Facilitating Global Project-Based Learning in Elementary Classrooms*. *TechTrends*, 63(5), 535-546.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3.ª ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de moebio*, 49, 1-10. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100001>
- Sin Maciel, A. y Baggett, S. M. (2014). Intercambio virtual en español entre Estados Unidos y Brasil. En: *La integración de las TIC en la*

- enseñanza de ELE en Brasil. *Actas del XXII Seminario Dificultades específicas de la enseñanza del español*, 22, 25-37. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/108684>
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Francisco: The Autodesk Foundation.
- Tizón, G. (2008). *Las TIC en educación*. Morrisville: LuluPress.
- Vire Kezada, K. C. (2020). *Effect of ePals practices on EFL writing: An action research study with ecuadorian students* [tesis de Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, Universidad de Cuenca].



# Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en Asia y América del Sur: analizando la enseñanza del inglés a través de la escritura creativa y la literatura como herramientas de cambio social

NEREA HERNAIZ-AGREDA  
Didáctica y Organización Escolar, Universitat de València

CARMEN CARMONA RODRÍGUEZ  
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universitat de València

SIMRAN VAZIRANI MANGNANI  
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universitat de València

## Resumen

La investigación aboga por estrategias didácticas que promuevan la pedagogía emancipadora y aborden la desigualdad en la educación y la formación de docentes, en línea con la Agenda 2030. Se analiza la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global desde la perspectiva docente, centrándose en intervenciones socioeducativas en Asia y América del Sur. Se destaca el uso de la crítica literaria contemporánea y talleres de escritura creativa para enseñar inglés. Concluye que estas metodologías innovadoras fomentan la reflexión y la transformación sociocrítica de los estudiantes.

## 1. Introducción y marco teórico

La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDyCG) se ha convertido en un elemento crucial en el panorama educativo contemporáneo, especialmente en un mundo caracterizado

por la creciente interconexión y la necesidad de abordar desafíos transfronterizos. El objetivo fundamental de la EpDyCG es equipar a los estudiantes con las habilidades y el conocimiento necesarios para comprender y abordar problemas globales, promoviendo la reflexión crítica y la acción transformadora en beneficio de la sociedad y el planeta.

En este contexto, este estudio se centra en analizar la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras en la enseñanza del inglés, tomando como base la pedagogía emancipadora y utilizando la literatura contemporánea y talleres de escritura creativa como herramientas de cambio social en entornos educativos de Asia y América del Sur. La pedagogía emancipadora busca no solo transmitir conocimientos, sino también fomentar la conciencia crítica y la participación activa de los estudiantes en la transformación de su entorno social y cultural.

### 1.1. Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDyCG)

La EpDyCG representa un enfoque educativo que aborda los desafíos globales contemporáneos, con el propósito de formar ciudadanos críticos y comprometidos con la justicia social, la sostenibilidad y la equidad. Este enfoque busca ir más allá de la mera transmisión de conocimientos, impulsando la comprensión profunda de los problemas globales y la promoción de una participación activa en su solución (Krasny y Tidball, 2012; Parris, 2016). La EpDyCG se basa en un enfoque holístico que va más allá de la adquisición de información y habilidades técnicas. Para Krasny y Tidball (2012), implica la promoción de la conciencia crítica, la empatía y la acción colectiva para enfrentarse a los desafíos globales. Este enfoque educativo reconoce la interconexión de los problemas globales y la necesidad de abordarlos desde múltiples perspectivas.

Por todo ello, la EpDyCG se ha convertido en un elemento vital en las regiones de Asia y América del Sur, donde los desafíos globales contemporáneos tienen un impacto significativo en la vida de las personas y las comunidades. En estas regiones, la necesidad de abordar cuestiones de justicia social, sostenibilidad y equidad es evidente, lo que hace que la EpDyCG sea una prioridad en los sistemas educativos y en las iniciativas de desarrollo.

En Asia, por ejemplo, se enfrenta a una diversidad de desafíos que incluyen el rápido crecimiento económico, la urbanización masiva y la conservación de recursos naturales en un contexto de alta densidad de población. La EpDyCG en Asia se centra en empoderar a los ciudadanos para que comprendan y aborden estos desafíos desde una perspectiva crítica y global. Autores como Jackson (2020) han destacado la importancia de integrar la educación para el desarrollo sostenible en los sistemas educativos de Asia como una forma de promover la sostenibilidad y la responsabilidad social.

América del Sur, por su parte, afronta desafíos relacionados con la desigualdad económica, la diversidad cultural y los impactos ambientales. La EpDyCG en América del Sur busca sensibilizar a los ciudadanos sobre la importancia de la equidad social y la protección del medio ambiente en un contexto regional diverso y multifacético. Picarella y Mangone (2020) han subrayado la necesidad de una educación para la ciudadanía global que aborde las cuestiones de justicia social y ambiental en América del Sur.

La literatura académica respalda la importancia de integrar la EpDyCG en estos contextos regionales específicos. En el contexto asiático, Jackson (2020) destaca que la EpDyCG puede ser fundamental para abordar los desafíos ambientales y sociales, como la gestión de residuos y la pobreza urbana. En América del Sur, Picarella y Mangone (2020) enfatizan cómo la EpDyCG puede contribuir a la construcción de ciudadanía activa y consciente, promoviendo la participación ciudadana en la toma de decisiones y la justicia social.

En un mundo cada vez más interdependiente y marcado por la globalización, la EpDyCG se ha vuelto esencial para preparar a los individuos para participar en la sociedad global y contribuir a la construcción de un mundo más justo y sostenible. Se enfoca en el desarrollo de habilidades y actitudes que permiten a los individuos comprender y abordar problemas complejos y transfronterizos.

## 1.2. Pedagogía emancipadora

La pedagogía emancipadora, formulada por el educador brasileño Paulo Freire (1970), representa un enfoque educativo funda-

mental que busca la liberación de los individuos a través de la educación. Freire argumenta que la educación debe ser un proceso liberador que empodere a las personas para comprender y transformar su realidad social y política.

En Asia y América del Sur, la pedagogía emancipadora puede aplicarse para abordar cuestiones como la desigualdad económica, la marginación de grupos minoritarios, la opresión histórica y la promoción de la justicia social, y la lucha por los derechos humanos en sociedades diversificadas. Shih (2018) ha destacado la importancia de adoptar enfoques educativos que fomenten la conciencia crítica y la acción en el contexto asiático, especialmente en relación con la igualdad de género y la inclusión.

La participación activa en la sociedad es un objetivo clave en estas regiones. Freire (1970) y Peters y Besley (2015) argumentan que la acción colectiva es esencial para la toma de conciencia y la transformación de la realidad. Por tanto, la pedagogía emancipadora puede empoderar a los individuos en las regiones de Asia y América del Sur para que se conviertan en agentes de cambio social, participando en la construcción de sociedades más justas y democráticas. Por ello, se promueve la conciencia crítica como un componente esencial del proceso educativo. Asimismo, se sostiene que los individuos deben desarrollar la capacidad de cuestionar las estructuras de poder y las desigualdades sociales, y participar activamente en la creación de un mundo más justo y equitativo.

### 1.3. Literatura contemporánea y escritura creativa en la enseñanza del inglés

La integración de la literatura contemporánea y los talleres de escritura creativa en la enseñanza del inglés adquiere una dimensión especial en las regiones de Asia y América del Sur, donde la diversidad cultural y las realidades socioeconómicas a menudo se reflejan en la literatura y las expresiones artísticas locales. Esta contextualización enriquece la experiencia educativa y promueve una comprensión más profunda de las complejas dinámicas globales.

En Asia, la literatura contemporánea de autores locales se convierte en un medio para explorar temas culturales y sociales específicos. La obra de autores como Murakami en Japón o

Arundhati Roy en India ofrece perspectivas únicas sobre la identidad, la globalización y la diversidad cultural (Olivencia, 2015). La literatura contemporánea asiática permite a los estudiantes conectar su aprendizaje de inglés con temas de relevancia local y global.

En América del Sur, la literatura contemporánea también desempeña un papel fundamental en la enseñanza del inglés. Autores como Gabriel García Márquez en Colombia o Isabel Allende en Chile abordan cuestiones como la identidad, la historia y la resistencia en sus obras (Castro-Klarén, 2022). La integración de estas obras en la enseñanza del inglés fomenta la comprensión de las realidades sociales y culturales de la región, al tiempo que promueve la conciencia crítica.

Los talleres de escritura creativa, en este contexto, proporcionan un espacio para que los estudiantes exploren sus propias perspectivas y experiencias culturales. La expresión personal a través de la escritura creativa les permite no solo mejorar sus habilidades en inglés, sino también desarrollar una mayor conciencia de sí mismos y de su entorno cultural. Por lo que la combinación de literatura contemporánea y talleres de escritura creativa en la enseñanza del inglés en Asia y América del Sur enriquece la experiencia educativa al vincular el aprendizaje del idioma con las realidades locales y globales, fomentando la conciencia crítica y la participación activa.

En consecuencia, nuestro objetivo general es analizar la enseñanza del inglés a través de la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras, centradas en la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en Asia y América del Sur. Para ello, el estudio se concreta en estos objetivos:

1. Explorar el uso de la literatura contemporánea como herramienta para el aprendizaje del inglés y su relación con la pedagogía emancipadora y la promoción de la conciencia crítica.
2. Examinar la implementación de talleres de escritura creativa como otra estrategia empleada en la enseñanza del inglés, y su contribución y transformación sociocrítica.
3. Identificar las competencias desarrolladas mediante la literatura crítica contemporánea y los talleres de escritura creativa en entornos de Educación Superior.

## 2. Método

### 2.1. Diseño de la investigación

Este estudio utiliza un enfoque cualitativo de investigación. El diseño de investigación se basa en el método de estudio de caso, siguiendo los principios establecidos por Hancock *et al.* (2021). Este enfoque permitió una exploración detallada y profunda de las prácticas pedagógicas de la profesora en el contexto de la EpDyCG.

### 2.2. Participante

La participante de este estudio de caso fue una profesora de inglés, filóloga inglesa e italiana y doctora en Ciencias Sociales, que ha estado involucrada en intervenciones socioeducativas relacionadas con la EpDyCG en diferentes países de Asia y América del Sur. La selección de la profesora como participante se basa en sus quince años de experiencia y conocimientos en el campo, lo que permitirá una comprensión completa de las prácticas pedagógicas en cuestión.

### 2.3. Instrumento y procedimiento

Se utilizó una entrevista semiestructurada con 11 preguntas para la recolección de datos en febrero de 2023 en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de València y tuvo una duración de una hora. Esta entrevista permitió realizar preguntas específicas mientras se mantuvo la flexibilidad para explorar temas emergentes y profundizar en las respuestas de la entrevistada (Merriam, 1998). El diseño de la entrevista se basó en las pautas de investigación cualitativa de Creswell y Poth (2016) y se centró en los aspectos clave de la práctica pedagógica de la profesora en el contexto de la EpDyCG. La estructura y procedimiento de la entrevista fue:

1. *Introducción.* Se comenzó la entrevista con una introducción que estableció el propósito de la entrevista y la confidencialidad de las respuestas.
2. *Preguntas generales.* Se formularon preguntas para que la profesora describa su experiencia y enfoque en la enseñanza de

inglés en el contexto de la EpDyCG. Ejemplo de pregunta: «¿Puede describir su experiencia y enfoque en la enseñanza de inglés en relación con la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global?».

3. *Preguntas específicas.* Se enunciaron preguntas más concretas relacionadas con las metodologías utilizadas, la incorporación de la pedagogía emancipadora y cómo aborda los desafíos de la desigualdad social en el aula. Ejemplo de pregunta: «¿Cuáles son las metodologías específicas que emplea para enseñar el inglés en el contexto de la EpDyCG?».
4. *Documentación de Prácticas.* Se pidió a la profesora que proporcionase ejemplos concretos de planes de lecciones, materiales didácticos y registros de clase para comprender mejor su enfoque pedagógico.
5. *Impacto en el alumnado.* Se indagó sobre el impacto de sus estrategias pedagógicas en el alumnado y cómo estas contribuyen a la reflexión y transformación sociocrítica. Ejemplo de pregunta: «¿Cómo ha observado que sus estrategias pedagógicas impactan en la reflexión y transformación sociocrítica de sus estudiantes?».
6. *Preguntas finales.* Se hicieron preguntas de cierre para permitir que la profesora compartiese observaciones adicionales o comentarios sobre su experiencia.

## 2.4. Análisis de datos

La entrevista fue grabada, transcrita y posteriormente analizada mediante el *software* cualitativo de datos Atlas.ti versión 8. El análisis de datos se llevó a cabo utilizando el enfoque de análisis de contenido para examinar y codificar el contenido textual de la entrevista y los materiales de la educadora para identificar patrones, temas y categorías emergentes (Hsieh y Shannon, 2005). Esto implicó buscar repeticiones, similitudes y diferencias en las respuestas, así como identificar temas que surgieron de manera natural a lo largo de la entrevista.

Después se elaboró un catálogo de categorías a partir de los objetivos de la investigación para dar respuesta a los interrogantes del presente estudio.

### 3. Resultados

En el presente capítulo se recogen algunos de los resultados más relevantes del estudio. Como se ha indicado en anteriores apartados, nos centramos en mostrar la trayectoria y experiencia de una docente en la enseñanza del inglés y la implementación de estrategias innovadoras para la EpDyCG, especialmente en contextos internacionales.

#### 3.1. Trayectoria

Los resultados indicaron que la enseñanza de la literatura se ha realizado y se sigue realizando (en varias ocasiones) de forma muy historicista, con las mismas narrativas y metodologías de enseñanza poco acordes a la actualidad:

*Nos enseñaban la literatura de una manera muy historicista.*

*Anacrónico como nos estaban impartiendo clase a nivel metodológico y a nivel de contenidos.*

*No dejaban de ser las mismas narrativas y para mí fue muy decepcionante, honestamente, encontrarme que no habían personas racionalizadas, que no habían mujeres, porque en la cultura anglófona especialmente se dan y muchas [...]. Ya ahí, para mí fue un punto de reflexión.*

Este punto de reflexión respecto a los contenidos impartidos durante la carrera, junto con las nuevas experiencias de trabajar como docente en países como Vietnam, permitieron a la participante darle un giro a su propio aprendizaje e intentar aportar visibilidad a un rango más diverso de personas:

*Había reflexionado mucho con respecto a mi propio aprendizaje [...], pero para mí fue eso, una situación [...] muy chocante que no venía de nuevas y que había reflexionado con respecto a los contenidos que a mí me habían impartido en la facultad y la falta de compromiso social con respecto a los miembros de ese cuerpo docente.*

*En esto insistí mucho que había que aportar voz a los sin voz.*

Así, la participante, con el apoyo de sus compañeras en Vietnam, una de ellas pedagoga y la otra maestra freudiana y, junto con otra profesional que las ayudó a trasladar esos contenidos de la teoría a la práctica en el aula, comenzó a marcar esa diferencia:

*Entonces era muy interesante [...] poder combinar los conocimientos de todas y ayudarnos entre nosotras para construir, pues eso, un programa que realmente lograra una transformación acción que no se quedará solo en contenidos [...]. Ese fue el punto de partida en Vietnam, ahí es donde empecé.*

Así pues, para la entrevistada, la escuela se considera:

*[...] la herramienta social para poder hacer una escalada social y en muchos casos la única posibilidad que tienes de tener esa abertura al mundo.*

### 3.2. Escritura creativa

En esta línea, la participante implementó la escritura creativa para la enseñanza del inglés y la contribución sociocrítica, en varios contextos. El primero de ellos, en Vietnam. El proyecto estaba financiado por UNIFEM y UNICEF, y, por tanto, el grupo al que tenían que dirigirse estaba constituido, sobre todo, por mujeres y niños con un nivel básico de inglés. Así pues, consideraron valioso, a través del inglés enseñarles también temas relevantes y útiles sobre el mundo:

*Con contenidos que tuvieran que ver con la cotidianidad, con el día a día, con, con temática social, con cosas que vayan a resultar útiles.*

*Realidades de las personas o de la vida de las mujeres.*

*La realidad de la gente en ese contexto, en ese momento y, había de todo, con sus luces y sus sombras, pero de eso se trataba.*

*Que lleven a cabo una instrumentalización de la materia para poder fomentar la empleabilidad.*

Por otro lado, mediante la escritura creativa permitieron centrarse en tres competencias fundamentales comunicativa, inter-

cultural y TIC y, que, finalmente repercutió también en el aumento de la competencia literaria:

*La escritura creativa te permite poder expresarte. Además, en la escritura creativa, sobre todo, la escritura del proceso [...], gramaticalmente no importa que sea incorrecto, porque lo que buscas es la competencia comunicativa.*

*Para expresarme quién soy yo, cómo pienso y no hay un correcto o incorrecto, sino solo el dejarse llevar.*

*Aunque la pronunciación no sea perfecta, aunque la gramática no sea exacta, pero no importa, porque al final la lengua extranjera se ha hecho para eliminar una barrera de las personas.*

*Competencia intercultural, entender más del mundo que te rodea y donde estás ubicado en el mundo y, en ese sentido, era importante la lectura de todo tipo de textos lo cual acabó fomentando la competencia literaria.*

La entrevistada también mencionó el uso de la escritura creativa durante su proceso de tesis doctoral y, tras su regreso al contexto español, en donde vinculó esta herramienta con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, obteniendo resultados positivos marcados por el interés del alumnado hacia el uso real de la lengua:

*Tuve la oportunidad de estar cuatro años en un centro público [...] y analizar cómo impartían inglés en cuarto de la ESO, desarrollé a través de talleres de escritura creativa vinculados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible un temario que no utilizaba el libro de texto.*

*Y donde los alumnos [...] obtuvieron mejores resultados académicos que los que seguían un libro de texto [...] y mis alumnos [...] habían recibido [...] toda la formación basada en literatura sin traducir y sin adaptar [...].*

*[...] Has fomentado un interés y han visto un uso real de esa lengua.*

La participante mencionó que actualmente su visión va más allá de la educación formal. Así pues, otro de los lugares donde pudo realizar talleres de escritura creativa fue en Brasil, concretamente, para rescatar 12 leyendas orales amazónicas y que luego se llegaron a publicar:

*Vamos a rescatar del imaginario colectivo para que estos jóvenes conozcan sus historias, pero también la importancia de dejarlo plasmado.*

*En grupos entre cuatro y seis estudiantes [...] tuvieron que acudir durante el fin de semana a sus pueblos pedirles a sus abuelos que les narrasen uno de los cuentos de tradición oral amazónica y luego lo trajeron a la facultad, los registraron. Tenemos desde fotos, vídeos [...].*

*Reinterpretaron en lengua portuguesa, luego lo tradujeron al inglés, porque era parte también de esta experiencia, claro el fomento del inglés y luego lo tuvieron que ilustrar y eso lo logramos publicar.*

Esta misma idea se replicó en varios países y en diversos idiomas extranjeros por parte de la participante y sus colegas.

### 3.3. Literatura contemporánea

En el contexto español, la participante también llevó su interés por el compromiso social en las asignaturas de lengua inglesa. Algunos de los ejemplos que menciona es la relación entre poemas clásicos con cuestiones sociales, o la relación de los ODS con las diferentes lecturas, dando a entender que estos temas fueron también importantes en otros siglos:

*Tomar un poema romántico de William Wentworth que hable desde el punto de vista de la sostenibilidad y del medio ambiente, porque eso ya eran cuestiones que se planteaban antes.*

*Ligo [...] los 17 ODS con las 17 lecturas que impartimos en clase [...], hay un sinfín de escritos, es que insisto los ODS no es de ahora [...], la Educación para el Desarrollo Sostenible está muy bien en cuanto que nos brinda la posibilidad de ligar proyectos, escritos, investigaciones, artículos, propuestas didácticas, metodologías [...] para justificar de alguna manera que estos temas son muy importantes.*

Asimismo, utiliza textos relevantes para la literatura inglesa y las relaciona con un monólogo interior que debe de pensar el alumnado. Otro de los ejemplos que señala es mediante textos que permitan a la persona reaccionar hacia algo injusto y debatir acerca del tema en cuestión:

*Les das un texto que sea profundamente injusto hacia las personas de movilidad reducida y entonces no pueden seguir leyendo ese texto, porque esto es abominable, eso es lo que se está buscando y, entonces ahí se genera un debate [...] y reflexión.*

Por este motivo, para la entrevistada la literatura debe conmover a la persona:

*Si la literatura no te conmueve, no tiene ningún sentido, te tiene que con-mover, te tiene que divertir, te tiene que... pero el momento que eres indifere-nte, te la están impartiendo mal porque no puede ser.*

*Para mí es muy importante eso, porque, si no les transformas por dentro, no puedes exigirles una acción.*

### 3.4. Impacto hacia el alumnado, barreras y futuras acciones

De acuerdo a la participante, este tipo de herramientas tiene un gran impacto sobre el alumnado. En primer lugar, le permite desarrollar una serie de competencias (algunas de ellas ya mencionadas), pero a su vez, el hecho de sentirse valorados y que su trabajo llega a visibilizarse ante el resto de la sociedad:

*El impacto de ver acabado la publicación y que es una publicación con un ISBN en España, con mi ilustración con, no sé, para ellos fue una fuerte carga y un valor muy grande.*

Por otro lado, para medir los resultados de ese impacto, sobre todo, la participante hace uso de encuestas de satisfacción, observaciones, debates y comentarios del alumnado. Respecto a futuras acciones, a la entrevistada le gustaría generar un proyecto que habilitará el desarrollo de un videojuego con *storytellings* y con personajes propios, mientras se mejora la lengua inglesa, teniendo, así, un mayor impacto. Respecto a las barreras, estuvieron relacionadas con la financiación, la falta de apoyo por parte de la institución o la falta de tiempo.

Finalmente, se presenta una síntesis de los conceptos clave mediante una nube de palabras.



que fomentan el diálogo y el trabajo colaborativo y participativo, *b*) pensamiento crítico que subyace del diálogo intergrupalo y del debate, *c*) la autoconciencia necesaria para la evaluación de las acciones a partir de la responsabilidad social del alumnado, y *d*) la resolución de problemas que integra las acciones propuestas por los alumnos con relación a factores socioeconómicos y ambientales.

En este sentido, Haba Osca *et al.* (2016) indican que:

Los talleres de escritura creativa son una propuesta educativa innovadora con gran proyección que ha ido adquiriendo protagonismo durante las últimas décadas. (p. 102)

Esta metodología, además, permite emplear y crear herramientas que permiten fomentar la enseñanza y aprendizaje de lenguas y de la cultura a la que dichas lenguas pertenecen, basadas sobre todo en cuentos plurilingües interculturales, sin excluir otras posibilidades, especialmente en el ámbito creativo.

En conclusión, la escritura creativa aplicada al contexto de los ODS y como metodología de aprendizaje, emerge como nuevas formas de construcción de conocimientos y de comunicación para el aprendizaje de idiomas y dialectos (Domene Benito y Haba Osca, 2022). Un aspecto en común con el planteamiento de una educación para el desarrollo y ciudadanía global es que no es cuestión de pensar nuevas tareas y formatos, sino que es cuestión de pensar y abordar la complejidad de los procesos que subyacen en nuestra sociedad a partir de intentar nuevas textualidades, texturas y tramas. Las escrituras académicas divergentes no son productos asilados, sino que nacen de procesos cognitivos también divergentes, alternativos y fronterizos. En definitiva, deberíamos preguntarnos acerca de formas divergentes de enseñar y aprendizaje, en la universidad y en otros contextos de educación. En este sentido, nos referimos a escrituras creativas, es decir, a producciones divergentes, porque buscan formatos alternativos, fronterizas, porque se ubican en las fronteras de los campos de conocimientos y sus formas de comunicación.

## 5. Referencias

- Castro-Klarén, S. (ed.). (2022). *A companion to Latin American literature and culture*. Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Domene Benito, R. y Haba Osca, J. (2022). La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global o cómo educar en tiempos difíciles. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 34(1), 1-4. <https://doi.org/10.24197/trp.1.2022.1-4>
- Haba Osca J., Alcantud Díaz, M. y Peredo Hernández, J. (2016). Taller de Escritura Creativa para el desarrollo de la Competencia Literaria en Brasil. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 97-110. [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2015.v27.50868](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50868)
- Hancock, D. R., Algozzine, B. y Lim, J. H. (2021). *Doing Case Study Research: A Practical Guide for Beginning Researchers*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hsieh, H. F. y Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Jackson, L. (ed.). (2020). *Asian perspectives on education for sustainable development*. Oxfordshire: Routledge.
- Krasny, M. E. y Tidball, K. G. (2012). Civic ecology: a pathway for Earth Stewardship in cities. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 10(5), 267-273.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Olivencia, J. J. L. (2015). Interculturalidad y estilos de aprendizaje: nuevas perspectivas pedagógicas. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 3, 36-51.
- Parris, K. M. (2016). *Ecology of urban environments*. Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Peters, M. A. y Besley, T. (eds.). (2015). *Paulo Freire: the global legacy*. Nueva York: Peter Lang.
- Picarella, L. y Mangone, E. (2020). Europa y América Latina: educación a la democracia para una nueva ciudadanía. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 93, 153-178.
- Rodríguez Peñarroja, M. (2022). La Educación para el Desarrollo Sostenible aplicada a la enseñanza-aprendizaje del alemán como lengua extranjera. *Tabanque: Revista pedagógica*, 34, 45-67. <https://doi.org/10.24197/trp.1.2022.45-67>

- Shih, Y. H. (2018). Rethinking Paulo Freire's Dialogic Pedagogy and Its Implications for Teachers' Teaching. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 130-235.
- Unesco (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. París. <https://tinyurl.com/3xadenhx>

# La inserción sociolaboral de personas con diversidad funcional tras la finalización de un itinerario formativo en la Comunitat Valenciana

SILVIA INÉS FERRIOLS JORGE

Didáctica y Organización Escolar, Universitat de València

ENCARNACIÓN MATAMOROS CUENCA

Orientación Educativa en Dirección General de Innovación e Inclusión Educativa. Sección de Igualdad, Convivencia y Compensación de Desigualdades, Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana

NEREA HERNAIZ AGREDA

Didáctica y Organización Escolar, Universitat de València

## Resumen

Actualmente las personas con diversidad funcional realizan diversos itinerarios formativos que incrementan su empleabilidad y facilitan su inserción sociolaboral. En este contexto, nuestra investigación se centra en el análisis de las modalidades de itinerarios formativos cursados y las correspondientes contrataciones laborales del colectivo de trabajadores con diversidad funcional de la Comunitat Valenciana que, tras su formación, han sido contratados por una empresa. A través de un grupo focal realizado a técnicos del LABORA y orientadores educativos sobre datos sociodemográficos, estadísticos y de inserción sociolaboral, se concluyó que se produce una óptima inclusión laboral y social de este colectivo de trabajadores en esta región.

## 1. Introducción

La inserción sociolaboral y empleabilidad de las personas con diversidad funcional es un tema de creciente importancia en la

sociedad contemporánea. En la actualidad, se reconoce ampliamente que estas personas se enfrentan a barreras adicionales en su búsqueda de empleo y su integración en el mercado laboral. Sin embargo, también se ha observado un aumento en la oferta de itinerarios formativos diseñados específicamente para este colectivo, con el objetivo de mejorar su empleabilidad y facilitar su inserción sociolaboral.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (CDPD) establece el marco internacional para garantizar el acceso equitativo a la educación y el empleo para las personas con diversidad funcional. Esta convención, ratificada por un creciente número de países, enfatiza la inclusión y la no discriminación como principios fundamentales. Según Mitchell y Desai (2017), la CDPD subraya la necesidad de ofrecer «educación inclusiva de calidad» que sea accesible a todas las personas, independientemente de sus diferencias funcionales.

Por tanto, este trabajo se centra en analizar el impacto de los itinerarios formativos en la empleabilidad y la inserción laboral de las personas con diversidad funcional en la Comunitat Valenciana, España. Para ello, se exploran las modalidades de estos itinerarios y se examinan las contrataciones laborales de quienes han completado estos programas de formación. Además, se presentan los resultados de un grupo focal realizado con técnicos del LABORA y orientadores educativos, donde se discutieron datos sociodemográficos, estadísticas y experiencias relacionadas con la inserción sociolaboral de este colectivo en la región.

### 1.1. Formación y medidas para la inclusión social y laboral de personas con diversidad funcional

Por un lado, la formación ha demostrado ser un factor crucial para mejorar la empleabilidad de las personas con diversidad funcional. Como señalan Hästbacka *et al.* (2016), la adquisición de habilidades técnicas y competencias específicas es esencial para que estas personas puedan competir en el mercado laboral actual. La formación no solo les proporciona las herramientas necesarias para desempeñar trabajos específicos, sino que también aumenta su autoconfianza y autoeficacia, lo que puede mejorar su actitud hacia la búsqueda de empleo.

En este sentido, los itinerarios formativos diseñados para personas con diversidad funcional desempeñan un papel fundamental. Autores como Beatty *et al.* (2019) han destacado la importancia de adaptar la formación a las necesidades individuales de cada persona, teniendo en cuenta sus habilidades, intereses y limitaciones funcionales. Esto puede incluir programas de formación personalizados que aborden las barreras específicas a las cuales se enfrenta cada individuo.

En el contexto de la Comunitat Valenciana, diversos programas de formación adaptados a las necesidades individuales de las personas con diversidad funcional han demostrado ser efectivos en el desarrollo de sus habilidades y competencias (Generalitat Valenciana, 2023).

Por otro lado, la inserción sociolaboral no se limita simplemente a la contratación de personas con diversidad funcional, sino que también implica la creación de ambientes de trabajo inclusivos y equitativos. En palabras de Agran *et al.* (2017), la inclusión laboral va más allá de la mera colocación en un puesto de trabajo; se trata de garantizar que estas personas tengan igualdad de oportunidades, participación plena y acceso a un entorno de trabajo que respete sus necesidades y competencias.

Para lograr una óptima inclusión laboral, es necesario que las empresas promuevan la diversidad y la inclusión en sus políticas y prácticas de recursos humanos. La investigación de Lindsay *et al.* (2018) subraya la importancia de las políticas de diversidad que fomenten un ambiente de trabajo inclusivo y que promuevan la conciencia social y la sensibilidad hacia las necesidades de las personas con diversidad funcional entre todos los empleados.

De nuevo, en la Comunitat Valenciana se han promovido iniciativas para fomentar la contratación. Entre las políticas más destacadas se encuentra la implementación de programas promovidos por el LABORA (Servicio Valenciano de Empleo y Formación), que han desempeñado un papel fundamental en la creación de oportunidades de empleo para personas con diversidad funcional en la región (LABORA, 2023).

El LABORA ha establecido una serie de incentivos dirigidos a las empresas que optan por contratar a personas con diversidad funcional. Estos incentivos pueden incluir subvenciones económicas, reducciones fiscales y apoyo técnico especializado para facilitar la inclusión de este colectivo en el lugar de trabajo. Estas

medidas han contribuido significativamente a la sensibilización y promoción de la inclusión laboral en la Comunitat Valenciana (Aguado y Marín, 2020).

Además de las políticas gubernamentales, se han forjado acuerdos y colaboraciones fructíferas entre el sector público y el privado en la región. Estas asociaciones estratégicas han permitido la creación de programas de formación específicos que preparan a las personas con diversidad funcional para puestos de trabajo en sectores concretos, como la hostelería y la atención al cliente. Estos programas no solo brindan capacitación técnica y habilidades prácticas, sino que también facilitan la transición de la formación al empleo efectivo, promoviendo, así, la inclusión laboral sostenible (Fernández Orrico, 2021).

Con todo ello, la Comunitat Valenciana ha demostrado un compromiso significativo con la promoción de la formación, inclusión y empleabilidad de personas con diversidad funcional. La combinación de políticas gubernamentales efectivas, apoyadas por el LABORA, y la colaboración activa entre el sector público y el privado, ha dado lugar a una inclusión laboral más sólida y equitativa en la región, contribuyendo de manera notable a la construcción de una sociedad valenciana más inclusiva y justa.

## 1.2. Empleabilidad, inserción sociolaboral y contratación de personas con diversidad funcional: impacto de los itinerarios formativos

La inclusión sociolaboral de personas con diversidad funcional ha sido un objetivo clave en la búsqueda de sociedades más igualitarias y justas. Para lograr esta inclusión, es esencial comprender cómo los diferentes itinerarios formativos que pueden realizar durante su educación influyen en sus oportunidades de empleo y posterior contratación en empresas. En este sentido, se explorarán los efectos de la escolarización ordinaria, la escolarización en centros de educación especial, la combinación de ambas y la formación profesional en la empleabilidad y contratación de personas con diversidad funcional.

La *escolarización ordinaria*, que promueve la inclusión de personas con diversidad funcional en escuelas regulares, tiene un profundo impacto en su inserción laboral y posterior contratación en empresas. En este enfoque, los estudiantes con diversi-

dad funcional interactúan con sus pares sin diversidad funcional, lo que contribuye significativamente a su desarrollo social y habilidades de comunicación (Núñez Mayán, 2019). Este proceso de interacción social puede ser crucial en la construcción de redes profesionales en el futuro.

Aparte de la dimensión social, la escolarización ordinaria proporciona una base sólida para el desarrollo de habilidades académicas y de adaptación, lo que se traduce en una preparación más efectiva para la vida laboral (Farrell, 2017). La formación en un entorno inclusivo puede ser esencial para adquirir habilidades transferibles que son valoradas por los empleadores en una variedad de campos.

La contratación de personas con diversidad funcional que han pasado por la escolarización ordinaria beneficia a las empresas de diversas maneras. Estas personas aportan una perspectiva única y valiosa a la fuerza laboral, lo que puede mejorar la creatividad y la innovación en la empresa. Asimismo, su experiencia en entornos inclusivos les ha proporcionado habilidades de comunicación sólidas, lo que puede ser beneficioso para roles que requieran interacción con clientes y colegas (Hästbacka *et al.*, 2016).

La *escolarización en centros de educación especial* se centra en el desarrollo de habilidades prácticas y habilidades de la vida diaria, lo que puede ser directamente aplicable en ciertos empleos (Soodak *et al.*, 2015). Este enfoque es especialmente relevante para personas con discapacidades más significativas.

La atención personalizada y adaptada a las necesidades individuales de cada estudiante en centros de educación especial garantiza que los estudiantes adquieran habilidades que se alineen con sus intereses y capacidades (Florian y Camedda, 2020). Esto puede resultar en una formación altamente relevante y valiosa para su futuro empleo.

La contratación de personas que han recibido formación en centros de educación especial puede ser ventajosa para las empresas, ya que estos individuos a menudo poseen habilidades especializadas que pueden ser directamente aplicables en ciertas industrias. Esto puede traducirse en una mayor eficiencia y productividad en el trabajo. Además, estas contrataciones pueden promover la diversidad en el lugar de trabajo y mejorar la imagen de la empresa como empleador inclusivo y comprometido (Lindsay *et al.*, 2021).

La *combinación de escolarización*, que permite a los estudiantes con diversidad funcional beneficiarse tanto de la inclusión social en entornos regulares como de la atención individualizada cuando sea necesario, ofrece una experiencia educativa equilibrada que puede prepararlos para una amplia gama de oportunidades laborales (Ko y Boswell, 2013). Este enfoque busca brindar lo mejor de ambos mundos.

La *formación profesional* se centra en proporcionar habilidades técnicas y prácticas directamente aplicables en el mercado laboral (Seaman y Cannella-Malone, 2016). Esto puede aumentar significativamente la empleabilidad de las personas con diversidad funcional en campos específicos.

Por otra parte, muchos programas de formación profesional incluyen períodos de prácticas en empresas, lo que brinda a los estudiantes la oportunidad de adquirir experiencia laboral real y establecer contactos en la industria (Stainback y Stainback, 2019). Esta experiencia directa puede ser un trampolín para la contratación y proporciona una transición más suave hacia el empleo efectivo.

La contratación de personas que han completado programas de formación profesional beneficia a las empresas al proporcionar trabajadores con habilidades técnicas específicas que son altamente relevantes para sus operaciones. Estos empleados a menudo requieren menos tiempo de capacitación y pueden contribuir de manera inmediata a la productividad de la empresa. Además, su experiencia en entornos de prácticas les brinda una comprensión práctica de la industria, lo que puede ser un activo valioso para las empresas que buscan innovación y eficiencia (Hedley *et al.*, 2017).

Por consiguiente, los diferentes itinerarios formativos disponibles para personas con diversidad funcional tienen un impacto significativo en su empleabilidad y contratación en empresas. La elección del enfoque educativo más adecuado debe basarse en las necesidades individuales y en la búsqueda de un equilibrio entre la inclusión social, la formación académica y las habilidades laborales prácticas. En última instancia, la combinación de estrategias inclusivas y una formación adaptada puede proporcionar a estas personas las mejores oportunidades para acceder al mercado laboral y contribuir de manera significativa a la sociedad.

## 2. Método

### 2.1. Diseño de la investigación

Este estudio adopta un enfoque de investigación mixta (Creswell y Creswell, 2017). Este enfoque permite una comprensión más completa y enriquecedora de la relación entre los itinerarios formativos y la inserción sociolaboral de personas con diversidad funcional en la Comunitat Valenciana a través de las diferentes contrataciones empresariales, ya que combina la objetividad de los datos cuantitativos con la profundidad y contextualización de los datos cualitativos.

### 2.2. Participantes

En la recopilación de datos cuantitativos se incluyeron a todas las personas con diversidad funcional matriculadas en itinerarios formativos en la Comunitat Valenciana durante los cursos académicos 2019-2020 y 2020-2021, así como aquellas que fueron contratadas por una empresa durante los años 2019, 2020 y 2021. Por lo que se obtuvo un total de 69 530 sujetos en esta parte del estudio.

Es importante destacar que se obtuvieron los permisos éticos correspondientes por parte de la Generalitat Valenciana para recopilar la muestra y realizar el análisis de datos, asegurando la privacidad y confidencialidad de la información de los participantes, así como su consentimiento informado. Los datos se han manejado de acuerdo con las regulaciones éticas y legales pertinentes para garantizar la integridad y la ética en la investigación.

Además, los participantes que aportan los datos cualitativos a través del grupo focal fueron 5 técnicos del LABORA que tienen experiencia en el apoyo y seguimiento de personas con diversidad funcional en su inserción sociolaboral en la Comunitat Valenciana.

### 2.3. Instrumentos

Por una parte, se utilizó un cuestionario estructurado a modo de formulario de recopilación de datos cuantitativos diseñado espe-

cíficamente para registrar de manera sistemática la información demográfica y académica de los participantes, así como detalles sobre su inserción laboral (Leedy y Ormrod, 2019). El formulario incluye los siguientes ítems:

1. Sexo.
2. Fecha de nacimiento.
3. Tipo de diversidad funcional.
4. Tipo de itinerario formativo cursado (escolarización ordinaria, escolarización en centro de educación especial, formación profesional o nivel educativo alcanzado).
5. Año de matrícula en el itinerario formativo (2019-2020, 2020-2021).
6. Empresa en la que fue contratado.
7. Año de contratación (2019, 2020, 2021).

Se diseñó un formulario electrónico para agilizar la recopilación de datos y reducir errores de entrada de los mismos.

Por otra parte, para llevar a cabo el grupo focal con los 5 técnicos del LABORA y orientadores educativos se utilizó una guía de preguntas semiestructuradas. Esta guía se basa en las mejores prácticas de diseño de entrevistas semiestructuradas, permitiendo a los participantes expresar sus perspectivas y experiencias de manera detallada (Denzin *et al.*, 2023). Se elaboraron cinco preguntas para esta entrevista:

1. ¿Cuáles son los **principales desafíos** a que se enfrentan las personas con diversidad funcional al buscar empleo después de completar un itinerario formativo? ¿Cuáles son las **barreras más comunes** que deben superar?
2. ¿Qué **estrategias o enfoques efectivos** has encontrado **más útiles** para mejorar la empleabilidad de las personas con diversidad funcional en tu experiencia como técnico de inserción sociolaboral?
3. ¿Cómo se puede **promover la inclusión laboral** de las personas con diversidad funcional en el entorno laboral actual? ¿Existen **programas o políticas específicas** que hayan demostrado **ser efectivas**?
4. ¿Qué **recomendaciones darías a las personas** con diversidad funcional que han finalizado su formación y están buscando

su primer empleo? ¿Cuáles son los **pasos más importantes** que deben seguir?

5. En tu opinión, ¿**cómo pueden** las instituciones educativas y los centros de formación colaborar de **manera más efectiva** con los **servicios de inserción sociolaboral** para mejorar las perspectivas de empleabilidad de las personas con diversidad funcional?

## 2.4. Procedimiento y análisis de datos

Los datos cuantitativos se organizaron en una base de datos con información sobre la cantidad de personas matriculadas en itinerarios formativos durante los cursos académicos mencionados y la cantidad de personas contratadas por empresas en los años correspondientes. Los datos se organizarán por año y tipo de itinerario formativo (con el nivel formativo alcanzado por cada participante).

Se llevó a cabo un análisis descriptivo en el programa SPSS versión 28. Esto incluyó el cálculo de porcentajes de matrícula en itinerarios formativos y sus correspondientes tasas de contratación en empresas para cada año y tipo de itinerario. Se utilizaron estadísticas descriptivas como promedios, desviaciones estándar y gráficos para resumir los resultados. Se compararon también las tasas de matrícula en itinerarios formativos con las tasas de contratación en empresas para identificar patrones y tendencias. Se analizaron posibles diferencias entre los años y los tipos de itinerarios formativos para determinar si existe una relación significativa entre la formación y la inserción laboral.

El análisis de datos cualitativos se realizó en las siguientes etapas atendiendo al grupo focal organizado y se analizó como se explica a continuación (Krueger, 2014):

1. *Preparación.* Antes de la realización del grupo focal, se llevó a cabo una fase de preparación que incluyó la selección de los participantes, la obtención de consentimiento informado y la organización del lugar y el momento adecuados para la entrevista. Además, se aseguró la confidencialidad de las respuestas de los participantes.
2. *Facilitador.* Se designó a una facilitadora del grupo focal, fue una de las tres personas autoras para moderar el grupo focal.

La facilitadora fue imparcial y tuvo como objetivo guiar la conversación de manera efectiva.

3. *Desarrollo de la entrevista.* Durante la entrevista del grupo focal, se siguieron las preguntas de la guía semiestructurada mencionadas anteriormente. Estas preguntas permitieron a los técnicos del LABORA y orientadores educativos expresar sus opiniones, experiencias y conocimientos relacionados con la empleabilidad de personas con diversidad funcional.
4. *Discusión grupal.* Los participantes tuvieron la oportunidad de interactuar entre sí, lo que facilitó la generación de ideas y el intercambio de experiencias. La facilitadora moderó la discusión para garantizar que se abordaran todas las preguntas y se promoviera la participación equitativa.
5. *Grabación y transcripción.* El grupo focal se grabó en audio para conservar todas las respuestas y comentarios de los técnicos. Posteriormente, se realizó la transcripción de la grabación para analizar de manera más detallada las respuestas.
6. *Análisis de contenido.* El análisis de contenido de las transcripciones se llevó a cabo utilizando un enfoque inductivo. Se identificaron temas, categorías y patrones emergentes en las respuestas de los técnicos para comprender sus perspectivas y experiencias.
7. *Información complementaria.* Aparte de las respuestas a las preguntas, se registraron datos demográficos básicos de los participantes, como edad, género y años de experiencia, para contextualizar las respuestas.

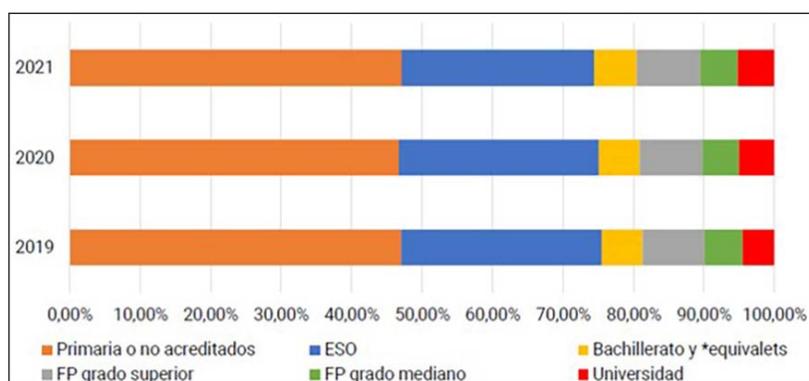
## 3. Resultados

### 3.1. Resultados cuantitativos

El total de nuestra muestra había estado matriculada en algún itinerario formativo descrito anteriormente. La educación primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato y equivalentes estarían representados por los itinerarios de escolarización combinada, en centros de educación especial y en escolarización ordinaria. Pues este tramo del sistema educativo se puede realizar con alguno de ellos itinerarios dependiendo del grado y los apoyos que necesite la persona con diversidad fun-

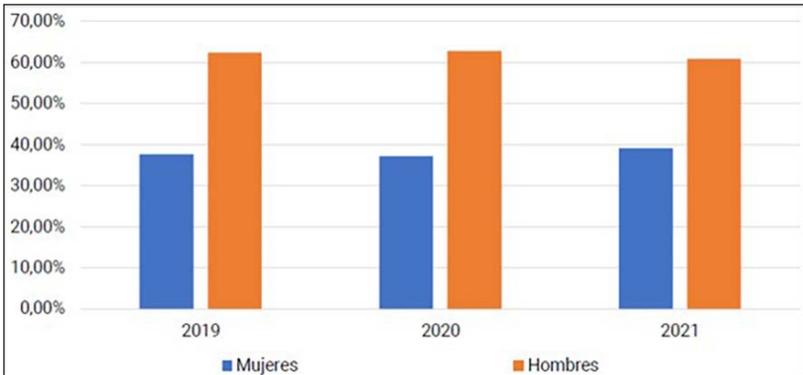
cional. Bachillerato, las titulaciones universitarias y la Formación Profesional (FP) no contemplarían estos tipos de escolarización para estar matriculados.

Si se atiende al nivel formativo alcanzado, los datos indican que las personas con FP o un grado universitario se han insertado laboralmente al 90 % o al 100 % en los tres años revisados (figura 1). Ello resalta la importancia de la Educación Superior y la formación técnica en la mejora de las perspectivas de empleo para este colectivo. Por ello, una formación más especializada y avanzada tiende a aumentar las oportunidades de empleo para este colectivo al igual que para otros colectivos vulnerables.



**Figura 1.** Porcentaje de personas contratadas por nivel formativo entre 2019-2021

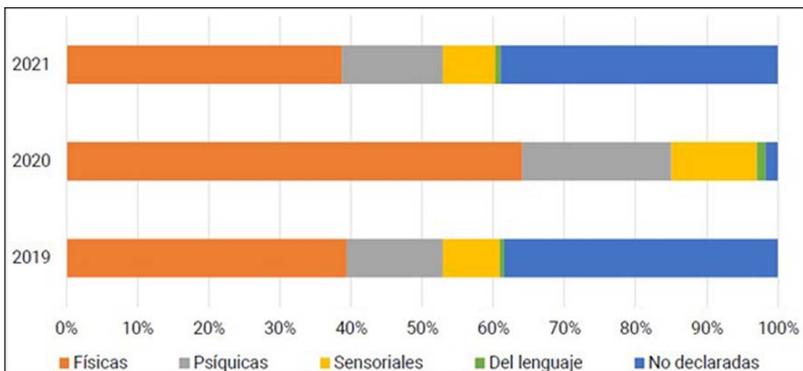
Del total de participantes, se detectó que la mayoría de las personas de este colectivo que estaban contratadas (60 %, aproximadamente) eran hombres. Por ello, las mujeres tenían una presencia del 40 % o menos (años 2019 y 2020) en las contrataciones totales (figura 2). De ello se deduce que las expectativas tradicionales de género, los estereotipos y la discriminación pueden influir en la disposición de los empleadores a contratar a personas con diversidad funcional de un género u otro. Por lo que sería necesario implementar políticas de inclusión y acciones afirmativas destinadas a promover la igualdad de género en el empleo de personas con diversidad funcional. Puede ser también que, en ciertas áreas de formación o niveles educativos, haya una mayor proporción de hombres con diversidad funcional, lo que influiría en la diferencia de contrataciones observada.



**Figura 2.** Porcentaje de personas contratadas por sexo entre 2019-2021

La figura 3, que muestra una mayor contratación de personas con diversidad funcional sensorial o del lenguaje en comparación con las personas con diversidad física o psíquica, puede explicarse porque los empleadores pueden estar más familiarizados con las adaptaciones necesarias para personas con diversidad funcional sensorial o del lenguaje, como la disponibilidad de intérpretes de lenguaje de señas, tecnologías de asistencia o entornos de trabajo accesibles. Esto podría hacer que la contratación de personas con diversidad funcional en estos grupos sea más sencilla y factible.

Es posible también que los estereotipos y percepciones en la sociedad también pueden influir en las decisiones de contratación. Es posible que los empleadores tengan una percepción más



**Figura 3.** Porcentaje de personas contratadas por tipo de diversidad funcional entre 2019-2021

positiva de las habilidades y la capacidad de trabajo de las personas con diversidad sensorial o del lenguaje en comparación con aquellos con diversidad física o psíquica.

Es importante considerar que la medición de la diversidad funcional es compleja y puede variar en términos de categorías y tipos o no haber un diagnóstico claro. Por lo que también aparece el tipo «No declaradas».

### 3.2. Resultados cualitativos

La participaron de los especialistas en las discusiones del grupo focal fue de tres orientadoras laborales, una trabajadora social y una orientadora educativa; todas ellas con amplia experiencia en el ámbito de la inclusión. Revisadas las grabaciones y las notas de la sesión, se extrajeron las conclusiones más relevantes, a las preguntas planteadas, que se exponen a continuación.

Uno de los principales desafíos que han de afrontar las personas con diversidad funcional en la búsqueda de empleo después de completar un itinerario formativo es la falta de oportunidades y, por tanto, de adecuación de sus expectativas e intereses vocacionales a la oferta real de empleo. Ante la dificultad de conseguir un primer empleo las recomendaciones de los expertos entrevistados son varias. En primer lugar, trabajar en el fomento de la confianza en uno mismo, en las capacidades y fortalezas por medio de terapias dirigidas a este fin. En esta misma línea, facilitar la participación en procesos de formación continua para mejorar sus habilidades en el puesto de trabajo y cuidar el ámbito personal y emocional. Y, en segundo lugar, potenciar la independencia personal. Incidir en que la sobreprotección familiar dificulta el desarrollo de la autonomía. Salir de las zonas de confort de la persona con diversidad funcional les da la oportunidad de enfrentarse a nuevos retos potenciando las habilidades sociales, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la empatía, etc.

Otra de las barreras más comunes que debe superar una persona con diversidad funcional, una vez entra a formar parte del mundo laboral, es falta de redes de apoyo que permitan una adecuación progresiva al puesto de trabajo. Esta falta de acompañamiento hace notables las dificultades de adaptación y de establecimiento de relaciones sociales igualitarias con los compañeros de trabajo.

La idea principal, consensuada por los participantes en el grupo focal, para la mejora de la empleabilidad de este colectivo y su posterior adaptación al puesto de trabajo es la creación de vínculos para la coordinación de trabajo entre las instituciones educativas, los centros de formación y los servicios de inserción sociolaboral.

## 4. Discusión y conclusiones

En las últimas décadas estamos atendiendo a una serie de transformaciones en el campo de la investigación en materia de diversidad funcional que, cada vez más, se centra en reivindicar la autoridad y la importancia de la voz de estas personas en el centro de los debates sobre la calidad de vida y la calidad de las acciones que se desarrollan con ellas (Barton, 1998; Beresford y Campbell, 2008; Gerber, 2008; Riddle, 1998).

Estos cambios exigen nuevos modos de afrontar la inserción sociolaboral que parte de los profesionales que trabajan en este colectivo y las empresas. Al respecto, los esfuerzos en la contratación de estas personas han sido respaldados por políticas y programas gubernamentales diseñados para facilitar la inclusión laboral y social. También es notable el trabajo en el diseño de itinerarios formativos y programas personalizados para abordar las barreras específicas que afronta cada individuo. «Se reconoce el derecho a ser diferente cuando se prevén estrategias que se adaptan a la diversidad natural, no cuando se aísla y se separa como reconocimiento de la diferencia» (Parrilla, 1994, p. 124, citado por Sánchez y Ortega, 2008, p. 133).

La creciente demanda de las personas con diversidad funcional por formar parte activa de la sociedad y, por extensión, del mundo laboral, como plantean investigaciones como las de Samperio (2006), abren la posibilidad de continuar indagando sobre el desempeño de los/las profesionales que trabajan en instituciones de diversidad funcional, atendiendo a cuestiones referidas a su capacidad para aplicar las competencias al contexto específico de trabajo y para intervenir y evaluar de un modo adecuado a los/las usuarios/as, así como a sus necesidades formativas, a su interés y posibilidades de recibir formación continua, etc.

Pese al nuevo paradigma inclusivo, quedarían líneas abiertas de investigación cómo qué itinerarios académicos y formativos se podrían diseñar para mejorar estructuras de empleabilidad o qué intervenciones serían necesarias para crear vínculos de coordinación y cooperación entre la Conselleria de Educación, Universidades y Empleo y la Conselleria de Igualdad y Políticas Inclusivas en la Comunitat Valenciana.

## 5. Referencias

- Agran, M., Wojcik, A., Cain, I., Thoma, C., Achola, E., Austin, K. M., Nixon, C. A. y Tamura, R. B. (2017). Education and Training in Autism and Developmental Disabilities: Does Inclusion End at 3:00? *Education and training in autism and developmental disabilities*, 52(1), 3-12.
- Aguado, J. A. y Marín, S. (2020). La inclusión laboral de las personas con discapacidad desde la Administración Pública Responsable en la Comunidad Valenciana. *Siglo Cero*, 2020, 51(3), 7-26.
- Barton, L. (1998). Sociología y discapacidad: Algunos temas nuevos. En: Barton, L. (comp.). *Discapacidad y sociedad* (2.ª ed., pp. 19-50). Madrid: Morata [Reimpreso de *Disability and society: Emerging issues and insights*, pp. 18-49, por L. Barton, Ed., 1996, EE. UU.: Routledge].
- Beresford, P. y Campbell, J. (2008). Personas con discapacidad, usuarios de servicios, compromiso y representación de los usuarios (Trad. A. Gallardo). En: L. Barton. *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 203-215). Madrid: Morata.
- Beatty, J. E., Baldrige, D. C., Boehm, S. A., Kulkarni, M. y Colella, A. J. (2019). On the treatment of persons with disabilities in organizations: A review and research agenda. *Human Resource Management*, 58(2), 119-137.
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., Giardina, M. D. y Cannella, G. S. (eds.). (2023). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Fernández Orrico, F. J. (2021). *Inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual: respuestas a problemas de acceso y permanencia en el empleo*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Florian, L. y Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4-8.

- Generalitat Valenciana (5 de octubre de 2023). *Subvenciones para el desarrollo de programas y servicios de promoción de autonomía de personas con diversidad funcional para el ejercicio 2023*. [https://www.gva.es/es/inicio/procedimientos?id\\_proc=1500](https://www.gva.es/es/inicio/procedimientos?id_proc=1500)
- Gerber, D. A. (2008). Escuchar a las personas con discapacidad. El Problema de la voz y la autoridad. En: Barton, L. *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 275-298). Madrid: Morata.
- Hästbacka, E., Nygård, M. y Nyqvist, F. (2016). Barriers and facilitators to societal participation of people with disabilities: A scoping review of studies concerning European countries. *Alter*, 10(3), 201-220.
- Hedley, D., Uljarević, M., Cameron, L., Halder, S., Richdale, A. y Dissanayake, C. (2017). Employment programmes and interventions targeting adults with autism spectrum disorder: A systematic review of the literature. *Autism*, 21(8), 929-941.
- Ko, B. y Boswell, B. (2013). Teachers' perceptions, teaching practices, and learning opportunities for inclusion. *Physical educator*, 70(3), 223.
- Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage.
- LABORA (5 de octubre de 2023). *Programa de ayudas a empresas ordinarias por la contratación indefinida de personal con diversidad funcional o discapacidad procedentes de enclaves laborales (Fomento del empleo de personas con discapacidad o diversidad funcional 2023 LABORA Servicio Valenciano de Empleo y Formación)*. [https://www.gva.es/es/inicio/procedimientos?id\\_proc=23154&version=amp](https://www.gva.es/es/inicio/procedimientos?id_proc=23154&version=amp)
- Leedy, P. D. y Ormrod, J. E. (2019). *Practical Research: Planning and Design* (12.ª ed.). Londres: Pearson.
- Lindsay, S., Cagliostro, E. y Carafa, G. (2018). A systematic review of workplace disclosure and accommodation requests among youth and young adults with disabilities. *Disability and rehabilitation*, 40(25), 2971-2986.
- Lindsay, S., Osten, V., Rezai, M. y Bui, S. (2021). Disclosure and workplace accommodations for people with autism: A systematic review. *Disability and rehabilitation*, 43(5), 597-610.
- Núñez Mayán, M. T. (2019). El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad: revisión de su escolarización entre 1985 y 2015. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(1), 67-96.
- Riddle, S. (1998). Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima político cambiante. En: Barton, L. *Discapacidad y sociedad* (pp. 99-123). Madrid: Morata.

- Samperio, L. M. (2006). Apuntes acerca de la evaluación y la certificación de la competencia laboral. En: Barrón, C. *Proyectos educativos innovadores. Construcción y debate* (pp. 52-81). Méjico: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez, J. y Ortega, E. (2008). Pedagogía de la diversidad: elementos que la fundamentan. *Sapiens*, 9(1), 123-135.
- Seaman, R. L., Cannella-Malone, H. I. (2016). Vocational skills interventions for adults with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 28, 479-494.
- Soodak, L. C., Podell, D. M. y Lehyman, L. R. (2015). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 48(4), 245-257.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2019). *Inclusion: A guide for educators*. Abingdon: Routledge.



# *God save the teens*: en torno a la democracia radical en educación

ESPERANZA MERI CRESPO

Departament de Didàctica i Organització Escolar, Universitat de València

ALMUDENA A. NAVAS SAURIN

Departament de Didàctica i Organització Escolar, Universitat de València

*To' el día working, sin descansar  
No estoy para nada y no me puedo casar*

C. TANGANA Y ROSALÍA-ANTES DE MORIRME

## Resumen

En un contexto político y social de aparente cancelación del futuro, donde la sociedad y los sujetos estamos golpeados por las crisis económicas, sociales y climáticas pareciera que vivimos con la canción de los Sex Pistols *No future (God save the queen)* como hilo musical en *loop*. El capitalismo patriarcal extrae valor de aquellas vidas que no tienen un sostén jurídico, económico y social, así como de aquellas actividades que no obtienen un salario (como las realizadas por las amas de casa, por ejemplo).

En un momento histórico donde en los discursos hegemónicos sobre educación impera una aparente neutralidad obsesionada por la eficacia, eficiencia, planificación y objetivos (De Silva, 2001) tomamos la obra de Henry Giroux para enmarcar las discusiones educativas en una perspectiva crítica y poscrítica que permita reflexionar sobre las posibilidades de democratizar radicalmente las relaciones sociales haciendo de nuestros cuerpos algo más que carne para el capital (Gómez, 2019).

# 1. Introducción

En un contexto político y social de aparente cancelación del futuro (Fisher, 2019), donde la sociedad y los sujetos estamos golpeados por las crisis económicas, sociales y climáticas pareciera que vivimos con la canción de los Sex Pistols *No future (God save the queen)* como hilo musical en *loop*. No obstante, los discursos hegemónicos abocan a los sujetos al gobierno del sí (Foucault, 2022), poniendo en el centro de la vida el trabajo; haciendo de la propia subjetividad una herramienta funcional para el capitalismo patriarcal.

La identidad laboral vuelve a ser significativa y los discursos hegemónicos en educación se enmarcan, epistemológicamente, en el modelo tradicional. Su orientación se centra en aquellas competencias que son necesarias para el ejercicio de las relaciones de producción de la vida adulta. Sin embargo, una de las mayores peripecias es encontrar un trabajo, especialmente para aquellos sujetos considerados jóvenes.<sup>1</sup> La precariedad corporalizada en la juventud deviene, en parte, de una mirada adultocrática que pareciera otorgar un salario meramente simbólico a la juventud. Como si no tuviesen o no pudiesen querer acceder a emanciparse de su hogar familiar, consumir cultura, irse a cenar o tomar unas cañas (Izquierdo, 2001).

En el Estado español, la tasa de desempleo juvenil para menores de 25 años a nivel nacional es del 30,1 % (Ministerio de Trabajo y Economía Social, 2022) y del 28,3 % en la Comunitat Valenciana en el segundo trimestre del 2022.<sup>2</sup> Una dificultad no tan pronunciada para generaciones anteriores, que desvelan las transformaciones históricas y culturales, pero también la edad como dispositivo de poder:

La juventud me parece un colectivo significativo si atendemos especialmente a esas primeras experiencias laborales como un rito de paso y un proceso traumático, bajo el cual cristaliza la ideología del trabajo y son reforzados los mecanismos que conducen a esa servidumbre voluntaria. (Echaves, 2019, p. 204)

1. Edatariamente, la sociedad entiende que se es joven hasta cumplir los 30 años (Izquierdo, 2001).

2. <https://datosmacro.expansion.com/paro-epa/espana-comunidades-autonomas/valencia>.

El trabajo remunerado se convierte hoy día en un privilegio al que no todos los sujetos tienen acceso (Gómez, 2019). Un privilegio que es disfrazado, negado, a través de discursos que se sirven de la meritocracia como acto de exclusión de la clase trabajadora. Basados en la acumulación de títulos formativos y competencias profesionales, ponen al campo educativo al servicio de las relaciones de producción, transmitiendo el imperativo del slogan *Just Do It* como lema de una productividad que no puede debilitarse:

No tenemos ya tiempo para el amor, la ternura, la naturaleza, el placer y la compasión. Nuestra atención está cada vez más asediada y, por tanto, la dedicamos solamente a la carrera, a la competencia, a la decisión económica. (Bifo, 2003, p. 23)

El capitalismo patriarcal extrae valor de aquellas vidas que no tienen un sostén jurídico, económico y social, así como de aquellas actividades que no obtienen un salario (como las realizadas por las amas de casa, por poner un ejemplo). Aquello que es considerado trabajo es el resultado de una conceptualización que tuvo lugar durante la industrialización, estableciéndose una vinculación entre trabajo y empleo (Carrasco, 2011). No obstante, una aproximación antropológica al concepto de *trabajo* permite definirlo como:

[...] una actividad que tiene como fin la producción de objetos, materiales o mentales, como resultado de un esfuerzo disciplinado. Supondríamos que se trata de una «actividad medio», siendo los productos fines en sí mismos o medios para la consecución de otros fines, en una cadena de necesidades que acaba desembocando en el deseo que la origine. (Izquierdo, 1998, p. 271)

En este capítulo nos proponemos realizar una reflexión crítica sobre la hegemonía de los discursos tradicionales en educación, hoy legitimados a través de las competencias profesionales. Esta perspectiva epistemológica hace de aquello que se requiere para las relaciones de producción el conocimiento privilegiado y privilegiante en las organizaciones y relaciones educativas. Centrándose en cuestiones técnicas, aceptan más fácilmente el orden social al establecer como objetivo principal de lo educativo la for-

mación de trabajadorxs especializadxs (Silva, 2001). Frente a esta perspectiva, en el presente capítulo nos preguntamos: «¿Cuáles deben ser los fines de la educación: adaptar a los niños y jóvenes a la sociedad tal como ya existe o prepararlos para transformarla; la preparación para la economía o la preparación para la democracia?» (ibid., p. 25).

Para ello, en un primer apartado explicamos la producción de los discursos hegemónicos de educación en torno a las competencias profesionales a través de Michel Foucault, quien afirma que las instituciones (entre ellas, las educativas) llevan a cabo un secuestro de las subjetividades al centralizar, veladamente, sus objetivos en la cuestión del trabajo. En un segundo apartado, tomamos la obra de Henry Giroux, crítico cultural estadounidense, para volver a enmarcar las discusiones educativas en una perspectiva crítica y poscrítica que permita reflexionar sobre las posibilidades de democratizar radicalmente las relaciones sociales. Concluimos alegando la necesidad de hacer de nuestros cuerpos algo más que carne para el capital (Gómez, 2019) a través de una alienación activa con respecto al trabajo que permita (o al menos, brinde la posibilidad de) poner en el centro de la vida algo más que lo laboral.

## 2. El secuestro de las instituciones: las relaciones de producción en lo educativo

Según María Jesús Izquierdo (1998, p. 281), el trabajo adquiere un carácter capitalista fundamentalmente debido a «la existencia de diferencias de posición en función de la clase social, y a la vez la existencia de diferencias dentro de una misma clase, ya que las clases no son internamente homogéneas». Vinculado exclusivamente al ejercicio de un empleo, el salario se convierte en una arena de pugna entre la fuerza de trabajo y el capital, pero también en instrumento para crear relaciones de poder y jerárquicas entre trabajadores y trabajadoras (Federici, 2018) donde las posibilidades de obtener movilidad ocupacional ascendente son escasas, a pesar de los discursos meritocráticos.

Bajo una estructura piramidal, hoy reemplazada (o, mejor dicho, disfrazada) por estructuras más flexibles, los sujetos que

cambian de trabajo o que acumulan títulos formativos creen estar ascendiendo; sin embargo, están moviéndose ambiguamente de lado a lado (Sennett, 2006). Explicado de otra forma:

Hay una base muy ancha de trabajadores con baja cualificación, y sucesivas capas impermeables y de tamaño decreciente, entre las cuales los desplazamientos son prácticamente inexistentes. La realización de trabajos descualificados no es el primer peldaño en el proceso de formación en el trabajo, o en todo caso, lo es para muy pocos, por ello es imposible conocer los propios límites, y procesar (en el lugar en el que es posible hacerlo, en el trabajo) que todo no es posible [...]. (Izquierdo, 1998, p. 287)

En esta red de relaciones, culturalmente se produce y reproduce los significados de aquellos trabajos (vinculados con determinados conocimientos y aspiraciones) que son considerados sagrados y aquellos que son considerados profanos. En las sociedades occidentales actuales, sagrados son los trabajos cognitivos e intelectuales y profanos los manuales, si bien en ambos se produce una especialización interna. Escribe Bifo (2016) que en la actualidad el trabajo industrial está, físicamente, siendo simplificado a través de máquinas dirigidas por sujetos, pero sus conocimientos y capacidades son menos intercambiables, pues se tornan más específicos.

Esta distribución e impermutabilidad impacta en las posiciones y subjetividades, puesto que la división del trabajo hace despreciable el trabajo intelectual para los trabajadores manuales, y viceversa. Esto resulta de un acoplamiento de los seres humanos al modelo cartesiano de pensamiento, si bien todo trabajo intelectual implica trabajo físico y este requiere de esfuerzos intelectuales. Esta disociación es compensada a través del consumo de productos, pues los esfuerzos realizados al trabajar adquieren sentido al poder adquirir bienes físicos y simbólicos. Estos productos se leen como algo que está ahí, desvinculados del esfuerzo de otros sujetos (Izquierdo, 2001). El consumo se convierte en una forma de dar sentido a la existencia allí donde el trabajo despersonaliza, pese a que, en las últimas décadas, y especialmente quienes ejercen trabajos cognitivos, vuelven a hacer del trabajo uno de los bastiones de la identidad:

Hacia finales de los años setenta, la desafección obrera hacia el trabajo industrial, la crítica difusa a la jerarquía y a la repetitividad restaron energía al capital. Todo el deseo estaba fuera del capital, y atraía fuerzas que se alejaban de su dominio. En la nueva realidad infoproductiva de la *new economy* pasa lo contrario: el deseo convoca las energías hacia la empresa, hacia la autorrealización en el trabajo [...] el capital ha sabido reencontrar su energía psíquica, ideológica y también económica. (Bifo, 2016, pp. 113-114)

La vinculación entre las relaciones de producción y el sistema educativo es esencial para comprender el momento histórico en el que nos encontramos, así como la producción de subjetividades neoliberales, pues «la educación es un proceso [que se desarrolla a lo largo de] toda la vida laboral» (Fisher, 2016, p. 51) siendo, a su vez, «motor de la reproducción de la realidad social, el espacio donde las incoherencias del campo social capitalista se confrontan en directo» (ibid., p. 55).

Para Michel Foucault (1996), desde el siglo XIX, las instituciones, entre ellas las educativas, participan de una red de secuestro cuya finalidad última es la inclusión y normalización de los sujetos a través del trabajo:

Es necesaria una operación o una serie de operaciones complejas por las que los hombres se encuentran realmente, no de una manera analítica, sino sintética, vinculados al aparato de producción para el que trabajan. (Ibid., 1996, p. 62)

Esta red ejerce un control sobre la producción de existencia de los sujetos en tres ejes: el tiempo, el cuerpo y el conocimiento. El tiempo de los sujetos se controla para transformarlo en tiempo de trabajo. Toda organización educativa está «aparentemente encaminada[s] a brindar protección y seguridad» (ibid., 1996, p. 59), pero, paradójicamente, establece «un mecanismo por el que todo el tiempo de la existencia humana es puesto a disposición de un mercado de trabajo y de las exigencias del trabajo» (ibid., 1996, p. 59).

Algunas de las finalidades de las instituciones educativas (enseñar y educar) camuflan un objetivo que no es ingenuo: disciplinar la existencia, pero también los cuerpos. El secuestro del cuerpo por las instituciones lo convierte en:

[...] algo que ha de ser formado, reformado en un cuerpo que debe adquirir aptitudes, recibir ciertas cualidades, calificaciones, cuerpo capaz de trabajar. [...] consiste en hacer que el cuerpo de los hombres se convierta en fuerza de trabajo. La función de transformación del cuerpo en fuerza de trabajo responde a la función de transformación del tiempo en tiempo de trabajo. (Ibid., 1996, p. 60)

Para ello, las personas que dirigen las instituciones:

[...] se arrogan el derecho de dar órdenes, establecer reglamentos, tomar medidas, expulsar a algunos individuos y aceptar a otros [...] En estas instituciones no solo se dan órdenes, se toman decisiones y se garantizan funciones tales como la producción o el aprendizaje, también se tiene el derecho de castigar y recompensar, o de hacer comparecer ante instancias de enjuiciamiento. [...] El sistema escolar se basa también en una especie de poder judicial: todo el tiempo se castiga y se recompensa, se evalúa, se clasifica, se dice quién es el mejor y quién es el peor. [...] ¿Por qué razón, para enseñar algo a alguien, ha de castigarse o recompensarse? (Ibid., 1996, pp. 60-61)

El secuestro del conocimiento en las instituciones remite a la extracción de un saber de y sobre los sujetos, a través tanto de anotaciones como de registros, sobre todo adelanto técnico o descubrimiento (Foucault, 1996) o bien, el conocimiento es secuestrado al «ser objeto[s] de un saber que permitirá a su vez nuevas formas de control» (Mora, 2015, p. 1998).

Este secuestro de las instituciones, junto con los discursos capitalistas patriarcales que se alinean en lo educativo bajo el modelo tradicional y las competencias laborales, destruyen la cultura democrática, dejando a las organizaciones en «las manos de los poderosos intereses corporativos y de los fanáticos de la Derecha, cuyo sofocante control sobre la política hacen corrupto y disfuncional lo que queda de la ética democrática» (Giroux, 2015).

Bajo esta perspectiva, en los estudios de juventud ha sido común centralizar el trabajo remunerado como eje para estipular las transiciones a la vida adulta; se deja de ser joven cuando se finalizan los estudios, se encuentra un trabajo y se abandona el hogar familiar (Merino, 2019). En el contexto actual, los tres hitos mencionados anteriormente se ven dilatados en el tiempo y en su consecución. Por ello, nos proveemos de un marco teórico

que subraya la liminalidad para definir la juventud, pero también la adultez.

Henry Giroux (1996), autor de referencia en lo educativo en el presente capítulo, sostiene que los efectos del sistema actual en las nuevas generaciones son, por un lado, la disminución de esperanzas y expectativas de futuro y, por otro, una estructuración de la vida saturada de fragmentación e incertidumbre. Ello lo lleva a acuñar el término *juventud transfronteriza*, que representa:

[...] un referente para nombrar y comprender el surgimiento de un conjunto de condiciones, traslaciones, cruces de fronteras, actitudes y sensibilidades distópicas entre los jóvenes, que recorren y penetran las razas y clases y representan un fenómeno totalmente nuevo. En este escenario de modernismo tardío, las experiencias de la juventud occidental contemporánea se ordenan en torno a coordenadas que estructuran la experiencia de la vida cotidiana fuera de los principios unificados y los mapas de certidumbre que ofrecieron las cómodas y seguras representaciones a generaciones anteriores. (Ibid., p. 16)

Bajo esta conceptualización de la juventud, desarrollamos en mayor profundidad la obra de este pensador, para poder pensar en un futuro que sea (radicalmente) democrático. Como dijera Basil Bernstein (1970) en una obra clásica hoy en día, la formación, la escuela, no puede compensar la sociedad. Sin embargo, las escuelas son espacios para el ensayo de la democracia, y, por tanto, tienen el deber moral de intentarlo. La cuestión clave es a qué tipo de democracia aspiramos.

### 3. Más que carne para el capital: la educación como posibilidad democrática radical desde la obra de Henry Giroux

Frente a la centralidad de los discursos de las competencias profesionales en educación, radicalizamos la cuestión de la democracia en educación a través de la obra de Henry Giroux, quien aplica los postulados de Chantal Mouffe (2016) al afirmar que la democracia no es, exclusivamente, una forma de gobierno ins-

titucional, sino una forma de ordenar, material y simbólicamente, las relaciones sociales. La democracia es la forma en la que se organiza, políticamente, la coexistencia humana.

Los contextos educacionales «representan un valioso terreno para proporcionar a las futuras generaciones nuevas maneras de pensar la construcción de una sociedad más justa» (Giroux, 2004, p. 103), pues «la democracia es precaria y siempre inacabada, y su futuro no solo es una cuestión política, sino también educativa» (Giroux, 2021, s/p). No obstante, vivimos un momento en el que:

[...] la educación se reduce a nada más que un lugar de formación para el capital global, definido por los modos de gobernanza modelados según una cultura empresarial, tanto la escuela pública como la educación superior corren el riesgo de no cumplir su función como esfera pública democrática dedicada a crear una ciudadanía informada, crítica y comprometida. (Ibid., 2021, s/p)

Este autor afirma que, aunque las escuelas y las organizaciones educativas forman parte de la producción económica y cultural dominante (*hegemonía cultural*, en términos gramscianos), sería un error afirmar que son instituciones dedicadas meramente a la reproducción y dominación. Son también esferas públicas democráticas donde debieran ejercerse habilidades y acciones democráticas de participación y discusión sobre la vida social.

La educación y sus organizaciones pueden suponer un espacio donde debatir el presente y proyectar un futuro radicalmente democrático, que tome responsabilidad con un mundo más justo socialmente, que merezca la pena ser vivido. Para ello, la educación y quienes trabajan para (o en) sus organizaciones pueden representar tanto posibilidad como escepticismo: lo primero con respecto al futuro y lo segundo con respecto al presente (Giroux, 2008).

La posibilidad de proyectar un futuro democrático radical y plural puede llevarse a cabo a través de una pedagogía política que permita la reconstrucción de relaciones sociales que fortalezcan los intereses emancipatorios e inserten a los sujetos pedagógicos en otros modos de vida o hagan de sus vidas un lugar habitable, admitiendo, así, la importancia de las estructuras institucionales pero reconociendo la capacidad de agencia de los

sujetos; reconociendo la posibilidad de la democratización de las organizaciones educativas. Para ello, este autor propone la educación política como:

[...] un espacio en el cual la educación permita a los estudiantes desarrollar un sentido entusiasta de justicia profética, reclame su acción política y moral, utilice habilidades analíticas críticas, y cultive una sensibilidad ética a través de la cual aprendan a respetar los derechos de los otros. (Giroux, 2015)

Situar la educación en el centro de la política supone evidenciar que las relaciones pedagógicas no acontecen en el vacío, sino que tienen lugar en contextos y organizaciones determinadas, vinculadas a unas culturas y unas normas determinadas. Esta interrelación nos permite entender el vínculo entre el orden social con aquellas organizaciones, como las educativas, que regulan los límites que dicho orden social establece en términos políticos, económicos y culturales.

Frente a la guerra contra la juventud que libra el neoliberalismo, donde los jóvenes en muchas sociedades ya no son considerados centrales para el futuro (ibid., 2015), las nuevas generaciones han de ser vistas como un milagro, las generaciones han de poder establecer un diálogo intergeneracional (Fielding, 2018). Se trata, por tanto, de «poder agrandar la brecha entre el presente y la posibilidad de un futuro radicalmente diferente» (Giroux., 2004, p, 131).

Para pensar dicho futuro, ha de tenerse en cuenta la forma en la que las subjetividades y los textos, los discursos, son manejados, pero esto ha de hacerse a través de un proyecto político (Giroux, 1996) y a través de una pedagogía de la esperanza:

La esperanza como el deseo de un futuro que ofrezca más que el presente se vuelve más intenso cuando la propia vida no puede seguir siendo garantizada. Solo aferrándose tanto a la crítica y la esperanza en tales contextos, la resistencia concretará la posibilidad de transformar la política en un espacio ético y en actuación pública. (Giroux, Filippakao, 2020, p. 209)

Este posicionamiento podría permitirnos *samplear* la mítica canción punk con la que abríamos este capítulo bajo el micro-

género de música electrónica *vaporwave*,<sup>3</sup> renovando la consigna nihilista: «no es “las cosas van bien, no hay necesidad de cambiar nada” ni “las cosas van mal, no pueden cambiar”, sino “las cosas van mal, por lo tanto, deben cambiar”» (Fisher, 2019, p. 271), pues:

Uno debe ser realista, ciertamente, pero no desesperar. Tampoco hay lugar en tal optimismo para una utopía romántica. En su lugar, uno debe estar motivado por la fe en la voluntad de las personas para pelear juntos por un futuro en el cual la dignidad, la igualdad, y la justicia importen, mientras que al mismo tiempo se reconozcan las fuerzas represivas que aplastan tal acción colectiva. El poder nunca está completamente del lado de la dominación, aunque, en estos tiempos, la resistencia no es un lujo, sino una necesidad. (Giroux, 2015, p. 25)

## 4. Conclusiones

No debiéramos renunciar a la aspiración de formación para la ciudadanía de la juventud por mor de una formación contingente para un mercado laboral también contingente y cambiante. Se trataría, por tanto, de hacer del secuestro de las instituciones un acto fallido a través de, siguiendo una jerga marxista, una alienación activa con respecto al trabajo, pues el extrañamiento en el trabajo supone afirmar que:

3. El *vaporwave* surgió en internet a principios de la década de 2010, con una estética *glitch* y con pioneros de la música electrónica de vanguardia, como John Cage, como precursores. Algunas de sus características –ya que establecer una suerte de definición es un acto inútil– son: (I) es una música de los «no tiempo» y los «no lugares», pues lleva a cabo una recontextualización de la «música de ascensor» siendo una música que rara vez está destinada a la escucha directa. Se trata de un microgénero periférico y democrático en cuanto está alejado de las grandes producciones; (II) su estética *glitch* está basada en iconografía de ciertas imágenes que rememoran la vida tanto pasada como presente, mezclando elementos de épocas que no hemos vivido, pero que creemos conocer bien –como la griega–, así como con objetos de la producción en masa o elementos del mundo tecnológico y de internet (Tanner, 2022). Apoyándonos en este autor, sostenemos que este género musical y esta estética «escupe en la cara del capitalismo [patriarcal] tardío y se burla de los mismísimos métodos utilizados para vendernos las cosas que no necesitamos, al mismo tiempo que problematiza nuestra comprensión de la historia» (ibid., 2022b, p. 90).

La sociedad no tiene necesidad de más trabajo, de más puestos de trabajo, de más competición. Todo lo contrario, necesitamos un enorme recorte del tiempo de trabajo, una enorme liberación de la vida de la fábrica social, para poder reconstruir el tejido de la relación social. (Bifo, 2016, p. 247)

Esto revela que solo quienes tienen ventajas dentro del marco de las competencias laborales desean performar su identidad a través del trabajo, pues:

Mientras que el fracaso está garantizado para la mayoría, el éxito ofrece solo una monótona rutina de trabajos excesivos, símbolos de estatus vacíos y preocupaciones sobre la educación de los hijos. (Fisher, 2019, p. 117)

En lo educativo, dicha alienación activa con respecto al trabajo puede producirse a través de una recuperación de una idea fundamental:

La educación no se trata solo de capacitación laboral y de manufactura de productos, sino que tiene que ver con el compromiso cívico, del pensamiento crítico, la educación cívica y con la capacidad para la acción democrática y el cambio. También está conectada a las cuestiones del poder, la inclusión, y la responsabilidad social. (Giroux, 2022, p. 433)

Esta concepción permite que los fantasmas de los futuros perdidos, de futuros que todavía no han llegado pero que, tal vez, podrían convertirse en presente, tomen corporalidad y reanuden procesos de democratización plurales. Un futuro que, alejado de una mirada adulta que pregunta «when the hell are you going to grow up?» (Umamaheswar, 2020), afirme:

No digáis ya «Los jóvenes no creen en nada». Decid: «¡Mierda! Ya no se tragan nuestras mentiras». No digáis ya: «Los jóvenes son nihilistas». Decid: «¡Carajo! Si esto sigue, van a sobrevivir al hundimiento de nuestro mundo». [...] No es por ignorancia por lo que los «jóvenes» parodian los *punchlines* de los raperos en sus eslóganes políticos en vez de las máximas de los filósofos. Y es por decencia por lo que no repiten los «¡No nos rendimos!» que los militantes

gritan a voz en cuello en el mismo momento en que presentan su rendición. Es que los unos hablan del mundo, mientras que los otros hablan *desde* un mundo. (Comité Invisible, 2017, pp. 10-11).

## 5. Referencias

- Bernstein, B. (1997). *Escuela, mercado y nuevas identidades pedagógicas*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Bifo (2003). *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Bifo (2016). *Almas al trabajo. Alienación, Extrañamiento, Autonomía*. Madrid: Enclave de libros.
- Carrasco, C. (2011). La economía del cuidado: planteamiento actual y desafíos pendientes *Revista de Economía Crística*, 11, 205-225.
- Comité Invisible (2017). *Ahora*. Logroño: Pepitas de Calabaza.
- Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Echaves, M. (2019). Confiad en la piedad de la química. En: Echaves, M., Gómez, A. y Ruido, M. *Working dead. Escenarios del postrabajo* (pp. 199-229). Barcelona: La Virreina. Centre de la imatge.
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Fielding, M. (2018). Democracia radical y la voz del alumnado en escuelas de secundaria. *Voces de la Educación*, 1, 28-42.
- Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra.
- Fisher, M. (2019). *Los fantasmas de mi vida. Escritos sobre depresión, hauntología y futuros perdidos*. Buenos Aires: Caja Nega.
- Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (2022). *Microfísica del poder*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2015). Democracia, educación superior y el espectro del autoritarismo. *Entramados: educación y sociedad*, 2, 15-27.
- Giroux, H. (2021). Educación en crisis y pandemia capitalista: Situar la educación en el centro de la política. *Viento Sur: Por una izquierda alternativa*, 175, 25-30.
- Giroux, H. (2015). Democracia, educación superior y el espectro del autoritarismo. *Entramados: educación y sociedad*, 2, 15-27.
- Giroux, H. (1996). Educación posmoderna y generación juvenil. *Nueva sociedad*, 146, 148-167.

- Giroux, H. (2004). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Madrid: Amorrortu.
- Giroux, H., Filippakou, O. y Ocampo-Torrejón, S. (2021). Pedagogía crítica en la era del autoritarismo: Desafíos y posibilidades. *Izquierdas*, 49, 2083-2102.
- Giroux, H., Proasi, L. y De Laurentis, C. (2022). Hacia una pedagogía de la esperanza crítica bajo el capitalismo de casino. *Revista de Educación*, 26, 33-40.
- Gómez, A. (2019). Los escenarios del postrabajo: un nuevo plano de inmanencia temporal. En: Echaves, M., Gómez, A. y Ruido, M. *Working dead. Escenarios del postrabajo* (pp. 47-69). Barcelona: La Virreina. Centre de la imatge.
- Izquierdo, M. J. (1998). *El malestar en la desigualdad*. Madrid: Cátedra.
- Izquierdo, M. J. (2001). *Sin vuelta de hoja. Sexismo: poder, placer y trabajo*. Manresa: Bellaterra.
- Merino, R. (2019). ¿Cuándo dejamos de ser jóvenes? <https://www.elcomercio.es/sociedad/cuando-dejamos-ser-jovenes-20190131181333-nt.html>
- Ministerio de Trabajo y Economía Social. (2022). *Informe Jóvenes y Mercado de Trabajo*. [https://www.mites.gob.es/ficheros/ministerio/sec\\_trabajo/analisis\\_mercado\\_trabajo/jovenes/2022/Junio\\_2022.pdf](https://www.mites.gob.es/ficheros/ministerio/sec_trabajo/analisis_mercado_trabajo/jovenes/2022/Junio_2022.pdf)
- Mora, E. (2015). Las circunstancias en la acción: institucionalización, acomodación y resistencia en el capitalismo patriarcal. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 4(2), 157-164.
- Sennett, R. (2006). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Tanner, G. (2022). *Un cadáver balbuceante. El Vaporwave y los fantasmas electrónicos*. Barcelona: Holobionte.
- Umamaheswar, J. (2020). «When the Hell Are You Going to Grow Up?»: a Life-Course Account of Hybrid Masculinities Among Incarcerated Men. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, 6, 127-151.

# Las TIC en el contexto educativo europeo actual: hacia una realidad transdigital

LOURDES POLO BAYARRI

Didáctica y Organización Escolar, Universitat de València

ANNA MONZÓ-MARTÍNEZ

Teoría de la Educación, Universitat de València

## Resumen

El escenario educativo actual plantea la interacción entre elementos humanos y no humanos en sus procesos. Ante tal complejidad, analizamos prácticas educativas llevadas a cabo en Europa y clarificamos desafíos y beneficios de diferentes entornos de aprendizaje. Las personas interactuamos con inteligencias digitales en espacios y tiempos concretos, por lo que proponemos descubrir elementos para que la visión pedagógica guíe las propuestas pedagógicas con tecnología educativa. Nuestra contribución se centra en la situación socioeducativa actual donde emerge la educación transdigital, siendo nuestra intención relacionarla con enfoques pedagógicos y los informes referentes a nivel europeo que esbozan las primeras conclusiones al respecto.

## 1. Introducción: ante una nueva realidad

La presencia de las tecnologías digitales ha ido adquiriendo una mayor preponderancia y relevancia en la sociedad europea. Con la aparición y disponibilidad de los ordenadores durante la década de los ochenta, la tecnología digital comenzó a aportar recursos valiosos para la educación a distancia, como el video, el hipertexto y la inteligencia artificial (Palacios-Díaz, 2022). Más actualmente, la irrupción de la inteligencia artificial, la inteligencia aumentada o el *big data*, entre otros, ha configurado una nue-

va realidad que nos lleva a la necesidad de replantearnos la relación entre el ser humano y la tecnología.

Area-Moreira y Pessoa (2012), siguiendo los postulados de Bauman, contraponen la producción cultural desarrollada a lo largo de los siglos XIX y XX, caracterizada por la estabilidad e inalterabilidad de lo físico, de lo material, de lo sólido; a la cultura digital, que conceptualizan como un fluido de producción de información y conocimiento inestable, en permanente cambio, y en constante transformación.

La irrupción de estos nuevos escenarios se proyecta también en la enseñanza-aprendizaje, abre nuevos frentes de reflexión y tiene un impacto directo en las prácticas educativas. La Unesco reconoce, en este sentido, la importancia que adquieren las tecnologías de la información y la comunicación para avanzar hacia el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, es decir, aquel que se orienta hacia una educación de calidad. El uso de dichas tecnologías facilita el acceso universal a la educación, contribuye a reducir las diferencias en el aprendizaje, a apoyar el desarrollo de los docentes, mejorar la calidad y la pertinencia del aprendizaje y a reforzar la integración y perfeccionar la gestión y administración de la educación (Unesco, 2015).

El Consejo Europeo, en la Recomendación de 22 de mayo de 2018 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, afirma que resulta necesario lograr el uso adecuado de las tecnologías digitales en los contextos educativos, formativos y de aprendizaje como base para facilitar la adquisición y desarrollo de las competencias clave (Rogeiens, 2016), convirtiéndose en una de las competencias clave. Esta competencia se relaciona con una utilización segura, crítica y responsable de las tecnologías digitales en los contextos de aprendizaje, laborales y de participación en la sociedad, en interacción. Comprende la alfabetización en información y datos, comunicación y colaboración, alfabetización mediática, creación de contenidos digitales (incluida la programación), seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento crítico (Consejo Europeo, 2018).

Aparte de ello, la integración de las tecnologías digitales en el aprendizaje ha requerido de una reconsideración del concepto mismo de *alfabetización*, que significa mucho más allá de la idea

básica de leer y escribir textos, circunscrita al espacio escolar y que se entiende como un proceso finito que finaliza con la instrucción básica. La *alfabetización* se entiende actualmente, más bien, como un proceso se da a lo largo de toda la vida, que favorece el desarrollo personal y el aprendizaje (George, 2020). En esta línea apuntan Area-Moreira y Pessoa (2012) cuando la definen en los siguientes términos:

La alfabetización debe representar un proceso de desarrollo de una identidad como sujeto en el territorio digital, que se caracterice por la apropiación significativa de las competencias intelectuales, sociales y éticas necesarias para interactuar con la información y para recrearla de un modo crítico y emancipador. La meta de la alfabetización será desarrollar en cada sujeto la capacidad para que pueda actuar y participar de forma autónoma, culta y crítica en la cultura del ciberespacio, y, en consecuencia, es un derecho y una necesidad de todos y de cada uno de los ciudadanos de la sociedad informacional.

Por ello, los procesos de alfabetización deben ir más allá y proveer un saber que logre una conceptualización favorable de la relación de las TIC con la ciudadanía contemporánea (saber qué), un saber práctico para que desarrollen experiencias digitales (saber hacer), y vincular ambos saberes para determinar lo que se puede hacer con las herramientas tecnológicas (saber ser) (George, 2020).

En este capítulo se intentan describir prácticas educativas en el contexto europeo que ahondan en el papel de las tecnologías en el aprendizaje, desde una perspectiva de interrelación entre lo humano y lo no humano, que supera la visión dicotómica que las entiende como realidades separadas.

## 2. Método

La tecnología ha alterado nuestra forma de aprender. Muchos de los procesos manejados previamente por las teorías de aprendizaje (en especial los que se refieren al procesamiento cognitivo de información) pueden ser ahora realizados, o apoyados, por la tecnología (Siemens, 2004). Por ello, resulta relevante conocer prácticas educativas que ofrezcan nuevos escenarios que nos

ayuden a comprender la relación entre las tecnologías y el aprendizaje.

Se ha llevado a cabo, en este sentido, una recopilación y análisis de experiencias planteadas en el espacio europeo que son representativas de las tendencias hacia dónde se dirige la conexión entre lo tecnológico y lo humano.

### 3. Resultados: buenas prácticas en el contexto europeo

Partiendo de las premisas descritas a lo largo de los epígrafes anteriores, actualmente es evidente que, en los escenarios de aprendizaje, ya sean formales o no, los profesionales de la educación utilizan recursos e interactúan con diversos dispositivos cuando se disponen a enseñar. Y, del mismo modo, los aprendices hacen uso de la tecnología digital en contextos formales y en su vida cotidiana.

Es relevante, por lo tanto, diferenciar y seleccionar ejemplos de buenas prácticas educativas y cuáles son los elementos que deberían tener las acciones educativas que promueven el aprendizaje haciendo uso de la tecnología digital y motivando la interacción entre lo humano y lo no humano.

A continuación, se han seleccionado dos informes de referencia, a nivel europeo, que aportan conclusiones acerca de los desafíos y beneficios que conlleva la asociación entre lo humano y lo digital en el ámbito educativo.

En primer lugar, la European Schoolnet publicó en diciembre del 2017 el documento «Pautas para estudiar y adaptar los espacios de aprendizaje en centros educativos» (Bannister, 2017). Esta guía describe recomendaciones y consejos muy prácticos para que los centros educativos puedan incluir pedagogías innovadoras con el apoyo de las tecnologías digitales. El documento, a pesar de centrarse en el desarrollo de los espacios de aprendizaje, presta especial atención a la selección y uso de la tecnología y analiza con estudios de casos los contextos educativos de ocho países europeos.

Es relevante destacar que esta guía se publicó antes de la situación socioeducativa derivada de la pandemia del coronavirus

que provocó el gran debate sobre el uso de la tecnología digital en la educación.

Cabe destacar que unos meses previos al documento citado, en septiembre del 2017, la iniciativa *Future Classroom Lab* (FCL), modelo en el que se basan las conocidas aulas del futuro que se están implementando en Europa, se encontraba presente en 15 países europeos (Austria, Bélgica, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Hungría, Israel, Italia, Noruega, Portugal, España, Suecia y Turquía).

Dicho proyecto identifica los siguientes cinco beneficios, entre otros, observados al adaptar los espacios de aprendizaje:

1. La integración de la tecnología en educación facilita el uso de los espacios en diferentes áreas, materias, proyectos, etc.
2. El uso de la tecnología fomenta el trabajo cooperativo de profesorado y alumnado.
3. El alumnado puede tener acceso a la tecnología en diferentes momentos de la jornada, ya sea en casa o en el centro educativo.
4. El alumnado se siente más motivado y habla más sobre lo que se ha aprendido en el centro educativo.
5. Los espacios flexibles permiten al alumnado moverse y aprender haciendo uso de la tecnología educativa.

En resumen, se puede afirmar que un espacio físico de aprendizaje puede combinar educación formal e informal, tanto dentro como fuera del centro educativo, ya que el profesorado también promueve la mezcla de lo físico y lo virtual en la planificación de su acción educativa. Por último, cabe destacar que la realidad es que el uso de la tecnología en las aulas es desigual y depende de la distribución de los espacios, el mobiliario, las pedagogías implementadas, los recursos personales y materiales, la formación de los profesionales, la cohesión del equipo docente, la programación, etc.; por ello, los cambios se deben planificar, analizar y concretar para poder diseñar espacios educativos a medio plazo que seguramente precisarán implementación de tecnología.

En segundo lugar, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) publicó, en 2021, el informe sobre las perspectivas de la educación digital de la OCDE titulado *Superando las Fronteras con Inteligencia Artificial, Blockchain y Robótica*.

Dicho informe de la OCDE propone que la automatización de la enseñanza podría mejorar la eficacia pedagógica, aumentar la equidad y asegurar la eficiencia de los costes. Es importante destacar que las soluciones pedagógicas descritas en el documento requieren siempre la supervisión humana y fomentan la interacción entre profesorado y alumnado, aunque sean sistemas mixtos de humanos e inteligencia artificial (IA).

Por ello, el futuro de la educación estará determinado, según el informe en cuestión, por la aceptación de la IA por parte de los equipos docentes, y los responsables de las políticas educativas deberán: regular cuestiones éticas mediante el diseño, la transparencia y la protección<sup>1</sup> mejorar las tecnologías de aprendizaje con asociaciones público-privadas; e involucrar al profesorado y a los equipos profesionales pedagógicos en I+D.

Uno de los aspectos más importantes para el profesorado es la personalización del aprendizaje por su implicación directa en la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, el abandono educativo, la atención temprana, el uso de recursos educativos abiertos y accesibles, etc., y, por tanto, en la calidad de la enseñanza.

En resumen, cabe destacar que la aplicación de tecnologías emergentes en el ámbito educativo puede ayudar a los centros educativos en el análisis, identificación y diseño de programas para la mejora de la práctica docente, siempre teniendo presente que la investigación al respecto está en sus inicios y que la realidad de los centros educativos es muy diversa en cuanto a liderazgo pedagógico, contexto social, infraestructuras digitales y formación de los equipos docentes.

## 4. Discusión y conclusiones

En los últimos años la tecnología ha reorganizado la forma en la que vivimos, nos comunicamos y aprendemos. Se encuentra presente y ha impactado en multitud de ámbitos de nuestra vida, incluyendo el educativo. La aparición de las tecnologías digitales

1. En el contexto español, recientemente, se ha publicado el Real Decreto 817/2023, de 8 de noviembre, que establece un entorno controlado de pruebas para el ensayo del cumplimiento de la propuesta de Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se establecen normas armonizadas en materia de inteligencia artificial.

y su relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje nos sitúa ante la necesidad de plantear nuevas reformulaciones conceptuales, que puedan ayudarnos a entender los nuevos horizontes educativos que hemos delineado en el apartado anterior.

Escudero-Nahón (2018) afirma, en este sentido, que la teoría educativa, tradicionalmente, ha abordado estos nuevos escenarios tecnologizados con categorías de análisis propias de la tercera revolución industrial, mientras que los escenarios de aprendizaje propios de la cuarta revolución industrial se caracterizan por ser híbridos, ambiguos y contingentes. La sociedad europea actual y los nuevos entornos se caracterizan por la interconexión, lo que va a requerir de nuevas competencias profesionales. Ya no es posible, como señala Siemens (2004) experimentar y adquirir personalmente el aprendizaje que necesitamos para actuar. Ahora derivamos nuestra competencia de la formación de conexiones. Como hemos señalado en el epígrafe anterior, las nuevas tendencias se orientan a una mayor flexibilidad, a la superación del espacio físico, al trabajo cooperativo e interconectado, etc.

Ello supone la necesidad de explicar la relación entre lo humano y no humano. En este sentido, el humanismo moderno, de corte antropocéntrico y dicotómico asume que la tecnología y la educación son esferas bien diferenciadas y autónomas entre sí. Ante dicha explicación, Escudero-Nahón (2018) argumenta que es necesario realizar una propuesta ontológica poshumanista, que roma con esta visión antropocéntrica y dicotómica, introduciendo un pensamiento complejo que: *a)* descentra lo humano y lo coloca en el mismo nivel de importancia que lo no humano al momento de aprender; *b)* admite que lo humano y lo no humano constituyen al mundo, se constituyen en interdependencia y, por consiguiente, sus agencias son igualmente importantes para aprender; *c)* deja de suponer que el que aprende invariablemente es un humano; y *d)* admite que lo no humano siempre ha sido condición de posibilidad del aprendizaje y no solo un accesorio de ese proceso. y una propuesta epistemológica basada en la teoría del actor-red para redefinir el concepto de *aprendizaje en red*.

La teoría del actor-red (TAR) (Latour, 2009) nos propone, así, una base explicativa para estos nuevos contextos. Desde esta teoría se entiende que son las asociaciones las que hacen a la sociedad y no al revés. La red, por lo tanto, se situaría en un primer plano.

Por otro lado, el conectivismo se postula también como una teoría del aprendizaje para la era digital. Parte de la idea de que el aprendizaje ocurre a través de redes humanas y no humanas. Todo ello tiene implicaciones a la hora de establecer el objetivo de enseñanza, que sería el de estimular interacciones en red. Parte de la tesis de que el conocimiento está constituido por conjuntos de conexiones entre entidades, de modo que un cambio en una entidad puede resultar en un cambio en otra entidad, y que el aprendizaje es el crecimiento, desarrollo, modificación o fortalecimiento de esas conexiones (Downes, 2022).

Como podemos observar, las teorías clásicas resultan limitantes a la hora de entender la relación humano-digital, en los términos que hemos descrito. Parece relevante, en este sentido, la orientación hacia una educación transdigital. Desde este paradigma, el aprendizaje se entiende que ocurre tras la asociación espontánea, posibilitada por la presencia transversal de la tecnología digital, en la que convergen la presencia educadora, el aprendiz, el mediador y el objeto educativo, soportados por una red educativa con múltiples variantes para generar asociaciones renovables. Estas asociaciones cuando pierden su utilidad desaparecen y sus características significativas son la ubicuidad, la asociación, la cooperatividad y la espontaneidad (Palacios-Díaz, 2022).

Las teorías descritas nos orientan hacia una nueva conceptualización entre lo humano y no humano en relación con el aprendizaje, que los sitúa en un plano más simétrico, de manera que se pone en valor el papel de las redes y las asociaciones.

En definitiva, en una sociedad del conocimiento como la nuestra, el acceso a la información y la gestión del conocimiento supone un aspecto relevante dentro de cualquier organización. Esta nueva configuración requiere de nuevos paradigmas teóricos y explicativos, pero también del abordaje desde el ámbito educativo.

## 5. Referencias

- Area-Moreira, M. y Pessoa, T. (2012). From solid to liquid: New literacies to the cultural changes of Web 2.0. *Comunicar*, 38, 13-20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>

- Bannister, D. (2017). *Pautas para estudiar y adaptar los espacios de aprendizaje en centros educativos*. Bruselas: European Schoolnet.
- Consejo Europeo (2018). Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*. C189/1, de 4 de junio.
- Downes, S. (2022). Connectivism. *Asian Journal of Distance Education*, 17(1), 58-87.
- Escudero-Nahón, A. (2018). Redefinición del «aprendizaje en red» en la cuarta revolución industrial. *Apertura*, 10(1), 149-163. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v10n1.1140>
- Escudero-Nahón, A. (2021). Transdigital Education: Conceptual Cartography. *International Journal of Technologies in Learning*, 28(2), 1-19. <https://doi.org/10.18848/2327-0144/CGP/v28i02/1-19>
- George, C. (2020). Alfabetización y alfabetización digital. *Transdigital*, 1(1), 2-17.
- Latour, B. (2009). On recalling ANT. En: *Actor network and after* (pp. 15-25). Oxford: Blackwell.
- OECD (2021). *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*. París: OECD. <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>.
- Palacios-Díaz, R. (2022). Aportaciones a la educación transdigital. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 58, 1-17. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-014](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-014)
- Rogeiens, X. (2016). *Marco conceptual para la evaluación de competencias*. Oficina Internacional de Educación de la Unesco.
- Siemens, G. (2004). *A learning theory for the digital age*. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Unesco (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: Unesco.



# Coeducación audiovisual y artística como pedagogía transfronteriza: una propuesta educativa para Colombia mediante el uso de la fotografía

JORGE BELMONTE AROCHA

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universitat de València

EDWIN DELGADO RIAÑO

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universitat de València

## Resumen

Este capítulo conecta el enfoque teórico general de la «coeducación audiovisual» (Belmonte, 2018), concebido para toda cultura mediática, con su posibilidad específica de aplicación práctica en una propuesta de educación artística mediante la fotografía para Colombia. Tal propuesta cruzaría fronteras geográficas y disciplinares, en el sentido planteado para el trabajo cultural y educativo por Giroux (1997), y nos serviría como una forma de pedagogía transfronteriza, la cual reconocería la importancia de una mirada coeducativa que valore la obra fotográfica de autoría femenina en todo territorio y que sea capaz de aplicarla en todo contexto escolar o educativo.

## 1. Coeducación audiovisual como pedagogía transfronteriza

La autoría de este capítulo, con un profesor de la Universitat de València que imparte seminarios sobre «Coeducación audiovisual» (Belmonte, 2018) en el Programa de Doctorado en Educación de esta universidad española, y con un estudiante del mismo Programa de Doctorado como coautor que es docente en su Colombia natal, podría representar en sí misma una pedagogía

transfronteriza. Esta cruzaría fronteras geográficas y disciplinares para conjugar conocimientos e intereses de ambos, y conectaría el enfoque de la coeducación audiovisual que se propone desde esta universidad, para toda cultura mediática, con su posibilidad de aplicación para Colombia en una propuesta de educación artística mediante la fotografía.

Giroux (1997), en un libro cuyo título original podría traducirse como «Cruzando fronteras» y que nos serviría como base para concebir una pedagogía transfronteriza, escribía sobre la necesidad de cruzar fronteras en educación, disciplinares o epistemológicas y geográficas o culturales, que separan naciones, etnias, sociedades, identidades y profesiones diferentes, para aprender de las diferencias abriendo las pedagogías a enfoques plurales y cuestionadores como los estudios culturales y los feminismos.

Así, junto a las aportaciones de la semiótica feminista (De Lauretis, 1992; Guillamón, 2020), podremos desarrollar una coeducación audiovisual (Belmonte, 2014; 2018; 2019; Belmonte y Guillamón, 2008), una propuesta transdisciplinar de análisis coeducativo cuya recepción puede comprobarse en su cita por investigaciones españolas (Triviño, 2017; 2022; Triviño y Requena, 2019; Triviño y Vaquero, 2020; Vaquero, 2021; 2022; Simón, 2023) y latinoamericanas (Castillo y Gamboa, 2013; Mateos y Ochoa, 2016; Rey *et al.*, 2017; Bravo *et al.*, 2018; Ferreiro, 2018; Ferreiro y Torres; 2020) entre otras. Un enfoque coeducativo cuya posible aplicación como propuesta de educación artística mediante la fotografía para Colombia exploraremos aquí.

## 2. Una mirada coeducativa a la autoría femenina en fotografía

En los albores de la fotografía durante el siglo XIX, las mujeres fueron excluidas habitualmente del trabajo fotográfico. El desarrollo de las primeras cámaras fotográficas coincide con lo que históricamente se reconoce como el fin de la revolución industrial, época durante la cual la figura de la mujer obrera fue de importancia en ciertas labores manuales, mientras que los trabajos técnicos como la fotografía seguían siendo desarrollados

principalmente por hombres, considerándose socioculturalmente que estos poseían la fuerza física y la destreza técnica necesaria para llevar a cabo tal labor. Podemos encontrar en estos discursos socioculturales lo que Bourdieu (2000) denominaría *violencia simbólica*, la legitimación de significados que separaban discriminatoriamente los roles de hombres y mujeres. Existen, sin embargo, menciones a mujeres fotógrafas de la época que pueden encontrarse en los registros históricos. Tal es el caso de las fotografías de retrato y temática familiar realizadas por Mary Dillwyn (1816-1906) entre 1850 y 1860, posibles en esa época debido a la tutela de su hermano, el fotógrafo Lewis Dillwyn, y también al hecho de que dedicarse a la fotografía era una cuestión de privilegio por la posición social y económica.

Vemos en tales discursos tres elementos determinantes de la participación de la mujer en la fotografía desde la época más temprana de esta. El primero, relacionado con un rol de género masculino ligado al biotipo, la complexión y la fortaleza física. El segundo, relacionado con la creencia en mayores capacidades técnicas e intelectuales de los varones. Y un tercero, ligado al nivel socioeconómico y al acceso a recursos materiales, formativos y tecnológicos. Sobre tales discursos, sexistas y excluyentes, fue normalizada una forma de violencia simbólica transversal y análoga a muchos niveles de la sociedad, al punto de restar visibilidad a las mujeres como parte importante del entramado social, cultural y artístico. A pesar de lo anterior, en las primeras épocas de la fotografía resaltan nombres como el de Anna Atkins (1799-1871) y su colección de cianotipos de botánica publicados en 1843 (la cual podría ser la primera publicación ilustrada con fotografías), o los de grandes retratistas como Margaret Cameron (1815-1879) y Gertrude Käsebier (1852-1934).

La cámara Kodak Brownie se presentó, en 1900, como un fenómeno fotográfico de masas, debido a su facilidad de uso y su bajo precio. Hasta esa fecha la fotografía era todavía un arte que requería altas sumas de dinero. Las cámaras previas, pues, estaban más alejadas de las manos de la clase media. Por ello, un equipo fotográfico asequible y de fácil manejo se convirtió rápidamente en un éxito de ventas. Si bien el mercado de la Brownie se orientaba hacia la edad escolar, rápidamente se comprobó que excedía tales márgenes. La fotografía desde sus inicios fue un fenómeno social, con la facilitación del acceso al retrato perso-

nal, familiar, social... por parte de ciudadanía con ingresos medios/altos. Pero la Kodak Brownie contribuyó a la fotografía como auténtico fenómeno masivo, porque puso en manos de la gente más común la posibilidad de acceder a la actividad fotográfica a precio razonable y por su propia cuenta. Es entonces cuando muchas mujeres, limitadas al ámbito doméstico, se vuelven grandes registradoras de la cotidianidad, los eventos sociales (fiestas, reuniones familiares), ritos de transición (bautizos, bodas, cumpleaños), las grandes preservadoras de esos instantes irrepetibles en los álbumes familiares. Se crea un nuevo estilo fotográfico, menos profesional desde el apartado técnico y más cercano desde el apartado significativo, la fotografía familiar y cotidiana. Conforme la técnica fue avanzando y abaratándose, el acceso y uso de cámaras fue facilitándose y aumentando, haciendo del acto fotográfico un fenómeno popular. Esto facilitó también la llegada de más mujeres fotógrafas con obras remarcables.

El tardío descubrimiento de la obra de Vivian Maier (1926-2009), una de las más extensas sobre fotografía de calle desde inicios de los años cincuenta, nos hace pensar en cuántas artistas más han sido excluidas de los escenarios del arte y en el impacto que hubiesen podido tener en la época dorada de la fotografía. Su caso recuerda a la pintora Hilma af Klint, pionera del arte abstracto (antes de Kandinsky) pero cuya obra se ha descubierto y apreciado tardíamente también, ya que el mundo del arte no estaba preparado para su visión transgresora sobre la forma y el color. Vivian Maier, influida por la fotógrafa Jeanne Bertrand (1880-1957), debido a la cercanía entre su madre y esta, sobresale por la calidad visual y lo extenso de su obra (con alrededor de 150.000 imágenes).

Colorado (2019) destaca la importancia de Vivian Maier, por su forma de ver y retratar la sociedad de las décadas de los cincuenta y los sesenta. Parte de su obra se centra en sus autorretratos, piezas visuales de sencillez y, al mismo tiempo, complejidad desde el apartado estético y compositivo; otra parte, centrada en captar la sociedad urbana de la posguerra; y otra centrada en retratar las familias, las mujeres y la infancia. Maier fue, en cierto sentido, una fotógrafa disidente y una mujer empoderada que distaba de lo que podría considerarse la típica niñera de la época, pese a ser este su trabajo remunerado y dedicarse a la fotografía como afición. Su ojo fotográfico no era áspero, pero sí bas-

tante crítico de la sociedad americana de grandes ciudades como Nueva York o Chicago.

Mención merece también la obra de Helen Levitt (1913-2009), otra de las grandes fotógrafas de calle. Reconocida principalmente por sus fotografías de la infancia en los entornos de clase media y baja de Nueva York entre los años treinta y cuarenta, fue una figura muy destacada de la época logrando cierto reconocimiento en tales años. Gracias a las reivindicaciones sociales sobre el papel de la mujer de los movimientos feministas en los años sesenta, su obra logró trascender a un público más amplio. El enfoque social y humano en la fotografía de Levitt es lo más destacado de su obra; centrada en fotografía de calle y de infancia, su producción visual tiene como segunda lectura el entorno social de clase baja, de minorías e inmigrantes. Su ojo fotográfico le impulsó a retratar el día a día de niñas y niños con una alta condición de vulnerabilidad social en una época de racismo y exclusión, enfocándose en aquellos marginalizados y oprimidos.

Una de las contribuciones de las mujeres fotógrafas ha sido su capacidad para desafiar las narrativas dominantes y remodelar las percepciones sociales de género, raza y clase. Por ejemplo, durante el siglo xx, fotógrafas como Dorothea Lange, Margaret Bourke-White y Helen Levitt utilizaron sus cámaras para documentar la vida en las calles, las luchas de las comunidades marginadas y llamar la atención sobre las injusticias sociales. Sus fotografías se convirtieron en poderosas herramientas para el activismo social, capturando las luchas y los triunfos de la vida cotidiana, inspirando el cambio y desafiando el *statu quo*.

A medida que avanzaba el siglo xx, las mujeres continuaron ampliando los límites de la fotografía. Dos casos de momentos diferentes son el de Imogen Cunningham y el de Cindy Sherman, que desafiaron las nociones convencionales de identidad y representación a través de sus autorretratos provocativos e imaginativos y del conjunto de su obra, y que fueron fundamentales para establecer la fotografía como una forma de arte legítima. Ambas aportaron una nueva perspectiva y sensibilidad a la fotografía, incorporando elementos de pictorialismo y modernismo en su trabajo. Sus contribuciones facilitaron que futuras generaciones exploraran las posibilidades artísticas del medio.

Además de aportaciones artísticas y sociales, las fotógrafas han logrado avances significativos para derribar las barreras de

género y allanar el camino para futuras artistas visuales y plásticas. Si en los primeros días de la fotografía las mujeres a menudo eran excluidas de la profesión, debido a las normas culturales y los estereotipos de género, artistas como Julia Margaret Cameron, aun en el siglo XIX, y Annie Leibovitz, ya en el siglo XX, pudieron superar estas barreras y establecerse como fotógrafas influyentes por derecho propio. Su éxito inspiró a otras mujeres a seguir carreras en fotografía y ha permitido crear una industria más inclusiva y diversa.

El caso de Annie Leibovitz, quizás la fotógrafa más influyente en los últimos cincuenta años, es uno de los más interesantes por su rol como artista visual y relatora de la evolución de estilos en la música, el cine, la televisión, y otros muchos campos de la cultura, la sociedad y la historia. A pesar de las importantes contribuciones realizadas por las mujeres fotógrafas, a menudo se les ha pasado por alto en favor de sus homólogos masculinos. Las mujeres siguen enfrentándose a obstáculos en la industria de la fotografía, como la falta de representación y oportunidades de ascenso. Sin embargo, hay signos de progreso, ya que cada vez más mujeres ingresan al campo y desafían los roles de género tradicionales.

Las mujeres han dejado su huella en el mundo de la fotografía. Desde fotógrafas documentales como Susan Meiselas y Donna Ferrato hasta fotógrafas artísticas como Cindy Sherman y Nan Goldin, las mujeres han producido algunos de los trabajos más revolucionarios e innovadores en el campo desde su expansión durante el siglo XX. Sus contribuciones continúan influyendo en la dirección de la fotografía del siglo XXI, cimentándola y sumándose a la producción visual femenina contemporánea, dando forma así a nuestra comprensión del mundo.

### 3. Género, fotografía y coeducación audiovisual para Colombia

No es coincidencia que la obra de muchas de las grandes fotógrafas tenga un enfoque más humano y social que el de sus pares masculinos. Los centros de interés de las mujeres fotógrafas suelen estar orientados hacia una visión más reivindicativa de la so-

ciudad en su conjunto. Y es, justamente, esa mirada de la mujer sobre la sociedad la que podría cobrar mayor relevancia en los ambientes escolares. La escuela, como promotora de la formación humana, tiene tras de sí una enorme responsabilidad social. En el caso colombiano, según datos de 2021, el 59 % del personal docente está conformado por mujeres (Gobierno de Colombia, 2023). En este sentido, y como puede evidenciarse también en las instituciones educativas de otros países, son las mujeres quienes tienen un mayor grado de participación en los ambientes formativos. Por ello, las transformaciones en el ámbito educativo pueden tener su inspiración en ellas, deben ocupar en justa medida los espacios de resignificación de la enseñanza, participando de manera activa e igualitaria como promotoras de mejores prácticas escolares junto al resto de la comunidad docente.

Mirada crítica, reflexión estética y sociocultural, entre otras, son competencias que puede llegar a desarrollar el estudiantado por medio de un trabajo guiado y pensado desde el aula. Hoy día, las y los estudiantes suelen ser usuarios recurrentes de plataformas web, redes sociales y herramientas de distribución audiovisual. Por ello, la coeducación audiovisual (Belmonte, 2014; 2018; 2019; Belmonte y Guillamón, 2008) es pertinente a la hora de implementar estrategias formativas desde la educación artística, como explican Belmonte y Guillamón (2008, pp. 115-116):

Dada la importancia de la construcción de identidad [...] y la importancia de la identidad de género [...] la educación audiovisual habrá de ser una co-educación audiovisual, se tratará pues de co-educar la mirada», en este caso concreto, la mirada fotográfica.

Por lo tanto, una coeducación audiovisual que incluya formación fotográfica desde el aula y el trabajo de mujeres docentes fotógrafas podría impactar el proceso educativo del estudiantado de manera palpable. Primero, porque ofrece una alternativa de tipo técnico que va más allá del tradicional trabajo manual en la educación artística. Segundo, porque se presenta de modo tal que la adquisición de competencias se hace significativa para el alumnado. Y finalmente, porque permite por parte de las docentes una reflexión constante sobre su práctica, que es uno de los ejes de la investigación-acción en educación.

La figura de la mujer fotógrafa en la sociedad y la cultura ha tenido un papel importante, pero poco visibilizado por unas narrativas de género que le han restado importancia a su trabajo y que no han permitido que las estructuras sociales potencien las capacidades de las mujeres como artistas en general. Si bien la trascendencia de la mujer en el ámbito de la enseñanza infantil y básica ha sido destacable, en parte debido a que surge de una visión reproductiva de su rol como cuidadora, su rol como docente/investigadora y docente/artista continua en un nivel más incipiente. Con los cambios de paradigma y la aportación del enfoque de género que está experimentando la sociedad podremos tener en el futuro más mujeres docentes, artistas y fotógrafas plenamente realizadas y reconocidas.

La enseñanza de las artes y la fotografía en las escuelas es una parte importante del proceso educativo, pues comprende dos grandes elementos que fomentan la formación crítica. Por una parte, la fotografía como elemento artístico y crítico que interpretar desde el pensamiento analítico y reflexivo, por otra, la fotografía como acción de conjugar apartados técnico-artísticos en la creación de una pieza visual. Ello permite al estudiantado desarrollar sus habilidades de pensamiento creativo y crítico, así como mejorar su desarrollo cognitivo, emocional y social, puesto que el arte y la fotografía no son solo importantes para la expresión personal, sino también desde el punto de vista académico, laboral, etc. Como indica Yory (2021, p. 52):

Como recurso educativo la fotografía ofrece la posibilidad de complementar y ampliar la verbalidad [...] el estudiante establece una comunicación con el mundo a través de la imagen.

El sistema educativo colombiano fue reconstruido, tras la promulgación de la Constitución de 1991, por la Ley 115 de 1994 y por un cúmulo de decretos reglamentarios, finalmente estructurados en un único documento macro llamado el DURSE (Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo) en 2015. El área de educación artística, establecida por la Ley 115 en su artículo 23 como área obligatoria fundamental dentro del Proyecto Educativo Institucional, es desarrollada por el Ministerio de Educación (MEN) en 2010, en el llamado Plan Nacional de Educación Artística, detallado en el Documento N.º 16 de Orienta-

ciones Pedagógicas para el Área de Educación Artística en Básica (grados 6.º a 9.º) y Media (10.º y 11.º) con cuatro ejes de competencias: comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas. Posteriormente, en 2019, el MEN crea un nuevo documento de trabajo más específico, denominado *Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural en Educación Básica y Media*. Con ello podría pensarse que la educación artística en el sistema educativo colombiano es amplia y muy estructurada, pero el trabajo en el aula de sus instituciones educativas (como en otros países) frecuentemente nos presenta una realidad distinta.

El área de educación artística, en la forma de abordar la asignación académica, las líneas establecidas y la organización curricular, dista bastante de lo que debiera ser. En primer lugar, porque suele considerarse la educación artística como una práctica meramente manual. El alumnado reproduce un modelo que le ha sido asignado por parte del docente y este, a su vez, reproduce contenido de un texto guía, una plataforma web, o cualquier otro medio. Una metarreproducción docente-discente. En ese sentido, María Acaso (2009, p. 90) indica que «los únicos procesos que se desarrollan en la ejecución de dichas cosas son aquellos enfocados en la producción, dejando de lado el análisis». En segundo lugar, educación artística y otras áreas/ asignaturas, cuando son consideradas de relleno, no cuentan con una asignación horaria amplia ni se toman muy en serio, por lo que es práctica común que sean asignadas solo para completar la dedicación horaria del cuerpo docente. Por ello, frecuentemente, no existe especialización de personal para la educación artística ni un abordaje adecuado.

La educación artística en la educación básica y secundaria debería considerar, entonces, apartarse únicamente del trabajo manual al uso y enfocarse en otras vertientes artísticas perfectamente susceptibles de ser enseñadas. En las aulas generalmente se realiza instrucción en diferentes medios, como pintura, dibujo y escultura en arcilla o plastilina, esto es, protocolos de repetición de patrones establecidos que se enfocan en el aspecto más artesanal y manual. La enseñanza de la fotografía, en contraposición, se enfoca en los aspectos técnicos y creativos de una forma de expresión. Sin embargo, ambos enfoques requieren que los estudiantes sean pensadores creativos y críticos, que tengan un

fuerte sentido de la composición, la teoría del color y la conciencia espacial, al igual que les enseña a desarrollar las habilidades analíticas y de observación. Ello no solo ayuda a desarrollar sus habilidades artísticas, sino que también mejora sus habilidades de comunicación y presentación. La enseñanza de la fotografía en las escuelas secundarias también ayuda a fomentar el aprecio por las artes y anima al estudiantado a participar en el mundo cultural y artístico que les rodea. Les expone diferentes formas de arte, lo que puede inspirarles a seguir carreras creativas o desarrollar una apreciación por las artes para toda la vida, en especial porque hoy día un número significativo de estudiantes tiene acceso a una cámara en su móvil y pueden encontrar allí una forma de representar el mundo que les rodea.

Los beneficios de la enseñanza de la fotografía en las escuelas secundarias son numerosos. Algunas investigaciones (Briseño, 2015; Rezzano y Sacomandi, 2016; Martincic, Langer y Villagrán, 2022) han demostrado que las estudiantes que participan en actividades artísticas y, en algunos casos, específicamente en la fotografía, tienden a desempeñarse mejor académicamente y tienen mejores resultados sociales y emocionales. Las estudiantes que tienen acceso a clases de arte y fotografía tienen más probabilidades de participar en la escuela y tener niveles más altos de motivación y autoestima. Por nuestra parte, como respuesta a la realidad de la educación artística en las aulas, planteamos una propuesta educativa para Colombia que busca acercar al estudiantado a un proceso de adquisición de competencias, mediante la enseñanza de contenidos en distintos apartados de las artes, transversalizando con otras áreas del conocimiento (matemáticas, historia, humanidades y tecnología entre otras) que converjan en el apartado fotográfico, siendo este el objetivo de la propuesta de plan de área con vigencia a partir de 2024 y aplicable en una institución educativa mediante el método de investigación-acción en educación.

Por tanto, se aspira a implementar un esquema de trabajo estructurado desde el currículo formal con los principios aquí planteados. Si bien en la propuesta se considera también la enseñanza previa en la educación básica de componentes tradicionales, como, por ejemplo, las técnicas de dibujo y pintura, se aportará como innovación específica un énfasis en la fotografía a partir de la educación media secundaria, con un contenido inicial

en «Arte digital y fundamentos de fotografía», donde esta se conecta con los medios audiovisuales y digitales en general. Se pretende que ese contenido inicial en fotografía, medios y arte sea la base de un contenido posterior y más amplio, denominado «La fotografía más allá del arte», el cual ya incluyera como ejes de trabajo: «La fotografía como forma de expresión humana», «La fotografía como herramienta social y política» y «La fotografía como herramienta narrativa y documental», y en los cuales se pudiera plasmar de manera integral el enfoque de género e igualitario de la coeducación audiovisual (Belmonte, 2014; 2018; 2019; Belmonte y Guillamón, 2008), culminando todo el trabajo con un «Proyecto fotográfico de fin de curso».

La idea es que, mediante la transversalización con áreas del conocimiento afines, sumadas al componente formativo específico en los aspectos históricos, epistemológicos, sociales, digitales, artísticos y culturales del arte como un todo, se logre que el estudiantado despierte a la apreciación de este, y al componente creativo, crítico y reflexivo que ello conlleva para que converja en la fotografía como suma disciplinar en la institución educativa, atendiendo a las características de su contexto sociocultural. En conclusión, la enseñanza de las artes y la fotografía en las escuelas secundarias podría ser vital para el desarrollo de las habilidades creativas y del pensamiento crítico. Estas materias no solo brindan al estudiantado la oportunidad de expresarse creativamente, sino que también ayudan a desarrollar habilidades analíticas y de observación que son esenciales para el éxito académico y personal. La relación entre la enseñanza de las artes y la fotografía en las escuelas secundarias es significativa, ya que se complementan entre sí y brindan una educación integral que incluye la exposición a diferentes formas de arte y experiencias culturales. Una mención especial requiere la necesidad de que se tome en cuenta la metodología de la enseñanza de las artes y la cultura mediática en el aula bajo los principios de igualdad y equidad contemplados dentro de la coeducación audiovisual (Belmonte, 2014; 2018; 2019; Belmonte y Guillamón, 2008), puesto que se debe buscar eliminar las brechas existentes y los sesgos impuestos por imaginarios culturales y constructos sociales e históricos, desmitificando falsas creencias, derribando los estereotipos de género y promoviendo la igualdad de oportunidades.

## 4. Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Libros de la Catarata.
- Belmonte, J. (2014). Del arte cinematográfico a la imagen posttelevisiva: co-educación audiovisual ante las representaciones de la feminidad. *Dossiers feministes*, 19, 149-167.
- Belmonte, J. (2018). Coeducación audiovisual, cultura mediática y crítica de la sociedad patriarcal. En: Abiétar, M. Belmonte, J. y Giménez, E. *Educación, cultura y sociedad: espacios críticos* (pp. 31-45) Valencia: Tirant lo Blanch.
- Belmonte, J. (2019). Los estudios culturales (de género) y la semiótica (feminista) como desafíos para la educación del siglo XXI. En: Monsalve, L., Pardo, I. y Vidal, I. *Pedagogía y cambios culturales en el siglo XXI. Repensando la educación* (pp. 81-92) Barcelona: Octaedro.
- Belmonte, J. y Guillamón, S. (2008). Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en TV. *Comunicar*, 16(31), 115-120.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Madrid: Anagrama
- Bravo, M. C., Amigo, B., Baeza, A. y Cabello, C. (2018). Pluralismo de género y diversidad sexual en la televisión chilena. *Cuadernos.info*, 42, 119-134.
- Briseño, J. (2015). Entrevistas comunitarias, la recuperación del conocimiento comunitario desde la escuela. El caso de las Secundarias Comunitarias Indígenas, Oaxaca, México. *Education Policy Analysis*, 23, 23-95.
- Castillo, M. y Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Actualidades investigativas en educación*, 13(1), 391-407.
- Colorado, O. (9 de noviembre de 2019). *Oscar en fotos*. <https://oscarenfotos.com/2019/11/09/vivian-maier-la-desconocida-mas-famosa-del-mundo/>
- De Lauretis, T. (1992). *Alicia ya no. Feminismo, semiótica, cine*. Madrid: Cátedra.
- Ferreiro, A. C. (2018). Masculinidades en el discurso publicitario. *Question*, 1(58).
- Ferreiro, A. C. y Torres, L. E. (2020). Las mujeres en las publicidades argentinas para varones: reforzando modelos de dominación masculina a través de las redes sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES*, 33, 81-96.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando Límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.

- Gobierno de Colombia. (12 de marzo de 2023). *Datos Abiertos*. <https://www.datos.gov.co/en/d/ydi7-auty/visualization>
- Guillamón, S. (2020). Haptic Visuality and Film Narration. Mapping New Women's Cinema in Spain. *Communication & Society*, 33(3), 137-147. <https://doi.org/10.15581/003.33.3.137-147>
- Martincic, H., Langer, E. y Villagrán, C. (2022). Retratar la escuela en casa durante la pandemia. Producciones de estudiantes escuelas secundarias de Caleta Olivia (Santa Cruz). *Revista de la Carrera de Sociología*, 12(12), 340-375.
- Mateos, J. y Ochoa, G. (2016). Contenido y representación de género en tres series de televisión chilenas de ficción (2008-2014). *Cuadernos.info*, 39, 55-66.
- Rey, J., Hernández, V., Silva, F. y Meandro, E. (2017). Alfabetización mediática y discurso publicitario en tres centros escolares de Guayaquil. *Convergencia*, 24(74), 187-207.
- Rezzano, J. L. y Sacomandi, O. (2016). La fotografía en las aulas virtuales. En: M. Chiarani, M., Allendes, M. *Daza, Escenarios Digitales en la Universidad Nacional de San Luis* (pp. 33-40). San Luís: Nueva Editorial Universitaria.
- Simón, I. (2023). «Solo sí es sí»: Análisis de la violencia sexual en series de streaming y su recepción por audiencias juveniles. *Dígitos. Revista de Comunicación Digital*, 9, 213-243.
- Triviño, L. (2017). Feminismos, postmodernidad y cultura mediática en las aulas: el videoclip pop estadounidense como herramienta educativa para la discusión de temas controversiales. *Revista de Investigaciones Feministas*, 8(2), 493-514.
- Triviño, L. (2022). *Feminist Critical Literacy: From Mainstream Culture to Didactic Produsage*. Barcelona: Octaedro.
- Triviño, L. y Requena, C. (2019). Investigación e innovación educativa desde el Máster de Formación del Profesorado de Ciencias Sociales a las prácticas curriculares en Educación Secundaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 23, 83-99.
- Triviño, L. y Vaquero, C. (2020). Educación artística y ciudadana en la formación inicial de maestras/os en Educación Primaria. Desarrollo del pensamiento crítico-creativo-social a través de Malamente. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 375-385.
- Vaquero, C. (2021). Educación artística y alfabetización audiovisual: Del collar de macarrones al desarrollo del pensamiento crítico a partir de «Malamente». *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 10, 178-195.

- Vaquero, C. (2022). El antiselfie: una propuesta artística y educativa alternativa al relato mediático en la formación de maestras y maestros. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(2), 541.
- Yory, L. E. (2021). La fotografía como estrategia pedagógica para la enseñanza de las ciencias naturales en escuela nueva. *Saber, Ciencia y Libertad*, 16(1), 252-263.

# El flamenco, arte y pedagogía

DONATELLA DONATO

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universitat de València

M. ISABEL PARDO BALDOVÍ

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universitat de València

DIANA BERJA AMAYA

Fundación Secretariado Gitano

## Resumen

En este capítulo descubriremos los orígenes, la evolución y la expansión de la cultura romaní en el flamenco contemporáneo. Originaria de Andalucía, esta danza es producto de una mezcla gitana, árabe, cristiana y judía. Hoy es un arte apreciado en todo el mundo, hasta el punto de que en 2010 fue declarado Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. En el flamenco, el baile, el canto y la música instrumental, sobre todo la guitarra, se funden en una expresión única. Las bailaoras interpretan las vibraciones musicales, a través de los propios sentimientos y emociones, en una explosión de arte que atrapa los sentidos. Las autoras de este artículo, las tres pedagogas, explorarán la contribución del pueblo romaní a la realidad cultural y artística de Europa, y de España en particular, y la importancia de la incorporación de dichas contribuciones a la realidad educativa del país, incidiendo en sus posibilidades pedagógicas.

## 1. Introducción

La música ha sido siempre un aspecto fundamental de toda cultura, como medio de transmisión de valores y tradiciones, pero también como testimonio de la evolución de los acontecimientos histórico-sociales, y como mecanismo de denuncia y liberación. En este sentido, los géneros musicales, más allá de sus características funcionales, constituyen un reflejo del contexto so-

cial, histórico e incluso vital en el que se desarrollan y son producidos. Entre ellos, el flamenco es un excelente exponente de este fenómeno, es decir, de la capacidad del arte en general, y de la música en particular, para transmitir una cultura, para contar una historia, y con ello expresar una forma particular y situada de ver, pensar, sentir y vivir el mundo.

Inscrito en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad de la Unesco en 2010, el flamenco es una expresión artística resultante de la fusión de la música vocal, el arte del baile y el acompañamiento instrumental. Esta combinación de cante, baile y música adquirió su forma característica a mediados del siglo XIX, como resultado de la fusión y el mestizaje entre diversas formas musicales, como la judía sefardí, la bizantina, la árabe e incluso la india. Entre la diversidad de culturas y comunidades a partir de las cuales el flamenco alza sus raíces destaca especialmente el pueblo gitano, para quien el flamenco ha constituido en España un instrumento privilegiado para transmitir sus conocimientos y saberes, para perpetuar su idioma, el caló, y para contar su historia colectiva. Es importante recordar que el idioma internacional del pueblo romaní es el romanó, una lengua indoeuropea utilizada en los cinco continentes, mientras que el caló es una lengua mixta que ha ido surgiendo del contacto entre el español y el romanó al largo de los últimos seis siglos.

Partiendo de este escenario, el presente capítulo pretende explorar las posibilidades pedagógicas del flamenco contemporáneo como forma de interpretación y representación de la realidad, tanto colectiva como individual e indagar sobre el protagonismo del pueblo romaní en este arte. Para ello, en primer lugar, se expone brevemente la historia de este pueblo, describiendo su cultura y su contribución a la sociedad. Seguidamente, se profundiza en el flamenco, trascendiendo sus características musicales para poner de manifiesto su componente y sustrato cultural. Finalmente, a través de historias y relatos narrados en primera persona, y recogidos mediante la realización de entrevistas en profundidad a exponentes de este arte se indaga en el potencial transformador y formativo del flamenco y en la importancia de su inclusión en la realidad educativa del país.

## 2. El pueblo romaní: cultura y tradición

Rica en tradiciones, y testigo de un variado patrimonio artístico, la cultura del pueblo romaní suscita un interés creciente, y su presencia en las distintas disciplinas es elevada: de las matemáticas con Sofía Kovalévskaya (1850-1891) a la pintura con Fabián de Castro (1868-1948), Otto Mueller (1874-1930), Helios Gómez (1905-1956), Lola Ferrerueta (1963- ) y Lila Cabellut (1961-); de la escultura con Juan Vargas (1900-1980) y Luis Heredia Amaya (1920-1985) a la poesía con Papusza (1908-1987) y José Heredia Maya (1947-2010); de la música con Francisco Suárez Saavedra, director de orquesta, o Santino Spinelli (1964- ), a la moda con Juana Martín (1974- ) y al cine con Amara Carmona (1977- ) o Alba Flores (1986- ), hasta el ámbito académico: de los estudios de género con la Dra. Ethel Brooks a la sociología con la Dra. Angela Kocze, de la filología con la Dra. Delia Grigore a la etnografía con la Dra. Nadezhda Demeter. Todos estos exponentes muestran la contribución del pueblo romaní a la sociedad, impulsando activamente al desarrollo de las artes y del conocimiento.

Focalizando la atención en la música, escuchar a la Fanfare Ciocărlia, una de las mejores bandas del mundo, a Toni Iordache, uno de los grandes virtuosos del tambal (címbalo), o a la Mahala Rai Banda, con su mezcla de melodías antiguas de violín y acordeón, supone hacer un viaje sonoro por la tradición, pero también por el *dub* y los *grooves* del *soul* y el *funk*. Estos ejemplos evidencian que la música del heterogéneo pueblo romaní ha sido una gran fuente de inspiración para diversos artistas y ha influido también en el nacimiento de verdaderos géneros como el *jazz manouche*.

El pueblo romaní, nombre decidido por él mismo durante el I Congreso Internacional Romaní de 1971, está formado por diferentes grupos: sintis, calés, romanichales, boyash/rudari, ashkalis, yeniches, doms, loms, roms y abdales, manouches, etc. La denominación *pueblo gitano* se utiliza en el presente artículo siguiendo las indicaciones reivindicativas de usar este adjetivo librado de todas las cargas de connotaciones negativas impuestas por demasiado tiempo, así como planteado primero en la obra teatral *Camelamos Naquear* (*Queremos hablar*) de 1976 del Prof. José Heredia Maya y recientemente en la obra de la Prof.<sup>a</sup> María Sierra en su texto sobre el Holocausto gitano.

Los *romà* o *romanò thém* suman, en la actualidad, entre 10 y 12 millones y se calcula que aproximadamente 6 millones son ciudadanos y ciudadanas o residentes de la Unión Europea, donde representan la minoría étnica más numerosa. Por lo que respecta a su presencia en la Península Ibérica, la primera prueba documental se remonta a un documento fechado el 12 de marzo de 1425 que recoge la llegada a Zaragoza (Corona de Aragón) de un grupo de peregrinos procedentes de Francia.

Dividido en infinidad de grupos y subgrupos, cada uno con sus propias tradiciones, dialectos y etnónimos, el pueblo romaní es una entidad cultural transnacional que siempre ha sido vista con hostilidad por sus países de acogida. Hostilidad que se tradujo en edictos y decretos que iban desde la expulsión hasta la asimilación forzosa al modo de vida sedentario ya a mediados del siglo xv. En los principados rumanos, han sido esclavizados desde mediados del siglo xiv y siguieron siendo esclavos hasta mediados del siglo xix. En España, desde la 1.<sup>a</sup> Pragmática de los Reyes Católicos (4 de marzo de 1499) a la última de Carlos III del 16 de junio de 1763, se dictaron en contra 28 Pragmáticas Reales y Decretos del Consejo Asesor de Castilla, 27 intervenciones en las Cortes Españolas y más de 20 edictos publicados en Cataluña, Navarra, Granada y Valencia. Entre estas, particularmente cuenta fue la gran redada del 30 de julio de 1749, cuando Fernando VI ordenó la detención de los gitanos del Reino y, finalmente, la separación de hombre y mujeres, el trabajo forzado, la prohibición del uso de su lengua y de sus tradiciones (Sánchez, 2022).

El mayor exterminio fue el perpetrado por los nazis: 500.000 personas romaníes fueron asesinadas en campos de concentración. Pero la cifra podría llegar a 1,5 millones de mártires, si se incluyen a los que perecieron en el curso de los fusilamientos masivos en todas las zonas ocupadas, en particular en los países bálticos y balcánicos, no solo por parte de los nazis, sino también de los colaboracionistas locales. El *Samudaripen* en lengua romaní, que podría traducirse como 'asesinato de todos' (palabra compuesta por Sa 'todos' y Mudaripe 'asesinato'), es el término empleado actualmente por la Unión Romaní Internacional (Courthiade, 2017). Pero los supervivientes no fueron escuchados durante los Juicios de Núremberg ni tuvieron derecho a indemnización alguna por lo que habían sufrido. Recalca Sierra (2020) que:

Una negación que está en la base tanto del olvido social y académico de este asesinato de masas como de su invisibilidad posterior. (p. 17)

Realmente, la historia del antigitanismo culmina en aquel entonces con la persecución nazi, pero es anterior al Genocidio; existe, de hecho, una larga tradición de antigitanismo que sigue hoy en día. Permanece una línea de continuidad muy fuerte entre los estereotipos antirromaní que precedieron a aquel exterminio largamente negado y los actuales.

Y no fue hasta finales del siglo XX cuando el pueblo romaní ha empezado a ver reconocidos sus primeros derechos. En el primer Congreso Mundial, organizado en Londres en 1971 por el Comité Internacional Romaní (CIR), se declaró el 8 de abril Día Internacional del Pueblo, estableciéndose también la bandera con los colores verde y azul, que representan los campos y el cielo respectivamente, y una rueda roja en el centro que simboliza el viaje y la libertad. El himno internacional romaní, *Gelem Gelem* o *Djelem Djelem*, compuesto por Jarko Jovanovic a partir de una canción popular de Europa del Este, fue oficialmente reconocido en 1990. Parte de la historia que ha marcado la vida de este pueblo se refleja claramente en el flamenco, donde arte, tradición y cultura se funden para compartir emociones, vivencias y relatos, y para el cual la aportación romaní es fundamental, tal y como se detallará a continuación.

### 3. Mucho más que un género musical

El flamenco, cuyas raíces se remontan al folclore, a la música clásica y popular, se origina a finales del siglo XVIII en lo que se conoce como fase *preflamenca* o *protoflamenca*, para consolidarse a finales del siglo XIX, cuando adquiere personalidad propia. Las claves históricas sitúan el periodo fundacional de este género entre 1780 y 1890. Su cuna es la región de Andalucía, en el sur de España, aunque también tiene raíces en otras regiones como Murcia y Extremadura.

Es, entonces, a finales del siglo XIX (1870-90) y en el periodo intersecular, cuando el flamenco se constituye definitivamente como género musical propio en los cafés cantantes, lugares de ocio y socialización, de encuentro e intercambio, donde algunos

palos principales se estructurarán y consolidarán como parte del *corpus flamenco*, como se conoce actualmente. En ellos se podía asistir, por un módico precio, a los espectáculos mientras se tomaba una copa. Los principales se ubicaban en ciudades como Sevilla, Madrid y Barcelona y, en cierta medida, fueron los precursores de los tablaos flamencos que comenzaron a proliferar a partir de los años sesenta del pasado siglo xx (Medina, 2022).

Este arte combina tres elementos: el baile, la música y el canto. Cabe destacar que, al principio, se tratará de una música ágrafa, debido a la ausencia de partituras, lo que siempre ha dificultado cualquier posibilidad de comparación con la música de otras culturas o civilizaciones (Ortega Castejón y Pardo-Cayueta, 2022). De hecho, la transmisión oral sirvió de base metodológica en el aprendizaje tanto de profesionales como de aficionados que aprendían por ensayo y error, escuchando a los maestros e imitando el estilo (González, 2014).

Por lo que respecta al cante, los estilos musicales del flamenco se denominan *palos*, existen más de cincuenta y se clasifican según criterios de ritmo, tonalidad y melodía. Se llaman *palos o estilos flamencos* cada una de las variedades tradicionales del canto flamenco. El cante flamenco expresa toda una gama de sentimientos y estados de ánimo (duelo, alegría, tragedia, gozo y miedo) a través de palabras sinceras y expresivas caracterizadas por la concisión y la sencillez, que revelan una fuerte componente poética, entendida como lírica flamenca, procedente de la conexión entre poesía popular y culta (Soler Díaz, 2021). Por ello, las coplas pueden ser de diferentes estilos a los que se añaden la guitarra y el baile, acompañados por el jaleo y las palmas.

Con relación al toque, la guitarra flamenca es el instrumento principal, con su función melódica, armónica y rítmica, destacando también el cajón y en segundo plano otros instrumentos de percusión como las castañuelas entre otros y la percusión corporal: palmas, taconeo, etc.

Finalmente, el baile flamenco se caracteriza especialmente por la pasión y el sentimiento que los bailaores y bailaoras transmiten en su danza, convertida en un lenguaje capaz de expresar lo sublime a través del propio cuerpo.

Esta combinación única, y su emocionalidad inherente, provoca que el flamenco sea mucho más que un género musical, incluso que trascienda el concepto de *manifestación artística* y que

realmente se concretiza como producto histórico, estrechamente vinculado al mundo artístico y a los contextos sociales (Gamboia, 2005). El flamenco supone una expresión de emociones y valores, pero también de narrativas y saberes transmitidos de generación en generación, en los que se reflejan formas de pensar y de sentir, en definitiva, formas e historias de vida.

En esta intrahistoria del flamenco, el pueblo gitano desempeña un papel fundamental, ya que, por su carácter cultural, el flamenco no puede ni debe entenderse como un arte descontextualizado o abstracto. Al contrario, se trata de una expresión íntimamente ligada a grupos y comunidades concretas que, a través de esta arte, transmiten su saber, su ser y su sentir. A este propósito, como destaca Soler Díaz (2021):

Había unas cuantas familias gitanas de Cádiz y los Puertos (Puerto de Santa María, Puerto Real, San Fernando y Sanlúcar de Barrameda) que cantaban viejos romances en forma de nanas o en las bodas, imprimiéndoles una musicalidad muy original y emotiva. (p. 217)

En un contexto marcado por el antigitanismo, fuertemente enraizado en nuestras sociedades e instituciones, la relación entre flamenco y comunidad gitana se ha convertido en un aspecto no exento de controversias y marcado por la misma estigmatización e invisibilización que afecta al propio colectivo. Sin embargo, la influencia del pueblo romaní en el flamenco resulta innegable, tanto por el lenguaje como por las formas de expresión y los sentimientos y relatos que a través de él se manifiestan. El flamenco continúa siendo patrimonio cultural vivo de la cultura y un instrumento para dar voz a historias tradicionalmente silenciadas de vidas vividas desde los márgenes de la sociedad y que cobran presencia social a través de esta música, relato convertido en arte y en pasión (Filigrana, 2020). Precisamente por ello, el flamenco entraña múltiples posibilidades pedagógicas que pueden contribuir tanto a la superación personal individual como a favorecer el encuentro y la cohesión social, aspectos que se desarrollarán seguidamente.

## 4. El flamenco como oportunidad para la transformación y el compromiso: voces y experiencias

Como se ha expuesto en el epígrafe anterior, el flamenco tiene un carácter complejo, cambiante y polisémico, sujeto a continuos procesos de creación y reinterpretación. Características son la musicalidad, la forma interpretativa, los registros sonoros, los estilos y la cosmovisión de un entero colectivo. Es una forma de vida y define vivencias, actitudes y comportamientos. Pero también es una oportunidad para la narración de una historia todavía poco conocida.

Con la finalidad de profundizar en estas cuestiones y, así, poder indagar en el potencial transformador y pedagógico del flamenco, en los próximos epígrafes se hilarán las experiencias y vivencias de Diana Berja Amaya y Eva Moreno, recogidas a través de entrevistas individuales en profundidad de tipología semi-estructurada.

Diana Berja Amaya, nacida en Menorca en 1989, es licenciada en Pedagogía por la Universitat de València. Autora de dos libros, actualmente es coordinadora en la ciudad de València del programa *Kumpania* por la Fundación Secretariado Gitano. *Kumpania*, nació en 2019, como servicio socioeducativo especializado en la infancia, adolescencia y juventud gitana y su entorno social y familiar. Su objetivo principal es intervenir en las condiciones de desigualdad procurando medios para el desarrollo de las capacidades y la mejora de los resultados académicos, con el objetivo de graduar en la Educación Secundaria Obligatoria y favorecer la continuación en estudios postobligatorios. Diana baila el flamenco, emocionándose y emocionando.

Por su parte, Eva Moreno, madrileña afincada en València, es coreógrafa, bailarina, directora de escena y dramaturga. Actualmente, es la directora de la compañía Extremus Danza y del proyecto de inclusión social a través del baile flamenco *¡A Quélar!*. Eva vive el flamenco no solo como arte, sino como medio para contar historias de cada día, y como herramienta para materializar su compromiso social.

Sus voces, entreteljadas en un relato reflexivo por parte de las autoras, permiten explorar distintas dimensiones y posibilidades

del flamenco como el papel que la vida y lo cotidiano desempeña en este arte, las oportunidades que brinda para crear nuevas formas de relación o su potencial como herramienta de compromiso y participación social.

En definitiva, estos dos testimonios no solo permiten conocer en primera persona la relación que se entreteje entre el flamenco y las vivencias, sino que también ofrecen la oportunidad de acercarnos a una forma de activismo que pone a la persona en el centro, y con ella la subjetividad que produce y comparte conocimiento. El objetivo es crear un texto que conecta estas dos realidades, destacando los puntos en común de un compromiso que pasa por la implicación cultural y social de toda una comunidad. Partiendo de esta finalidad, y de los relatos y voces de estas dos mujeres, a continuación, se presentan una serie de reflexiones que gravitan en torno a la relación que puede establecerse entre el flamenco y la pedagogía.

#### 4.1. Flamenco: el arte de lo cotidiano y de la vida

El flamenco, en palabras de Diana Berja, es plenitud. Es:

Hacer volar las emociones y sentir la paz y la libertad desarrollando corazón y alma en lo que estás haciendo y en cada paso los pasos se vuelven un sentimiento a transmitir. Cuando bailamos transmitimos una emoción y, cuando esa emoción llega al público, es una plenitud sabiendo que lo que haces puede hacer feliz a otras personas.

Esto mismo, sentimiento y emoción, es lo que encuentra Eva Moreno en el flamenco, en esta ocasión compartido con los chicos y las chicas del proyecto *¡A Quelar!*, por ella dirigido. El cual, tal y como se describe en su página web (<https://aquelarflamenco.com/proyecto>), supone una experiencia de creación artística que se desarrolla a través de talleres de baile y de música flamenca. En el marco de este proyecto se desarrollan principalmente tres tipos de acciones distintas: formación en flamenco (a través de clases de baile, cante, guitarra, cajón y de lecciones magistrales), producción de espectáculos artísticos y desarrollo de publicaciones didácticas para difundir el conocimiento del flamenco y aprovechar su potencial educativo. A este propósito, ofrecieron

un juego llamado *Toma que toma*, de 48 cartas ilustradas, compuesto por nueve familias de palos flamencos (cantes primitivos, siguiiriyas, soleares, tangos, cantiñas, fandangos, cantes de levante o cantes de las minas, cantes de ida y vuelta, folclore), cada una de ellas integrada por 5 de sus palos representativos. El objetivo es completar el mayor número de familias, pasando por conocer algunos de los representantes más importantes de esta arte: Camarón de la Isla cantaor, Paco de Lucía guitarrista y Carmen Amaya bailaora.

¡A *Quelar!*, al igual que el flamenco en sí mismo, permite narrar y (re)conocerse a partir de las historias. Precisamente porque parte de lo compartido, de la realidad. Porque el flamenco brinda posibilidades para cotidianizar el arte y para convertir en arte la propia cotidianeidad.

Esta emocionalidad del día a día, supone que, como defiende Eva Moreno, el flamenco, gracias a su esencia y genuinidad, es una forma de entender la vida y la música la cual, como plantea Diana Berja:

[...] permite sentirla como un concepto más allá de unos instrumentos, una forma que marca un antes y un después en cómo se interiorizan los pasos, la coordinación y las emociones, porque no se puede bailar flamenco sin sentirlo.

El flamenco es manifestación de historia, realidad y existencia.

## 4.2. Flamenco y activismo

El flamenco, según Eva Moreno, supone una posibilidad para reconocer y valorar la identidad romaní. Así como para establecer puentes y puntos de unión entre las comunidades y las personas, una herramienta para crear otro tipo de vínculos y otras formas de relación que superen los estigmas, los reproches y para resanar las heridas.

Esta postura también es defendida por Diana Berja, quien manifiesta que el mayor obstáculo en el camino es superar el repertorio de prejuicios, estereotipos, actos discriminatorios y amenazas, concretamente, la dificultad de vivir en una sociedad que no reconoce la diferencia como un valor y una riqueza.

Ante estas dificultades, el flamenco ofrece posibilidades de superación personal y de encuentro comunitario, porque permite manejar un lenguaje común, el de la emoción y a partir de ello, el del encuentro y el reconocimiento mutuo, incluso en la diversidad, en la alteridad, en aquello que resulta ajeno. Ante el abismo creado por la falta de conocimiento, por la falta de comprensión y de encuentro entre las diferencias, el flamenco se abre a la vida con carácter transversal. Defiende Diana Berja que, para ella, el flamenco es una expresión de emociones que transmiten sentimientos y pasión a través del estilo, el zapateado, el dinamismo, el temperamento, el flamenco es una forma de escuchar la vida. Tanta belleza rompe esquemas preestablecidos y rutinas. Es un estilo de pensamiento que cambia los movimientos en arte y que te hace sentir con más coraje.

Esa forma de «escuchar la vida» manifestada por Diana es también una forma de contemplarla y de entenderla, una forma de contarla e incluso una forma de vivirla, tanto con uno mismo como con los demás.

Esta visión concuerda con lo planteado en epígrafes anteriores respecto a que el flamenco es mucho más que un mero género musical. Es una oportunidad para ver el mundo y para ser visto en el mundo, para reconocer la realidad, reconocerse y ser reconocido en ella y, con ello, el flamenco constituye una forma de activismo.

Estos aspectos se reflejan claramente en el ya citado proyecto *¡A Quelar!*, que combina el arte con el compromiso social. Una iniciativa que, en palabras de su directora, ofrece oportunidades a los niños/as y jóvenes para poder ser reconocidos y valorados, para crear vínculos y relaciones.

Este proyecto, que abre nuevas posibilidades para que la sociedad y su contexto inmediato reconozcan y valoren el lugar particular que estos chicos y chicas ocupan en el barrio, nace por casualidad de una suerte de serendipia que parte de una mirada curiosa, atenta y situada hacia la propia realidad. Es precisamente escuchar a un chaval gitano cantar en el patio de un centro educativo lo que lleva a Eva Moreno a iniciar el proyecto. En otras palabras, es el arte de percibir lo tradicionalmente relegado, lo que gesta el nacimiento de esta iniciativa que aún tradición y transformación y que concibe a estas personas tan jóvenes como promotoras del cambio.

En este sentido, el flamenco permite hacer pedagogía y formación, porque crea comunidad, nace de saberes ancestrales, de la propia realidad, de la propia vida, tal y como manifiesta Diana al explicar que:

Con el arte se nace y la técnica se aprende, entonces sería primero la expresividad y luego la técnica. Porque uno nace con ese talento, con esa facilidad para el baile, y después se perfecciona y aprende el estilo, la técnica, el compás, la música, los tiempos, etc.

Una vez más, es la propia realidad y la propia identidad la que se pone de manifiesto y se transmite a través del flamenco.

## 5. El flamenco que se hace pedagogía

La música, decía Walter Benjamin (1962), es el único idioma universal que nos queda tras el derrumbe de la Torre de Babel. Supone un elemento natural e inherente a la humanidad y desde tiempos remotos viene acompañando a los seres humanos y se encuentra presente en sus momentos más importantes, tanto a nivel individual como en los espacios compartidos, de celebración y socialización.

En este sentido, la música es capaz de conectar a las personas y comunidades, pese a su lejanía o diferencias. No solo porque está presente en cualquier espacio y lugar de la Tierra, sino porque el carácter primitivo de la emocionalidad que yace en su base y trasfondo se convierte en un vehículo de comunicación y comprensión entre las personas.

El flamenco ha sido escenario abierto de diferentes musicalidades, generaciones, habilidades y sensibilidades que se encontraban y compartían un proyecto donde confluían diferentes sonidos, acercar raíces, cultura y tradiciones que erróneamente creemos tan distantes unas de otras y que, en cambio, la música puede acercar. Y, como ejemplo de ello, destacamos las siguientes palabras de Diana Berja:

Mi sueño es poder ayudar a los demás, enseñar y transmitirles una manera diferente de poder aprender, jugar, y crear. Me gustaría poder utilizar el baile flamenco como herramienta de formación, para

el conocimiento de uno mismo, la capacidad de coordinación, la disociación corporal, la atención, la concentración, la ejecución, y la motricidad.

Para poder avanzar hacia este sueño, queremos hacer también nuestra la reivindicación que Eva Moreno comparte, respecto a la importancia de que la música, el flamenco, el teatro, la poesía, entren en la escuela, para que también los niños y las niñas puedan reconocerse en las artes.

El flamenco, mestizaje de antiguos y modernos elementos, expresión artística y cultural de cante, toque, baile y poesía, es interpretación del mundo y de la vida, transmisión de saberes y oportunidad de generar territorios educativos superando las estigmatizaciones que, como elementos de dispositivos del poder, influyen las relaciones entre las personas. Superar el estigma permite repensar la construcción de lo común en todos los ámbitos; es posibilidad de reconciliación, es cooperación social, es compartir espacios, esfuerzos y significados a ritmo de flamenco.

## 6. Referencias

- Benjamin, W. (1962). *Angelus novus: saggie e frammenti*. Turín: Giulio Einaudi.
- Courthiade, M. (2017). ¿Cómo llamar al genocidio perpetrado contra los gitanos en la época nazi? O *Tchatchipen: lil ada trin tchona rodipen romani*. *Revista trimestral de investigación gitana*, 97, 37-42.
- Filigrana, P. (2020). *El pueblo gitano contra el Sistema-Mundo: Reflexiones de una activista para el debate*. Madrid: Akal.
- Gamboa, J. M. (2005). Una historia del flamenco. Barcelona: Espasa.
- González, A. (2014). Graduados. *cante: la inclusión del Cante Flamenco en los estudios superiores de música*. *La Nueva Alboreá*, 29, 52-54.
- Medina, J. R. C. (2022). Los cafés cantantes en la prensa histórica de la provincia de Jaén. *La Madruga*, 19, 87-102.
- Ortega, J. F. y Pardo-Cayuela, A. (2022). El flamenco en los escritos de Rafael Mitjana. *Revista de Investigación sobre Flamenco*, 19, 71-86.
- Sánchez, D. M. (2022). *Historia del pueblo gitano en España*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Sierra, M. (2020). *Holocausto gitano. El genocidio romaní bajo el nazismo*. Madrid: Arzalia.

Soler Díaz, R. (2021). Los inicios de la lírica flamenca: el Cancionero de Abraham Israel. En: Berlanga Fernández, M. A. y Cruces Roldán, C. *El flamenco: baile, música y lírica: precedentes histórico-culturales y primer desarrollo (1780-1880)* (pp. 217-348). Granada: Universidad de Granada.

# El proyecto de currículo transfronterizo de la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA): un análisis desde el punto de vista docente

LUÍS RENATO SILVA MALDONADO  
Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas,  
Universidade Federal de São Paulo

JULIÁN BELL SEBASTIÁN  
Didáctica y Organización Escolar, Universitat de València

## Resumen

Este texto reflexiona sobre la experiencia de currículo transfronterizo de la Universidade Federal da Integração *Latino-Americana* (UNILA), ubicada en la frontera entre Brasil, Argentina y Paraguay. Su proyecto busca la integración regional de Latinoamérica y el Caribe a través del conocimiento científico y cultural. Se caracteriza desde la perspectiva docente mediante una entrevista semiestructurada con un exprofesor que participó en el desarrollo del currículo entre 2017 y 2018. UNILA es una universidad bilingüe (español y portugués) con enfoque interdisciplinario e intercultural, centrada en la integración regional. Analizar su proyecto puede revelar los límites y posibilidades de un currículo transfronterizo.

## 1. Introducción

En un mundo globalizado, la UNILA (Universidad Federal de Integración Latinoamericana) desempeña un papel fundamental al promover la integración regional y el intercambio de conocimientos en América Latina y el Caribe a través de un currículo transfronterizo innovador. Fundada en 2010, esta institución

única se encuentra estratégicamente ubicada en la frontera entre Brasil, Argentina y Paraguay, lo que la convierte en un punto de encuentro geográfico y cultural excepcional. La UNILA abraza la diversidad lingüística de la región y utiliza tanto el español como el portugués como lenguas de enseñanza, fomentando, así, la comunicación y la colaboración intercultural.

La visión de la UNILA es forjar una comunidad académica comprometida con la construcción de una América Latina más unida y justa. Su enfoque interdisciplinario busca trascender las fronteras tradicionales de las disciplinas académicas, promoviendo el diálogo y la colaboración entre países y adoptando una perspectiva decolonial<sup>1</sup> que reconoce y cuestiona las inequidades históricas en la región.

A pesar de la creciente atención académica y política a la UNILA, es importante destacar que nuestro análisis se diferencia de investigaciones previas en varias formas significativas. Por ejemplo, Tallei (2020) describe el papel estratégico de la UNILA en el marco de políticas educativas públicas para la frontera, mientras que Abba (2018) investiga las experiencias de universidades en América Latina en el contexto de la internacionalización de la educación superior. Del Olmo y Muñoz (2019) se centran en la enseñanza plurilingüe en la frontera entre Brasil y países hispanohablantes, y Ricobom (2010) analiza las características institucionales de la UNILA.

El objetivo principal de nuestro trabajo es explorar el currículo transfronterizo de la UNILA desde la perspectiva de los docentes, quienes desempeñan un papel fundamental en la implementación de esta propuesta educativa. Este currículo se fundamenta en la intersección de múltiples disciplinas y culturas, con el propósito de formar profesionales capaces de abordar los desafíos y oportunidades de la integración regional en el siglo XXI.

Para obtener una comprensión más profunda de este enfoque educativo, llevamos a cabo una entrevista con un exprofesor de la universidad. El objetivo de esta entrevista es explorar las Representaciones Sociales (RS) del exprofesor sobre el proyecto educativo de la UNILA. Las RS son conjuntos de ideas y conoci-

1. La perspectiva decolonial cuestiona las jerarquías y desigualdades históricas en América Latina, destacando las inequidades perpetuadas por la epistemología occidental colonial (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Rivas *et al.*, 2020).

mientos que guían la comprensión de la realidad (Piña Osorio y Cuevas Cajiga, 2004). La metodología de la entrevista semi estructurada fue empleada para indagar en las experiencias y percepciones de los docentes en la implementación del currículo transfronterizo y su impacto en la formación de estudiantes y la integración regional.

A lo largo de este estudio, se analizarán las opiniones y perspectivas del docente con el fin de arrojar luz sobre la efectividad y la relevancia del enfoque transfronterizo de la UNILA en la construcción de un futuro más integrado y colaborativo para América Latina y el Caribe.

## 2. Método

Se realizó una entrevista semiestructurada con un exprofesor de UNILA para recopilar datos sobre el currículo transfronterizo. Se emplearon técnicas de análisis cualitativo y el marco teórico de las RS. La transcripción se analizó en busca de códigos y temas clave con *software* MAXQDA. Los temas abordados incluyen el contexto de UNILA, la experiencia del docente, el currículo, la estructura de la universidad, y el contexto político y social. La entrevista se llevó a cabo en línea, y el entrevistado se denomina «N» por cuestiones éticas. La investigación bibliográfica complementa los hallazgos de la entrevista para explorar el currículo transfronterizo de la UNILA.

## 3. Contextualización

### 3.1. UNILA: orígenes, visión y programas académicos

La UNILA, ubicada en Foz do Iguaçu en la triple frontera de Brasil, Argentina y Paraguay, busca la integración regional a través de la educación superior en áreas como ciencia, cultura e integración. Como señalan Prolo *et al.* (2019), fue creada por el Gobierno brasileño en 2007<sup>2</sup> y tuvo apoyo nacional e internacional. En 2007,

2. El proyecto de ley fue aprobado por unanimidad en todas las comisiones, tanto de la Cámara de Diputados como del Senado Federal. El 12 de enero de 2010 se sancionó la Ley N.º 12.189.

comenzó la estructuración del proyecto en colaboración con UFPR y la empresa Itaipu para crear el Instituto Mercosur de Estudios Avanzados (IMEA). El proyecto de creación requirió dos años de trabajo y contó con el apoyo de universidades brasileñas e internacionales, así como de institutos de investigación gubernamentales y organizaciones científicas nacionales e internacionales y consultas con expertos internacionales.<sup>3</sup> Se inspira en el Movimiento de Córdoba,<sup>4</sup> las ideas de Darcy Ribeiro<sup>5</sup> y otros intelectuales que buscaran una ruptura de la herencia colonial para la construcción de una universidad autónoma, pública, gratuita y democrática (Corazza, 2010). En la introducción del libro *A UNILA em Construção* (IMEA, 2009b), se describe la visión de una universidad comprometida con el futuro de las sociedades latinoamericanas, basada en la herencia de la Reforma de Córdoba de 1918. Su objetivo es contribuir al desarrollo en el siglo XXI, promoviendo la identidad latinoamericana, la justicia social y la sostenibilidad socioambiental a través del conocimiento compartido.

La UNILA ofrece 29 programas de licenciatura en cuatro áreas del conocimiento con sus respectivos institutos. También tiene 12 programas de maestría y dos de doctorado. Destacan los programas de maestría y doctorado en Integración Contemporánea de América Latina y Estudios Latino-Americanos, que reflejan su enfoque internacional y su proyecto de integración regional.

### 3.2. UNILA: su internacionalismo y las relaciones con la ciudad de Foz do Iguacu

La elección de Foz do Iguacu como sede de la UNILA se justifica por varios factores. Esta ciudad, con una población de 285 415

3. El libro titulado *UNILA en construcción: un proyecto universitario para América Latina* recoge la esencia de las discusiones coordinadas por los miembros del Comité de Implementación de UNILA.

4. Fue la principal fuerza renovadora de la Universidad Latino-Americana en la primera mitad del siglo XX. Se conformó como un movimiento reformista empezado en Córdoba (Argentina) para exigir una modernización que tornase las universidades más democráticas, eficaces y actuantes en relación con la sociedad. (Ribeiro, 1969)

5. Profesor e intelectual brasileño, uno de los principales responsables por el innovador proyecto de la Universidad de Brasilia (UnB). Su libro *A Universidade necessária*, de 1969, argumenta en defensa de una universidad latinoamericana autónoma, democrática y apuesta en el papel del intelectual público y da ciencia comprometida ideológicamente para el desarrollo de la América Latina.

habitantes, que viven en un territorio de 609 192 km<sup>2</sup>,<sup>6</sup> se encuentra en la tríplice frontera entre Brasil, Argentina y Paraguay, lo que facilita el acceso a países vecinos y promueve un intercambio cultural, además de su proximidad a las famosas Cataratas del Iguazu, que atraen a visitantes de todo el mundo. La presencia de la usina hidroeléctrica binacional de Itaipu, que suministra energía tanto a Brasil como a Paraguay, también contribuye a la relevancia estratégica de la ubicación.<sup>7</sup>

Sin embargo, en sus primeros años, la población local percibía la UNILA como un proyecto ajeno y políticamente asociado a la izquierda, lo que generó resistencia en una comunidad mayoritariamente conservadora. La falta de edificios propios para la universidad durante un tiempo dificultó su consolidación y la identificación con la ciudad.

La mayoría de los docentes y estudiantes de la UNILA no son de Foz do Iguazu, lo que creó una división entre la universidad y la comunidad local. Además, las tensiones entre los profesores foráneos y el personal técnico local fueron evidentes. Las condiciones pedagógicas también fueron complicadas, debido a la ubicación en la zona de exclusión militar de Itaipu.

A pesar de que la UNILA ha logrado construir algunos edificios propios y se vislumbra un futuro positivo con la reanudación<sup>8</sup> de la construcción del Campus Niemeyer,<sup>9</sup> persisten desafíos, como la lejanía de los grandes centros urbanos. De esta manera, surgieron problemas de consolidación de la identidad del proyecto, pero no para su expansión.<sup>10</sup> Esto ha llevado a la formación de una especie de «burbuja» universitaria que aún no se ha integrado completamente en la ciudad.

6. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/foz-do-iguacu.html>.

7. <https://www.itaipu.gov.br/sala-de-imprensa/perguntas-frequentes#:~:text=Com%2020%20unidades%20geradoras%20e,o%20in%C3%ADcio%20de%20sua%20opera%C3%A7%C3%A3o>.

8. <https://portal.unila.edu.br/noticias/licitacao-para-obras-do-campus-niemeyer-deve-sair-ainda-este-ano>

9. La construcción del campus fue paralizada en junio de 2014 por problemas con la constructora. El consorcio de constructores envió un comunicado a la Universidad informando de forma unilateral la imposibilidad de continuidad de las obras en las condiciones contratadas. <https://portal.unila.edu.br/noticias/unila-vai-recorrer-da-decisao-judicial-referente-a-primeira-etapa-das-obras-do-campus>

10. En 2018 la Universidad empezó el año con 4.869 estudiantes en sus cursos de grado y posgrado, 36% más estudiantes que en el año 2017. <https://portal.unila.edu.br/noticias/unila-vai-recorrer-da-decisao-judicial-referente-a-primeira-etapa-das-obras-do-campus>

### 3.3. El currículo transfronterizo

El estudio del currículo transfronterizo es un campo interdisciplinario que involucra a académicos de diversas disciplinas, como educación, política educativa, internacionalización de la educación y pedagogía. Se relaciona con la internacionalización de los currículos en el contexto de la globalización económica y cultural (Spring, 2018). En los últimos veinte años, los países latinoamericanos han experimentado cambios significativos en sus estructuras económicas y sociales, así como reformas basadas en la racionalización del gasto público y la redefinición de la intervención estatal (Gentili *et al.*, 2004). Estas reformas siguen un paradigma basado en el Consenso de Washington, que combina liberalismo económico, modernización y reducción del gasto público (Díaz-Barriga e Inclán-Espinosa, 2001).

En este contexto, la educación se ha enfrentado a demandas de nuevos aprendizajes y reformas. La modernización se presenta como una necesidad incuestionable (Tiramonti, 1997), y los gobiernos nacionales deben promover la internacionalización de sus instituciones educativas y la cualificación de sus estudiantes (Westphal y Gisi, 2019).

En el proyecto institucional de UNILA, la universidad se define como bilingüe e interdisciplinaria, con un enfoque en la interculturalidad y la integración regional. Se busca desarrollar la movilidad académica internacional y promover un proyecto educativo que se oponga al internacionalismo mercantil y a un enfoque hegemónico centrado en los países del norte global. Un aspecto destacado del currículo de UNILA es el ciclo común de estudios que abarca las 29 carreras y se enfoca en temas relacionados con Latinoamérica y el Caribe, Filosofía y las lenguas portugués y español. Este primer eje promueve la comprensión de la complejidad de la región mediante el análisis crítico de diversos contenidos. El segundo eje del currículo se centra en las lenguas portugués y español, con asignaturas obligatorias para todos los estudiantes, fomentando la competencia lingüística y la interculturalidad. La UNILA cuenta con una comunidad académica diversa en nacionalidades e idiomas, promoviendo la reflexión crítica en ambos idiomas. El tercer eje, Epistemología y Metodología, busca estimular la reflexión filosófica sobre la construcción del conocimiento y la relación entre producción

científica, desarrollo tecnológico y ética. Los estudiantes adquieren habilidades para identificar argumentos filosóficos, estrategias argumentativas y metodologías de producción de conocimiento, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida en América Latina.<sup>11</sup>

### 3.4. La experiencia práctica del currículo transfronterizo de UNILA

Los ejes del ciclo común de estudios del proyecto pedagógico de UNILA reflejan una clara intención: desarrollar una perspectiva cultural y política centrada en las demandas y problemas de la región de América Latina y el Caribe, así como promover reflexiones que propongan soluciones para la realidad concreta de los países de la región (N). A pesar de estas intenciones, surgen problemas prácticos en la implementación de estas propuestas. Uno de los principales desafíos está relacionado con el carácter obligatorio del ciclo básico para todos los estudiantes, lo que genera un aumento significativo en el número de horas de estudio requeridas. Esto ha llevado a reducir el número de horas en ciertas disciplinas para evitar que los estudiantes se vean abrumados por la carga académica (N). Además, el currículo se percibe como demasiado extenso y poco específico, ya que las necesidades de aprendizaje varían dependiendo de las áreas del saber. Por ejemplo, las demandas de América Latina son diferentes para un estudiante de artes, economía o medicina. Esto dificulta la capacidad de los estudiantes para mantenerse al día con sus estudios y crea una carga académica agotadora.

La especificación conceptual también se convierte en un desafío, ya que diferentes campos de estudio requieren fundamentos específicos relacionados con América Latina. No se puede ofrecer el mismo plan de estudios para todos los estudiantes, ya que sus necesidades varían según la disciplina. Otro aspecto destacado por el entrevistado es la necesidad de aplicar las teorías decoloniales de manera contextualizada en diferentes áreas del conocimiento. La visión de UNILA es profundamente decolonial, pero esto solo tiene sentido si se aplica de manera efectiva en las diversas disciplinas académicas (N).

11. <https://portal.unila.edu.br/prograd/daciclo/arquivos/ppc-ciclo-comum.pdf>

En general, para N, el currículo de UNILA se presenta como un problema evidente, pero nadie se atreve a abordarlo, debido a las implicaciones potenciales, como la reestructuración de todos los currículos de la universidad y la posible eliminación de puestos de trabajo, lo que crea una situación incómoda para los colegas y evita que se cuestione el *statu quo* (N).

### 3.5. Distinciones y aproximaciones con el proyecto de integración europeo

El proyecto de UNILA se inspiró en el Movimiento de Córdoba a principios del siglo XX, con un enfoque en la integración regional a través de la educación y el diálogo entre los gobiernos de los países sudamericanos (Prolo *et al.*, 2019). Al igual que en la Unión Europea (UE), la idea de una ciudadanía regional y la igualdad en las estructuras educativas y la libre circulación son principios fundamentales de UNILA. Sin embargo, se deben considerar las diferencias significativas en el contexto latinoamericano.

Una de las diferencias clave es que la financiación del proyecto UNILA recae completamente en el gobierno brasileño, a pesar de que alrededor del 30% de los estudiantes y parte significativa del cuerpo docente provienen de otros países,<sup>12</sup> según menciona N. Esto ha generado críticas en Brasil sobre por qué el gobierno brasileño financia la educación de estudiantes extranjeros, como colombianos, haitianos y refugiados, lo que contrasta con las estructuras compartidas de integración regional y educación superior en la UE.<sup>13</sup>

En la UE, el Programa Erasmus ha sido un importante programa de cooperación financiado por la UE que ha facilitado la movilidad de millones de estudiantes y profesores desde la década

12. UNILA, según datos del sistema (SIGAA), posee un 31% de estudiantes extranjeros, de 36 diferentes nacionalidades. Fuente: Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). [https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/3ef7f1cc-9e12-45b7-acee-847ec4e3f5d2/page/p\\_9rg7sszxc](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/3ef7f1cc-9e12-45b7-acee-847ec4e3f5d2/page/p_9rg7sszxc).

13. Hay en Latinoamérica una red de universidades públicas, autónomas y autogobernadas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay que se organizan como Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). Son 41 universidades asociadas que comparten sus vocaciones, su carácter público y sus estructuras para desarrollar actividades de cooperación académica y cultural. Fuente: <http://grupomontevideo.org/site>

de 1980. Asimismo, se han llevado a cabo esfuerzos de armonización y colaboración en la educación superior europea, desde la Declaración de la Sorbona en 1998 hasta los Procesos de Bolonia, lo que ha contribuido a la integración de la enseñanza superior en Europa.<sup>14</sup>

En términos de inversión, el Programa Erasmus ha recibido un presupuesto total significativo, con más de 26 000 millones de euros<sup>15</sup> asignados para el período 2021-2027. En contraste, UNILA depende exclusivamente de los presupuestos del gobierno brasileño, lo que ha generado críticas sobre la viabilidad y el alcance del internacionalismo de la propuesta (N). A diferencia de Europa, en UNILA no existe una entidad central que pueda promover o invertir en programas de movilidad de manera similar al Erasmus.

En resumen, aunque UNILA comparte la visión de una educación orientada hacia la integración regional, existen diferencias fundamentales en términos de financiamiento y estructura en comparación con los programas de educación superior de la UE, lo que ha llevado a críticas y desafíos específicos en su implementación (N).

## 4. Resultados

Los resultados obtenidos a través de la entrevista proporcionan una visión detallada y matizada del currículo transfronterizo de la UNILA desde la perspectiva docente involucrada en su desarrollo y aplicación. Uno de los elementos centrales que emergió en la discusión es el firme compromiso de UNILA con la promoción de la integración regional en América Latina y el Caribe. La ubicación geográfica estratégica de la universidad en la triple frontera entre Brasil, Argentina y Paraguay ha sido fundamental en la concepción de su proyecto educativo, que busca fomentar el diálogo y la interacción entre estos países. Este enfoque en la integración regional se refleja en la estructura del currículo, que

14. En los primeros treinta años del programa Erasmus (1987-2017), han participado un total de cinco millones de personas. Fuente: <http://www.erasmusplus.gob.es/30-aniversario.html>

15. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/programme-guide/part-a/priorities-of-the-erasmus-programme/budget>

busca abordar cuestiones regionales relevantes y promover la comprensión mutua entre las naciones vecinas.

Además, se puso de manifiesto el carácter interdisciplinario e intercultural del currículo de UNILA. El entrevistado destacó la importancia de no limitarse a un enfoque académico tradicional, sino de fomentar la interacción entre diferentes disciplinas y la apertura a múltiples perspectivas culturales. Esto se traduce en la diversidad de cursos y programas ofrecidos por la universidad, que abarcan una amplia gama de campos del conocimiento y promueven el uso de múltiples idiomas, en particular el español y el portugués, como herramientas para la comunicación y la comprensión intercultural.

La diversidad lingüística y cultural se considera un activo en UNILA. Los docentes enfatizaron la importancia de esta diversidad enriquecedora, ya que la mayoría de los docentes y estudiantes de la universidad no son originarios de Foz de Iguaçu, lo que ha llevado a una comunidad académica multicultural y multilingüe. Sin embargo, también se señaló que esta diversidad plantea desafíos en términos de integración y adaptación de los estudiantes a un entorno cultural y lingüístico diferente, así como en lo que se refiere a la amplitud y financiación de la propuesta.

Otro aspecto relevante es la colaboración activa entre docentes y estudiantes de diferentes nacionalidades. Esta interacción constante en el aula y en la vida cotidiana de la universidad ha contribuido a la construcción de una comunidad diversa pero cohesionada. Se subrayó que esta colaboración va más allá de lo puramente académico y se extiende a la formación de ciudadanos comprometidos con la integración regional y el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe. UNILA busca no solo proporcionar educación de calidad, sino también fomentar valores de solidaridad, responsabilidad social y conciencia regional. También se destacó que la experiencia internacional del currículo de UNILA representa una perspectiva del Sur en un contexto de globalización y homogeneización de los currículos académicos a nivel internacional. La universidad se erige como una alternativa que valora los saberes locales, sus perspectivas e intereses, y que adopta un enfoque decolonial en su currículo. Esto implica una resistencia activa a la uniformidad cultural y epistemológica, promoviendo la diversidad y la pluralidad de voces en el ámbito académico.

Por último, en cuanto a la identidad de los «unileiros»,<sup>16</sup> se observa que la universidad ha estado históricamente asociada a diferentes contextos políticos, sobre todo durante los gobiernos de líderes de izquierda en América Latina, como Lula da Silva en Brasil, Evo Morales en Bolivia, Rafael Correa en Ecuador y Hugo Chávez en Venezuela. Esta asociación inicial con la izquierda y el chavismo generó estereotipos que rodearon a la comunidad estudiantil. A pesar de que los profesores no necesariamente compartieran estas posiciones políticas, estos estereotipos persisten y, de alguna manera, influyeron en la percepción pública de UNILA. Por ejemplo, los estudiantes de la universidad llegaron a ser conocidos localmente como «unileiros», haciendo referencia a una identidad ajena a la ciudad, como extranjeros. Esta etiqueta estereotipada planteó desafíos para la construcción de una identidad propia de la universidad y la superación de prejuicios en la sociedad local.

## 5. Discusión y conclusiones

La discusión y conclusiones derivadas de este análisis arrojan luces significativas sobre el proyecto de currículo transfronterizo de la UNILA desde la perspectiva docente. En primer lugar, es evidente que UNILA se destaca por su compromiso inquebrantable con la integración regional en América Latina y el Caribe, en contraposición a la tendencia global de homogeneización y estandarización de los currículos. Su ubicación geográfica estratégica en la triple frontera entre Brasil, Argentina y Paraguay, junto con su enfoque interdisciplinario e intercultural, sitúa a UNILA como un actor clave en la promoción del diálogo y la colaboración entre naciones vecinas. Asimismo, la diversidad lingüística y cultural que caracteriza a UNILA, albergando a una comunidad académica multicultural y multilingüe, es un aspecto distintivo que enriquece la experiencia educativa y contribuye a la formación de ciudadanos conscientes de la importancia de la pluralidad en la región. Esta diversidad, no obstante, conlleva desafíos

16. El término *Unileiros*, además de caracterizar una identidad ajena a los valores y costumbres de Foz, se refiere también al hecho de que en el Brasil los fumadores de marihuana son llamados *maconheiros*.

que requieren una atención constante para garantizar la inclusión y la adaptación de los estudiantes.

La colaboración activa entre docentes y estudiantes de diversas nacionalidades es un testimonio de la construcción de una comunidad cohesionada que va más allá del ámbito académico y se compromete con la integración regional y el desarrollo sostenible. UNILA no solo busca impartir conocimientos, sino también cultivar valores de solidaridad y responsabilidad social en sus estudiantes.

Desde una perspectiva más amplia, el proyecto de UNILA refleja una voz del Sur en un mundo académico cada vez más dominado por paradigmas del Norte. Su enfoque decolonial y la valoración de los saberes locales desafían la uniformidad cultural y epistemológica, promoviendo la diversidad y la multiplicidad de voces en la educación superior. Sin embargo, es fundamental abordar los estereotipos que históricamente han rodeado a UNILA, especialmente aquellos relacionados con su asociación política con líderes de izquierda en América Latina. Estos estereotipos han influido en la percepción pública de la universidad y han presentado desafíos para la construcción de una identidad propia y la superación de prejuicios. Es esencial que UNILA continúe esforzándose por comunicar su misión y valores de manera efectiva a nivel local y nacional.

En última instancia, la experiencia de UNILA ilustra la posibilidad de crear un espacio académico que promueva la integración regional, la diversidad cultural y el pensamiento crítico en un mundo globalizado. Su enfoque único y su compromiso con la región ofrecen lecciones valiosas para otras instituciones educativas en busca de modelos alternativos y más inclusivos de educación superior en el contexto latinoamericano y global.

## 6. Referencias

Abba, M. J. (2018). Límites y potencialidades para el desarrollo de una internacionalización de la educación superior necesaria: estudio de caso de la UNILA (Brasil) y la ELAM (Cuba) [tesis doctoral, Universidade do Vale do Rio dos Sinos]. <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7062?show=full>

- Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Comissão de Implantação da UNILA. (2009a). *A UNILA em construção: Um projeto universitário para a América Latina*. Foz do Iguaçu: IMEA.
- Comissão de Implantação da UNILA. (2009b). *UNILA: Consulta internacional. Contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da Unila*. Foz do Iguaçu: IMEA.
- Corazza, G. (2010). A UNILA e a integração Latino-Americana [UNILA and Latin American integration]. *Boletim de Economia E Política Internacional*, 10, 79-88.
- del Olmo, F. J. C. y Muñoz, A. M. E. (2019). La intercomprensión como herramienta para la integración educativa en el espacio sudamericano: posibilidades, dinámicas y límites a partir de las experiencias del programa PEIF y de la UNILA. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 115-134. <https://doi.org/10.35362/rie8113524>
- Díaz-Barriga, Á. y Inclán-Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de educación*, 25, 17-41.
- Gentili, P., Suárez, D., Stubrin, F. y Gindín, J. (2004). Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *Educação & Sociedade*, 25, 1251-1274. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400009>
- Instituto Mercosul de Estudos Avançados (2009). *Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. U58 A UNILA em Construção: um projeto universitário para a América Latina*. Instituto Mercosul de Estudos Avançados – Foz do Iguaçu.
- Piña Osorio, J. y Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124.
- Prolo, I., Lima, M. C. y Moniz, G. C. (2019). UNILA: A universidade como vetor da integração regional. *Educação & Sociedade*, 40. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019189894>
- Ricobom, G. (2010). UNILA: a contribuição do ensino para a integração da América Latina. *Ideação*, 12(1), 67-78. <https://doi.org/10.48075/ri.v12i1.5022>
- Rivas, N., Márquez, M. J., Leite, A. E. y Cortés, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes*, 1(3), 46-62. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Spring, L. (2018). Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado. Campinas, SP: Vide.

- Tallei, J. (2020). La Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA): una propuesta de universidad sentipensante para la América Latina y el Caribe. *REGIT: Revista de Estudos de Gestão, Informação e Tecnologia*, 14(2), 63-73.
- Tiramonti, G. (1997). Los imperativos de las políticas educativas de los 90. *Revista da Faculdade de Educação*, 23, 49-69. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100005>
- Westphal, A. M. S. y Gisi, M. L. (2019). A educação superior no contexto da cooperação acadêmica internacional. *Interações (Campo Grande)*, 20, 369-382. <https://doi.org/10.20435/inter.v0i0.1822>

# Aprendizaje socioemocional en la formación inicial del profesorado

AMPARO TIJERAS IBORRA

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universitat de València

ISABEL MARÍA GÓMEZ BARRETO

Departamento de Pedagogía, Universidad de Castilla-La Mancha

CARLOS MONTROYA FERNÁNDEZ

Departamento de Pedagogía, Universidad de Castilla-La Mancha

## Resumen

El creciente número de movilizaciones debido a situaciones sanitarias, de seguridad y económicas conlleva una diversidad cultural en las aulas que no únicamente puede ser abordada desde un marco teórico en la formación inicial de futuros docentes. Las competencias socioemocionales necesarias para poder atender desde la equidad a todo el alumnado deben comprenderse desde la experiencia-sentido en aras a garantizar una educación inclusiva que procure el rendimiento académico, el clima escolar y el bienestar personal. Este capítulo fundamenta y propone la formación socioemocional en los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria para dotar de habilidades inherentes al desempeño profesional.

## 1. El derecho a una educación inclusiva

El sistema educativo español, a lo largo de su evolución legislativa en educación, ha integrado principios esenciales para proporcionar y fomentar una educación de calidad para todo el alumnado, independientemente de su condición personal o social, con el objetivo de asegurar el derecho a la educación.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, incorporó la equidad como un principio fundamental para garantizar

la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa, y la igualdad de derechos y oportunidades para superar cualquier forma de discriminación (BOE, 2006). En ese mismo año, durante la Asamblea General de las Naciones Unidas y la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad, se establecieron medidas de no discriminación y acción positiva que los estados debían implementar. En marzo de 2007, España ratificó este tratado internacional, convirtiendo estos principios en derechos exigibles en todo su territorio.

En mayo de 2015, el Foro Mundial de la Educación, celebrado en Incheon, Corea, aprobó la Declaración de Incheon, que subrayaba la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todas las personas. Esta declaración afirmaba que la inclusión y la equidad eran fundamentales para una agenda de educación transformadora.

Europa delineó su postura sobre este tema a través de la Agencia Europea de Educación Inclusiva y Necesidades Especiales, destacando la necesidad de mejorar las oportunidades educativas para todo el estudiantado. Esta responsabilidad se entiende como compartida por todas las personas educadoras, líderes y responsables de la toma de decisiones, enfatizando la importancia de los principios operativos de equidad, eficacia, eficiencia y el aumento de los éxitos de todas las partes interesadas.

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), continúa con los compromisos derivados de la ratificación de la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad. En concordancia con el objetivo de la Agenda 2030 de hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva, la LOMLOE establece la inclusión como principio rector del sistema educativo.

Así, la Agenda 2030 y la LOMLOE comparten objetivos y principios en la promoción de la inclusión, equidad y sostenibilidad en la educación y la sociedad en general. Ambas iniciativas buscan construir un mundo más justo, accesible y sostenible, promoviendo la participación plena y significativa de todas las personas. En este contexto, una escuela inclusiva requiere políticas educativas sólidas y una revisión y reorganización de las culturas escolares, así como del rol de los y las docentes.

## 2. La formación inicial del profesorado ante el cambio de paradigma

El cambio de paradigma y la formación inicial del profesorado se convierten en desafíos significativos para nuestro sistema educativo, en especial para los y las docentes en ejercicio y/o en formación. De acuerdo con el informe de 2018 del Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) promovido por la OCDE, los y las docentes consideran insuficiente su preparación para atender la diversidad (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). La literatura científica también señala carencias formativas en competencias para abordar la diversidad y promover la educación global durante la formación inicial del profesorado (Boix Mansilla y Jackson, 2022; Fernández-Jiménez *et al.*, 2019; Madrid *et al.*, 2020; Rebollo-Quintela y Losada-Puente, 2022; Sánchez-Serrano *et al.*, 2021).

El Derecho a la Educación Inclusiva, establecido por la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), se encuentra consagrado como el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4, que busca garantizar una educación inclusiva, según la Agenda 2030. Esto implica la necesidad de hacer efectivo este derecho de manera inminente. El paradigma de la inclusión educativa, que busca aumentar la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes (Booth y Ainscow, 2011), depende directamente de la formación inicial del profesorado y la capacitación derivada de ella.

La LOMLOE se espera que regule la formación inicial del profesorado a través de las adecuadas modificaciones de las órdenes ministeriales y la reformulación de los planes de estudio de magisterio por parte de las universidades. Esto permitiría abordar las carencias formativas existentes mediante la ampliación de contenidos específicos en las asignaturas relacionadas con inclusión educativa, y posiblemente, la introducción de contenidos transversales en otras materias. En este contexto, la formación para el desarrollo de competencias emocionales de los maestros y maestras podría ser clave para un desempeño exitoso.

### 3. Competencias socioemocionales en la formación inicial de maestros y maestras

Según la Estadística de Enseñanzas no universitarias del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020) para el curso 2020-2021, un 9,3 % del total de alumnado, equivalente a 748.054 estudiantes, recibió atención educativa diferente a la ordinaria, debido a necesidades específicas de apoyo educativo. De estos, el 30,5 % (227.979) presentaba necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o trastorno grave, mientras que el 69,5 % restante (520.075) requería apoyo por otras necesidades específicas. Entre este último grupo, destacan aquellos que reciben apoyo educativo por trastornos de aprendizaje (38,1 %), seguidos por situaciones de desventaja socioeducativa (26,3 %) y trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación (14,6 %). También se incluye la atención a la integración tardía en el sistema educativo español (2,7 %), a las altas capacidades intelectuales (7,9 %), al desconocimiento grave de la lengua de enseñanza (5,6 %) y al retraso madurativo (4,1 %), así como un pequeño colectivo sin asociar a una categoría específica (0,6 %).

Por otro lado, los movimientos migratorios significativos desde diversos puntos del planeta han impactado en el perfil cultural y étnico de las poblaciones estudiantiles en las últimas dos décadas (Gómez-Barreto *et al.*, 2021; Ye, 2021). Este aumento en la diversidad cultural y étnica en la educación no solo tiene el potencial de fomentar el desarrollo humano, el crecimiento y la creatividad, sino que también plantea nuevos desafíos, ya que puede representar gran parte de las necesidades específicas identificadas entre el alumnado matriculado en las aulas ordinarias.

De esta manera, la responsabilidad de preparar a los futuros maestros y maestras para desarrollar prácticas que garanticen el derecho a una educación inclusiva se vuelve crucial. En este ámbito, los temas relevantes para abordar estos problemas deben relacionarse con el acceso universal a oportunidades educativas de alta calidad, políticas de inclusión educativa, erradicación de prácticas discriminatorias y prejuicios, inequidades dentro de los sistemas educativos y avances en acciones y políticas para la equidad educativa (Ramírez *et al.*, 2021).

Sin embargo, se requiere, además, una acción mediante pedagogías transformadoras que brinden oportunidades para cuestionar, desafiar y reconstruir conocimientos en términos de diversidad y equidad en la educación. Estas acciones deben desarrollar la conciencia crítica, la práctica reflexiva y las discusiones sobre temas de desigualdad y aspectos emocionales para fomentar el desarrollo de las disposiciones de los futuros maestros y maestras hacia una educación basada en la igualdad, la equidad y la justicia social (Cochran-Smith *et al.*, 2015), es decir, desarrollar competencias socioemocionales.

Las *competencias para el aprendizaje socioemocional*, según Jagers *et al.* (2019), se definen de la siguiente manera:

1. *Autoconciencia*: capacidad de reconocer las propias emociones, evaluar la confianza en uno mismo y la autoeficacia, y reconocer las fortalezas y áreas de crecimiento.
2. *Autogestión*: capacidad de retrasar la gratificación, manejar el estrés y controlar el impulso para alcanzar metas personales y profesionales.
3. *Conciencia social*: habilidad para tomar la perspectiva de otros con antecedentes o culturas diferentes, empatizar y comprender cómo las expresiones emocionales afectan las interacciones personales y profesionales (Davis *et al.*, 2022). El profesorado debe comprender los derechos sociales y éticos para saber gestionar recursos y estrategias de apoyo a la calidad de interacciones de alumnado-profesorado-familias en el contexto escolar (Gregory y Fergus, 2017).
4. *Habilidades de relación*: comunicación clara, escucha activa, colaboración, negociación de conflictos constructivamente y búsqueda de ayuda cuando sea necesario, incluyendo la habilidad para establecer conexiones genuinas y afectivas con estudiantes, padres y madres (Durlak *et al.*, 2022; Legette *et al.*, 2022).
5. *Toma de decisiones responsables*: capacidad de examinar críticamente estándares éticos, preocupaciones por la seguridad y normas de comportamiento, y hacer evaluaciones realistas de beneficios y consecuencias para el bienestar colectivo, buscando soluciones inclusivas, justas y equitativas (Davis *et al.*, 2022).

Estas competencias son esenciales para el desempeño profesional efectivo, ya que el profesorado debe ser capaz de reconocer cómo sus valores, creencias y emociones influyen en las interacciones y relaciones en entornos educativos diversos. Esto les permitirá desarrollar habilidades de relación adecuadas para establecer y mantener relaciones armoniosas y gratificantes en la comunidad educativa. Estas habilidades encarnan el principio de inclusión, el cuidado y la compasión que los y las docentes deben ejercer para respaldar una educación de calidad, inclusiva y equitativa (Davis *et al.*, 2022).

Haberman *et al.* (2017) proponen experiencias de aprendizaje centradas en la equidad a través de interacciones reales de futuros/as docentes en diversos contextos educativos. Sugieren la práctica reflexiva y colaborativa guiada con el profesorado para analizar situaciones de inequidad, explorar habilidades sociales y emocionales en el aula frente a situaciones problemáticas y tomar medidas en respuesta a las necesidades identificadas.

Asimismo, autores como Grudnoff *et al.* (2016) indican que las prácticas de enseñanza centradas en la equidad deben guiarse por seis principios fundamentales, contextualizados e interconectados para que los y las futuras docentes aprendan a estructurar el aprendizaje y mejorar su enseñanza para lograr aprendizajes más equitativos en los contextos escolares:

1. Seleccionar contenidos significativos y diseñar e implementar oportunidades de aprendizaje alineadas con resultados de aprendizaje significativos para el alumnado.
2. Conectarse con la vida y experiencias de los y las estudiantes.
3. Crear entornos de aprendizaje centrados en el aprendizaje receptivo y de apoyo.
4. Utilizar evidencias para respaldar el aprendizaje y mejorar la enseñanza.
5. Adoptar una postura de indagación y asumir la responsabilidad del compromiso y el aprendizaje profesional.
6. Reconocer y cuestionar las prácticas que reproducen la inequidad en el aula, la escuela y la sociedad.

## 4. Pensamiento visible y disposición de pensamiento

*Project Zero*, una organización e instituto de investigación afiliado a la Harvard Graduate School of Education, tiene como objetivo principal comprender y fomentar el máximo potencial de todas las personas, centrándose en el estudio de la naturaleza del aprendizaje, el pensamiento, la ética, la inteligencia y la creatividad. Su investigación examina los contextos y las condiciones en que se desarrollan estos aspectos, proponiendo prácticas que favorezcan el desarrollo máximo del potencial de cada persona.

Dentro del estudio del aprendizaje, uno de los focos principales de investigación es el análisis de las rutinas de pensamiento para visibilizarlo. Según Ritchhart y Perkins (2008, citados por Gómez-Barreto *et al.*, 2019), el aprendizaje es consecuencia del pensamiento, y un buen pensamiento requiere el desarrollo de habilidades de pensamiento, como observar y analizar, así como una disposición hacia el pensamiento. Este desarrollo implica un esfuerzo social y forma parte de la evolución profesional del docente.

Para fomentar el pensamiento y hacerlo evidente, es preciso que sea visible. Hacerlo visible conlleva beneficios tanto para el alumnado (al crear la disposición para activar procesos metacognitivos) como para el profesorado (al ayudar a identificar conocimientos previos, puntos de vista, creencias erróneas y expectativas del alumnado que de otra manera no serían detectadas) (Gómez-Barreto *et al.*, 2019). Este enfoque implica cuestionar, documentar y escuchar activamente al alumnado mediante la implementación de rutinas.

*Visible Thinking* (pensamiento visible) es un marco conceptual flexible y sistemático, basado en la investigación, cuyo objetivo es integrar el desarrollo del pensamiento (visible, consciente) del alumnado durante el aprendizaje de contenidos en todas las materias. Este enfoque se fundamenta en décadas de investigación sobre el pensamiento y el aprendizaje de niños y jóvenes, empleando rutinas que han sido implementadas y evaluadas en numerosas escuelas, enriqueciéndose con las contribuciones de docentes y alumnado participante.

*Visible Thinking* tuvo su origen en *Lemshaga Akademi* en Suecia como parte del proyecto «Innovando con Inteligencia», enfocado al cultivo de disposiciones de pensamiento en áreas como la búsqueda de la verdad, la comprensión, la justicia y la imaginación-creatividad. Desde entonces, ha ampliado su enfoque para incluir el pensamiento a través del arte (*Artful Thinking*) y el papel de las fuerzas culturales (*Cultures of Thinking*), iniciativas de *Project Zero*. Actualmente, se destacan tres prácticas centrales: rutinas de pensamiento, documentación del pensamiento de los estudiantes y práctica profesional reflexiva.

Desde *Project Zero* se subraya que las habilidades de pensamiento no son suficientes para generar una cultura del pensamiento; es necesario cultivar disposiciones específicas en el alumnado. En referencia a la taxonomía de Bloom, señalan que los procesos de pensamiento no siguen una secuencia perfecta que requiera la comprensión de cualquier concepto o información compleja antes de abordar procesos más complejos (como aplicación, análisis, evaluación y creación), sino que la comprensión es el resultado de un proceso desordenado, complejo, dinámico e interconectado. Para que este proceso sea eficaz, es necesario desarrollar hábitos a través de rutinas que permitan a las personas realizar acciones de manera autónoma y reflexiva, tomando decisiones, argumentando, planificando, entre otras.

Perkins y Ritchhart (2003) definen las *rutinas de pensamiento* como estrategias cognitivas que son útiles para desarrollar una cultura que profundiza y cuestiona cualquier contenido. Estas estrategias se centran en seis tipos de pensamiento: observar con detalle y descubrir patrones, explicar e interpretar, razonar a partir de evidencias, conectar, analizar diferentes puntos de vista y perspectivas, y captar lo esencial para llegar a conclusiones. Estas estrategias se convierten en preguntas o afirmaciones abiertas que estructuran actividades rutinarias, actuando como el motor de pensamiento que, con el tiempo y el entrenamiento (como cualquier hábito adquirido por rutinas) se integran, se consolidan y se automatizan.

Las rutinas para el desarrollo del pensamiento visible de *Project Zero* son variadas y se encuentran en la *PZ Thinking Routines Toolbox*. A través de preguntas formuladas al alumnado, la indagación, la interacción con el pensamiento de los demás, la interpretación y la conexión entre conocimientos previos y nuevos, se

movilizan pensamientos de nivel superior. Estas actividades estimulan la curiosidad y preparan para la indagación, fomentando interpretaciones cuidadosas, argumentación y reflexión sobre temas diversos.

Entre las propuestas del Project Zero, destaca el método de pensamiento *visual thinking strategies*, propuesto por la psicóloga Abigail Housen, que se basa en el uso de imágenes para estimular procesos de pensamiento. Este método (utilizado en museos y escuelas de todo el mundo) se centra en el uso de imágenes artísticas para aprender a pensar y comunicar, para generar reflexión a partir de las tres fases: observación, descubrimiento y asignación de significado a la obra-imagen objeto de reflexión.

## 5. A modo de ejemplo: estudio transcultural

A modo de ejemplo, Boynton *et al.* (2023) han abordado el desafío educativo de promover la educación global mediante la introducción de rutinas de pensamiento socioemocional y narración de historias en aulas universitarias en tres países diferentes: España, Italia y EE. UU.

La pedagogía dialógica mediante la rutina consistió en presentar fotografías que evocaban respuestas del alumnado, seguido de preguntas sobre qué veían, sentían, pensaban y se preguntaban al respecto. Esta acción invitó a los alumnos a crear pensamientos y sentimientos visibles, sujetos a apoyo y diálogo (Boynton *et al.*, 2023). La práctica dialógica con rutinas de pensamiento y narración de historias se destacó como un vehículo para fomentar la reflexividad crítica en relación con la diversidad, ayudando a las personas a ser conscientes de sus percepciones, sesgos y a analizar diferentes perspectivas.

Los resultados indicaron que, en un entorno dialógico seguro, donde los y las estudiantes pueden hacer visibles sus pensamientos y percepciones, encuentran oportunidades para una mayor autocomprensión y el desarrollo de la conciencia social (Davis *et al.*, 2022). El diálogo se fortaleció a medida que el alumnado conectaba emocionalmente con las historias, compartiendo pensamientos y emociones, fomentando, así, sentimientos de empatía, sensibilidad cultural y expresiones de dignidad para personas históricamente marginadas o excluidas.

A partir de los resultados y conclusiones derivados de la implementación de estas prácticas, identificaron las siguientes implicaciones:

1. Invitación a explorar oportunidades de desarrollo intercultural del profesorado estableciendo conexiones y colaboraciones entre programas de formación docente de diversas partes del mundo. Esta iniciativa busca enriquecer la perspectiva educativa a través del intercambio de experiencias y conocimientos entre docentes de diferentes contextos.
2. Incorporación de herramientas pedagógicas críticas que fomenten las habilidades de pensamiento para enseñar a pensar. El uso de rutinas de pensamiento, enmarcadas en un diálogo que humaniza, se presenta como una estrategia efectiva para promover el desarrollo de competencias socioemocionales en los y las docentes. Estas herramientas contribuyen a crear un entorno educativo más reflexivo y comprometido.
3. Aprendizaje intencional de y con otros a lo largo del tiempo para revelar una comprensión más compleja de la identidad individual, del rol educativo y de la ciudadanía global. La conexión continua con profesorado de diferentes contextos permite un enriquecimiento constante y una mayor conciencia de la diversidad en la educación (Boynton *et al.*, 2023).

## 6. Conclusiones

El contexto educativo contemporáneo se enfrenta a desafíos complejos y dinámicos derivados de las transformaciones sociales, culturales y económicas. La diversidad en las aulas derivada del derecho a la educación inclusiva sumada a la generada por movilizaciones vinculadas a situaciones sanitarias, de seguridad y económicas, destaca la necesidad imperante de una formación socioemocional en los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria.

Las competencias socioemocionales se erigen como pilares fundamentales para un desempeño profesional docente efectivo. Autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsables son habilidades cru-

ciales para fomentar la inclusión y la equidad en entornos educativos diversos.

La implementación del pensamiento visible, respaldada por el enfoque de *Project Zero*, emerge como una estrategia eficaz. Las rutinas de pensamiento facilitan el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales, promoviendo una cultura del pensamiento en las aulas. La pedagogía dialógica, ejemplificada en el estudio transcultural de Boynton *et al.* (2023), resalta la importancia de integrar rutinas de pensamiento socioemocional y narración de historias para fomentar la reflexividad crítica y la conciencia social.

En conclusión, la educación inclusiva y reflexiva requiere una formación inicial del profesorado renovada y centrada en competencias socioemocionales. La implementación de pensamiento visible y la conexión intencional con contextos interculturales emergen como estrategias clave para preparar a los educadores del futuro. El compromiso continuo con la diversidad y la equidad se presenta como un imperativo para construir un entorno educativo que tenga presente y preserve la singularidad de cada estudiante y promueva una sociedad justa y sostenible.

## 7. Referencias

- Boix Mansilla, V. y Jackson, A. W. (2022). *Educating for Global Competence: Preparing Our Students to Engage the World*. Alexandria: ASCD.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3.ª ed.). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Boynton, L., Gomez-Barreto, I. M., Boix Mansilla, V. y Segura-Fernández, R. (2023). Transformative Innovation in teacher education: Research toward a critical global didáctica. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103974.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T. y Stern, R. (2015). Critiquing teacher preparation research: An overview of the field, part II. *Journal of teacher education*, 66(2), 109-121.
- Davis, S. J., Lettis, M. B., Mahfouz, J. y Vaughn, M. (2022). Deconstructing racist structures in K-12 education through SEL starts with the principal. *Theory Into Practice*, 61(2), 145e155. <https://doi.org/10.1080/00405841.2022.2036061>

- Durlak, J. A., Mahoney, J. L. y Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765.
- Fernández-Jiménez, C., Hervás-Torres, M., Aparicio-Puerta, M., Polo-Sánchez, M. T. y Tallón-Rosales, S. (2019). Formación en competencias del alumnado de educación en atención a la diversidad: diferencias según la titulación. *INFAD. Revista de Psicología*, 1(2), 497-502. [http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/11311/1/0214-9877\\_3\\_1\\_497.pdf](http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/11311/1/0214-9877_3_1_497.pdf)
- Gomez-Barreto, I, Rubiano, E. y Gil-Madrona, P. (2019). *Manual para el desarrollo de la metodología activa y el pensamiento visible en el aula*. Madrid: Pirámide.
- Gomez Barreto, I, Segura, R, Sanchez Santamaría, J, y Montoya, C. (2021). GlobalCompetence Approach to Teaching Development for Intercultural. En: I. Gomez (ed.). *Handbook of Research on Promoting Social Justice for Immigrants and Refugees Through Active Citizenship and Intercultural Education*. Pensilvania: IGI Global.
- Gregory, A. y Fergus, E. (2017). Social and emotional learning and equity in school discipline. *The future of children*, 27(1), 117-136.
- Grudnoff, L., Haigh, M., Hill, M., Cochran-Smith, M., Ell, F. y Ludlow, L. (2016). Rethinking initial teacher education: Preparing teachers for schools in low socio-economic communities in New Zealand. *Journal of Education for Teaching*, 42(4), 451-467.
- Haberman, M., Gillette, M. D. y Hill, D. A. (2017). *Star teachers of children in poverty*. Londres: Routledge.
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D. y Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162-184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- Legette, K. B., Rogers, L. O. y Warren, C. A. (2022). Humanizing student-teacher relationships for black children: Implications for teachers' social-emotional training. *Urban Education*, 57(2), 278-288.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE).
- 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)
- Madrid, D., Mayorga-Fernández, M. J. y Pascual, R. (2020). Caminando hacia la inclusión desde la etapa de educación infantil: análisis de las percepciones del profesorado. *Publicaciones*, 50(3), 195-212. <http://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i3.20851>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje*. Informe español – vol I. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018/informes-espanoles.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Enseñanzas no universitarias*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria.html>
- ONU (2006). Resolución 61/106 de la Asamblea General «Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad» A/RES/61/106 (13-diciembre-2006). <https://undocs.org/es/A/61/106>
- ONU (2015). Resolución 70/1 de la Asamblea General «Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible» A/RES/70/1 (25-septiembre-2015). <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>
- Perkins, D. y Ritchhart, R. (2003). Making thinking visible. *New Horizons for Learning*, 8, 1-7.
- Project Zero (2023). *Thinking Routines Toolbox*. <https://pz.harvard.edu/thinking-routines#ExploringArtImagesandObjects>
- Ramírez, T., Brush, K., Raisch, N., Bailey, R. y Jones, S. M. (2021). Equity in social emotional learning programs: A content analysis of equitable practices in PreK-5 SEL Programs. *Frontiers in Education*, 6, 679467.
- Rebollo-Quintela, N. y Losada-Puente, N. (2023). El maestro en Educación Infantil ante la educación inclusiva: competencias y necesidades. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 52(2), 35-56.
- Sánchez Serrano, J. M., Alba Pastor, C. y Zubillaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 393, 321-352
- Ye, J. (2021). Ordering diversity: Co-producing the pandemic and the migrant in Singapore during COVID-19. *Antipode*, 53(6), 1895e1920. <https://doi.org/10.1111/anti.12740>



# Pensando el compromiso docente de la mano de bell hooks: placer, incomodidad y conflicto<sup>1</sup>

EVA MOMPÓ

Didáctica i Organització Escolar, Universitat de València

M.<sup>a</sup> DOLORES MOLINA

Didáctica i Organització Escolar, Universitat de València

## Resumen

Conversar las lecturas de bell hooks nos ha llevado a interrogar nuestras prácticas pedagógicas y a profundizar el sentido que tiene para nosotras el oficio docente. El tramado narrativo del texto nos ha permitido trazar puentes entre la experiencia singular de cada una y los lugares comunes de aprendizaje: la casa, la escuela, la universidad y el feminismo. De la mano de bell hooks exploramos cómo encarnamos la enseñanza y el compromiso docente. Finalmente, indagamos en las tensiones para posicionarnos en un mundo común, desde nuestro quehacer cotidiano atravesado por el placer, la incomodidad y el conflicto.

## 1. Aventurarnos en lugares comunes

*[...] tomar una posición en un mundo común y asumir radicalmente las consecuencias. Comprometerse es descubrir el mundo, descubrirse en el mundo. Desplegar [...] una ética y una política situadas que se desprenden de preguntarse, cada quien, por la presencia del mundo en mí y de mí en el mundo.*

(GARCÉS, 2013, p. 19)

1. Proyecto de innovación docente (2733543-UV) «Aprender a vivir la diversidad en el aula a través, en y con las historias que co-componemos».

Nos encontramos una vez por semana para comer y hablar de nuestras clases, de lo que en ellas ocurre y nos ocurre. Nos hemos ido (re)conociendo así, en la comensalidad y la conversación. Leyendo a bell hooks y compartiendo inquietudes. Desentrañando los sentires con los que nos vivimos en el oficio de enseñar y de investigar. Cuando bell hooks irrumpe en nuestras conversaciones pedagógicas, el tono de estas se torna más deliberativo y radical con lo que decimos que hacemos. Sobre todo, con para qué lo hacemos, pues nos recuerda que, desde una pedagogía feminista comprometida, el conocimiento y el pensamiento que circula en el aula tienen que interpelar nuestras maneras de vivir y de ser fuera del aula. Que el contexto del aula ha de avivar la imaginación crítica y acercar a las estudiantes a formas de conocer que les ayuden a comprenderse mejor y a vivir en el mundo de un modo más pleno. A vivir la educación y el oficio de un modo más pleno. ¿Qué significa eso para nosotras? Entrar en el aula ofreciendo a nuestras estudiantes algo propio: nuestras experiencias, lecturas, preguntas, búsquedas, inquietudes, saberes.

Entre lo que vivimos y lo que deseamos vivir en nuestras clases con las estudiantes, se dan tensiones que no siempre sabemos sostener, atravesar o vivir con tranquilidad. La lógica institucional de la formación inicial de maestras y educadoras a menudo nos constriñe en una racionalidad técnica que nos incomoda. Una racionalidad que resuelve la formación desde la organización estructurada de conocimientos, la recopilación de planes de acción y metodologías para organizar la actividad docente (Schön, 1998), que se despliega en un discurso sobre el hacer educativo desligado del propio hacer. Como si la educación, y la enseñanza, se dejasen fijar en un conjunto de formas, contenidos, procesos y prácticas a transmitir que dejan fuera justo aquello que le da posibilidad de ser a la educación: el encuentro con la alteridad y lo que en ese encuentro es susceptible de acontecer (Contreras, 2016). Entendemos que aprender a ser maestra o educadora no se resuelve en un aprender a practicar la educación, sino que exige una actividad (auto)reflexiva.

Nos preocupa reproducir un saber siempre idéntico a sí mismo, volver una y otra vez sobre lo ya visto, dicho o hecho, reduciendo el encuentro educativo a una mera administración de co-

nocimiento (Recalcati, 2016). Nos preocupa caer en una mirada carente hacia las estudiantes cuando nos vence el cansancio o nos enredamos en las presiones de la lógica institucional (control, evaluación, aceleración). Esto es, reproducir esos discursos que se centran en su desgana o en su falta de compromiso. Nos preocupa, porque sabemos que no estamos exentas de debilitar algunos hilos que sostienen la responsabilidad de nuestro oficio: la pasión por el saber, el compromiso por la enseñanza y el acompañamiento a las estudiantes.

Compartiendo y conversando nuestras prácticas docentes modulamos inseguridades y miedos, concretamos conflictos que nos atraviesan y fortalecemos nuestra imaginación pedagógica. Conversar nos abre a una placentera experiencia emocional e intelectual que nos forma y transforma. Conversar, desde los presupuestos de la pedagogía feminista y el pensamiento crítico de bell hooks (2021, 2022), enraíza con nuestras militancias e incursiones académicas feministas. Con nuestro deseo de explorar maneras de encarnar la enseñanza, de cuestionar lógicas de refuerzo de los sesgos socioculturales y de imaginar maneras para activar transgresiones.

Y, de todo esto que conversamos, queríamos escribir juntas. «¿Por dónde comenzamos?», nos preguntábamos. Queríamos que este texto se acercase lo máximo posible al tono de nuestras conversaciones, a nuestras idas y venidas en esto de interrogar nuestra práctica docente, a nuestro deseo de profundizar en el sentido del oficio. Siguiendo la estela del trabajo que hacemos en las aulas, cada una escribió un relato de su trayectoria formativa para pensar sus experiencias vitales y escolares. Las narraciones nos han descubierto que a pesar de la disparidad de edad que nos atraviesa, se dan coincidencias y resonancias. Por ejemplo, el sentido que nuestras familias han dado a la escuela, el placer por la lectura, las incomodidades que vivimos en el ir siendo maestras o los conflictos en la universidad. Así pues, lo que hemos hecho para tramar este texto ha sido trazar puentes entre la experiencia singular de cada una y los lugares de aprendizaje común: la casa, la escuela, la universidad, el feminismo. En este entramado de lo común se han desvelado algunos hilos que exploramos a continuación. Por ejemplo, el sustrato pedagógico vivido en la relación con nuestras madres y abuelas, que ha nutrido el sentido del oficio docente como un oficio de lo

humano (Cifali, 2005). El desencaje en la universidad, que tiene relación con la dura hospitalidad del amo, con la (im)posibilidad de existir (Garcés, 2020). O la necesidad de revisar nuestras posiciones privilegiadas para no reproducir la cultura dominante en nuestras clases (hooks, 2021).

El relato que presentamos recorre el trazado de esos puentes y nos acercan a nuestra práctica docente desde el placer, la incomodidad y el conflicto.

## 2. La casa y la escuela: el acceso al conocimiento

*Mi casa era el lugar donde estaba obligada a adecuarme a la imagen que otras personas tenían sobre quién y qué debía ser yo. La escuela era el lugar donde podía olvidarme de ese yo y, a través de las ideas, reinventarme.*

(HOOKS, 2021, p. 25)

Desde pequeñas hemos sentido la escuela como un lugar importante. Nuestras familias han valorado mucho la educación y supieron tejer para nosotras un vínculo amoroso y respetuoso entre la casa y la escuela. Un vínculo que, además, fueron alimentando de expectativas y promesas. Para nuestras madres (una, que no accedió a la escuela, otra, que no acabó la primaria), la escuela era nuestra oportunidad para optar a un futuro distinto con mejores condiciones de vida para nosotras. Esa esperanza suya puesta en la escuela nos ha hecho sentir, desde bien pequeñas, un fuerte deseo de crecer, de hacernos mayores. De saber qué era eso otro que nos esperaba. De ir en busca de nuestro lugar. Salir de casa para ir a la escuela era un importante signo de *hacerse mayor*. Un símbolo de reivindicación, también. Nosotras podíamos disfrutar de lo que ellas no pudieron... Leer, escribir, acceder al conocimiento y a sus lenguajes diversos. Tener ejemplos de otras formas de vida. Abrir nuestro pequeño mundo para ampliar nuestros sueños y aspiraciones.

En la escuela nos iba bien y nuestros boletines de notas solían celebrarse en familia. Esas notas nos ponían en el centro de atención y nos convertían en miembros importantes mientras aumentaban las expectativas familiares sobre nuestro futuro. No

parecía tan importante en qué íbamos a convertirnos como el hecho de que estudiar nos daba la posibilidad de elegir. Si teníamos estudios *seríamos alguien en la vida* y tendríamos opciones de elección. Posibilidades de explorar otras profesiones y escapar de los trabajos obreros que nos rodeaban, corporalmente duros y difíciles de sostener.

En nuestra infancia, la escuela se representa como trampolín o como llave que abre las puertas de otras vidas posibles. También como un refugio que nos salva y nos cambia el destino. Aprendimos que acceder al conocimiento nos posibilitaría ese progreso futuro. Aprendimos, también, que el conocimiento tenía mucho más que un valor instrumental, nos daba libertad y dignidad. Nos daba herramientas para pensar por nosotras mismas y aprender a hacerlo con otras. El saber nos salvaría de la manipulación y el engaño. En nuestras casas, se repetía aquello de que *el saber no ocupa lugar*, un recordatorio que servía tanto para alentar el estudio como para alimentar nuestras aspiraciones. Nos enviaban a la escuela confiadas en que las maestras acogerían nuestra existencia y nos acercarían a la justicia social. En la escuela, crecíamos soñando que nos atreveríamos a cambiar las injusticias sociales.

### 3. La biblioteca y la clase: el placer de la lectura

*Leer sirve para encontrar fuera de sí palabras  
a la altura de la propia experiencia.*

(PETIT, 2015, p. 57)

Nuestras familias no solo nos alentaban a estudiar, nos recordaban nuestro derecho a la educación. Fortalecían nuestra presencia en la escuela y lo hacían con lo que tenían. Su deseo, su anhelo, su esfuerzo económico, su imaginario cultural. Las bibliotecas de nuestras casas eran muy particulares. Se llenaban de enciclopedias que nuestras familias compraban con remanentes de ahorro para ayudarnos a transitar el recorrido escolar. No lo conocían y apenas lo podían imaginar, pero sabían que requería soporte cultural. Los tomos enciclopédicos llenaban el mueble del comedor, eran bien visibles, aunque en realidad quedaban lejos de nuestro alcance. Llegar a ellos era posible, pero

aprender a usarlos requería de mediaciones que no teníamos, que nuestras familias no podían darnos. Así que nos era casi imposible encontrar allí respuestas a nuestras dudas escolares. Descubríamos, sin embargo, muchos nombres propios. La mayoría de figuras masculinas solemnes que habrían aportado algo importante al mundo. En secreto, nuestro anhelo de hacerse mayor se acompañaba de la fantasía de tener un lugar propio en alguna enciclopedia. Quizás como escritoras o como científicas. Cuando descubrimos otras bibliotecas en las casas de algunas amigas de la escuela, se nos desveló nuestra condición de clase social.

Pese a que el amor por la lectura comenzó avivándose en casa, solo podía ser fortalecido y acompañado en la escuela (y en el instituto). Nos encontramos con maestras que acogieron y sostuvieron nuestra inquietud lectora, nos ayudaron a crecer con ella. Descubríamos que eran los libros, y no solo los textos escolares, los que nos abrían las puertas de otras existencias, tiempos y lugares. Que las historias agrandaban el mundo y el mundo se componía con todas esas historias que íbamos leyendo. El placer de la lectura acrecentaba nuestras vidas, porque podíamos encontrar esas palabras que no teníamos para nombrar nuestra experiencia, para sentirnos parte de esos mundos. Por ello, cuando no teníamos delante alguna maestra que sostuviese nuestra peregrinación lectora, buscábamos otras figuras también feminizadas: la bibliotecaria y la librera. Ellas nos sugerían lecturas que nos desencadenaban tomas de conciencia y traían miradas feministas que nos llevaban a intuir que no estábamos solas. Era como si trabáramos nuevas amistades por sendas que ya habían sido transitadas por otras (Ahmed, 2017). Leer alumbraba historias en las que descubríamos que lo que nos asusta, nos atormenta y nos avergüenza, nos pertenece a todas (Petit, 2015).

Los libros nos salvaron de mucho. Cuesta calcular cuánto nos defendieron. Y nuestras madres lo sabían y confiaban, con esfuerzo y quitando de aquí o de allá, hacían para comprar ese libro que queríamos. Para seguir recreándose en esa imagen que tanto les gustaba cuando nos observaban en silencio: una mujer, un libro, el despertar al mundo.

## 4. Cuerpo y aula: los desencajes en la universidad

*Los pobres que han leído no pueden fingir que no acumulan rencor. Las mujeres que han leído no siempre pueden fingir que enfrentarse a la expectativa familiar no les importa.*  
(ZAFRA, 2017, p. 59)

Crecíamos y el estudio cobraba seriedad. El instituto amplió en sentidos diversos nuestro mundo. La relación con el saber se tornaba más intensa y apasionada. Quizás era por cierta especialización en aquello que nos enseñaban, o porque aprendíamos formas de estudio que nos involucraban y requerían de habilidades más variadas, o porque encontramos figuras docentes que despertaron nuevas inquietudes en nosotras. El instituto nos pertenecía, era nuestro lugar, aunque nos alejaba culturalmente de nuestra realidad más cercana. Fue allí donde se avivó nuestra pretensión de ir a la universidad, donde percibimos la expectativa familiar con más consciencia y la hacemos nuestra. Y comenzaron a sucederse cambios que trastocaban nuestra forma de estar en el mundo hasta ese momento. Algunas amigas se iban quedando en el polígono o en la búsqueda de empleo. Nosotras modificábamos nuestra forma de vestir, hablar y actuar para estar más en consonancia con el futuro universitario. Una se quitó los grandes pendientes de aro, se bajó el moño demasiado alto y dejó de escuchar la música de Camela. A la otra le faltaba cultura musical como para cambiar a otra cosa, pero reemplazó las mallas por vaqueros. Una era castellanoparlante y comenzó a hablar en valenciano como posicionamiento político de defensa del País Valencià. A la otra, valencianoparlante, le costó tiempo hacer de su lengua materna su lengua social. Aquella cantinela de *hablar en castellano por educación* se le había pegado demasiado al cuerpo.

El acceso a la universidad nos mostró la fuerte lógica meritocrática en la que se sostiene. Elegimos titulación en educación por una mezcla entre la legitimación de la nota media, nuestras posibilidades económicas y lo que nos gustaba. Lo importante era entrar en la universidad, seguir estudiando. Era en ella, nos decíamos, donde se custodiaba, se transmitía y se generaba el conocimiento. La imaginábamos como un espacio de libertad donde las relaciones de poder eran anuladas por los grandes saberes

que albergaba. Con todo, cruzamos sus puertas y encontramos algo bien distinto. Sentimos rareza, desorientación y extravío.

Nos movíamos con una inseguridad que quizás no era propia de nuestra juventud, o eso pensábamos, cuando percibíamos a otras compañeras con mayor soltura. Nuestras inseguridades provenían de la sensación de que no teníamos suficiente bagaje cultural. Aunque teníamos unas pocas lecturas, sentíamos carencias en idiomas, referencias musicales, conocimientos artísticos, experiencias deportivas, vivencias turísticas y corporalidades intelectuales.

Vivimos la universidad con un persistente sentimiento de desencaje. Esperando algo que parecía no suceder. Buscando algo que parecía no encontrarse allí. Nos fuimos automoderando para no ser inadecuadas. Nos moldeamos a los pupitres atorillados al suelo, al tedio vacío de algunas clases y al anonimato que parte del profesorado nos abocaba. Parecíamos habitar un lugar con poca vida y estar viviendo un impasse sin sentido. Sin embargo, entre lo que vivimos y lo que buscábamos vivir, nos hacíamos conscientes de otras muchas cosas que sí pasaban sin haberlas previsto. Encontramos profesorado desobediente y nos dejamos interpelar por su invitación a transgredir. Otro profesorado, no obstante, se esfuerza en disciplinarnos. Encontramos asignaturas que nos apasionan y acrecientan el gusto por el estudio. Otras, las transitamos con más o menos tiento, no nos tocan y no piden nada de nosotras. Llegan amores que nos atraviesan e interrogan sexualmente. Están los chicos y también, las chicas. Trabajamos y estudiamos y no siempre llegamos a todo. Nos perdemos clases, hay tareas en grupo que son imposibles o difíciles de compaginar con nuestros horarios.

Aceptamos la generosidad de las compañeras que nos prestan sus apuntes y nos facilitan el trabajo. Sucede también, en este tránsito universitario, que descubrimos el feminismo y la renovación pedagógica. Que encontramos en sus bibliotecas un refugio de estudio, en sus cafeterías un lugar de conversación y en las calles espacios transgresores que nos despiertan nuevos anhelos.

A pesar de los desencajes, nuestro deseo de aprender sigue vivo y no deja de madurar. Deseo que nos sostiene durante años en la conciliación de los estudios y las ocupaciones laborales que nos mantienen. Estudiar y trabajar nos requiere de mucha voluntad, sobre todo, de mucha austeridad. En ese difícil equili-

brio cruzado por los privilegios, nos sujetamos con algunas compañeras que llegan, mientras otras se ven abocadas a marcharse. A estas alturas, ya sabemos que la universidad no es aquel lugar libre y justo que imaginábamos en nuestra adolescencia. Por ello, en cada curso no renunciamos a rebelarnos, a renovar nuestra pasión por el saber crítico. Nos engancha hacernos preguntas, pensar, y hacerlo en soledad y en compañía. Tendiendo puentes entre la calle y la universidad. Más tarde, iniciamos el doctorado sospechando que no tenemos casi nada que aportar, pero creyendo que hemos aprendido y, sobre todo, que nos han enseñado mucho.

## 5. El oficio y las tensiones: ir siendo maestras

*El aula sigue siendo el espacio de posibilidad más radical del mundo universitario.*

(HOOKS, 2021, p. 34)

Llegamos a ser docentes en la universidad con la incertidumbre de si llevábamos algo que valía la pena compartir. Con apuro para admitir que lo que no sabemos ocupa casi todo de nosotras. Con dificultad para deshacernos de la sensación de tener un fondo de armario cultural pobre. Nos iniciamos inmersas en situaciones de precariedad laboral y económica, conscientes de que otras se quedaron fuera. Como señala Sara Ahmed (2019), la institución universitaria es como una prenda vieja de ropa que se ajusta mejor a unos cuerpos que a otros, que adopta la silueta de quienes suelen usarla. Es más fácil llevarla si tienes esa forma, si no requiere más energía para *pasar* como profesora. La autora añade que ese *passing institucional* tiene que ver con lo que podemos aproximarnos a las normas y parecernos a quienes están más arriba. En ese *pasar*, unas existencias se pueden ocultar más que otras. Porque en la universidad es difícil esconder el origen familiar obrero, la posición de mujeres, la orientación sexual disidente, la condición de discapacitada, el cuerpo gordo o la racialización encarnada. Nosotras pasábamos más desapercibidas que otras para las que es imposible minimizar los signos de su diferencia. Contábamos con los privilegios de unos cuerpos blancos, payos y sin discapacidades. Aun con estas grandes ven-

tajas, nos costaba no sentirnos inadecuadas en la universidad, como si hubiéramos caído de rebote y con las manos vacías.

Comenzar como profesoras asociadas, con trabajos precarios y cambiantes, en procesos de escritura de tesis, no nos ayudó en la proyección de una carrera académica. Sin calma y sin condiciones para el estudio, tensábamos nuestras fuerzas y nuestros cuerpos para llegar a todo, y tratar de hacerlo bien. Nos costó entrar en esa carrera. Recorríamos un camino que a veces vivíamos sin horizonte y en su transcurrir, íbamos siendo maestras.

Entramos a las clases con el deseo de avivar en las estudiantes su anhelo de aprender y abrir el pensamiento crítico. Llegamos con nuestros cuerpos e historias y nos encontramos con otros cuerpos e historias que el contexto universitario tiende a negar (hooks, 2021). En el aula ensayamos una forma pedagógica de la conversación, abrimos preguntas que toquen la propia experiencia y ayuden a pensarla. Preguntar, leer, escribir, conversar son prácticas que sostienen nuestras clases, con las que vamos tejiendo relaciones entre el ser y el saber y entre el saber y el hacer. También entre la singularidad y la pluralidad, o entre la forma y la función de la enseñanza. Y en este *ir siendo maestras* aprendemos a disfrutar del oficio.

Nos gusta sacar a pasear esta palabra *oficio*. Resuena en ella el respeto y la admiración evocada por nuestras familias. En su imaginario, la maestra era un símbolo de autoridad moral y de compromiso con la justicia social. En consonancia, para nosotras representa el trabajo por el bien común. Hablamos de *oficio* porque honra esta cualidad de la enseñanza, porque orienta el sentido de nuestro *saberhacer*, de nuestro ser maestras. Esto es, indagar y crear modos para hacer accesible a las demás lo que hemos aprendido. Pensar en el oficio es pensar en la potencia de la mediación educativa para abrir y ampliar la imaginación del mundo a través de la palabra (Recalcati, 2016). Nuestra labor tiene que ver con la cultura, también con el cuestionamiento público del saber y la verdad (Larrosa, 2018).

La idea de oficio evoca, además, la idea de artesanía. Cuando estamos en el aula, nos involucramos en lo que compartimos, en las conversaciones, en las miradas y gestos que intercambiamos en el aula. Dar clase, como los oficios artesanos, es un quehacer cotidiano que lleva en sí la huella subjetiva de quien lo ha hecho, y nos gusta cuidar esa huella para que expre-

se no tanto nuestro sello propio como lo que queremos transmitir con ella.

En nuestras clases hablamos también del oficio. Planteamos la pregunta de qué quiere decir eso de ser maestra o educadora, tratando de ralentizar esa premura de aprender *la profesión* entendida aquí, como conjunto de técnicas y planes de acción que reduce el ser educadora a un proceder técnico-práctico. Proponemos la indagación reflexiva sobre el sentido de lo educativo para problematizar los discursos y las prácticas dominantes en educación (Larrosa, 2018). Les acompañamos en las preguntas de cómo nos convertimos en sujetos, en qué sujetos y qué papel juega la educación y la cultura en los procesos de subjetivación. Buscamos que cada quien tenga su lugar entre las demás, que su voz se escuche y sea reconocida.

En nuestras clases están presentes las historias. La narrativa trae una materialidad social y escolar que nos interpela para relacionarnos con esa materialidad sensible, real, viva y vivida y, dejarnos afectar por ella. La narrativa hace crecer el sentido de estar y hacer juntas. Este relato a dúo es un ejemplo que, además, podremos llevar de vuelta al aula. Para mostrar algo nuestro y para seguir indagando con las estudiantes el sentido educativo que nos orienta. Para profundizar en unas prácticas que no podemos pensar al margen del placer, la incomodidad y el conflicto que las atraviesan.

## 6. Prácticas docentes y vida institucional: posicionarnos en un mundo común

Nos gusta pensar que hacemos nuestra la práctica de *ir a gusto* a la universidad. Un *ir a gusto* que nos vincula con el placer y que no niega las incomodidades y los conflictos que vivimos a menudo. Sin embargo, pone delante nuestro amor por la enseñanza, por el saber y las estudiantes. Apostar por el placer en el oficio permite que afloren los cuerpos, la ternura y los cuidados. Se trata de crear y cuidar la relación educativa cultivando las ganas de aprender y de enseñar, posibilitando el acontecimiento de la palabra, avivando la emancipación a través del conocimiento. Esa experiencia docente puede ser placentera, porque aparece la

alegría en el encuentro con la juventud, el goce del descubrimiento de la alteridad, el deseo compartido por el saber. También la emoción de aprender con otras el mundo y la confianza en su transformación. Así cobra sentido la propuesta de hooks (2021) de *enseñar a transgredir*, desde la pasión por la enseñanza comprometida.

Traer la noción de *placer* a nuestra práctica nos permite subvertir el ocultamiento como estrategia para seguir en la universidad. Ese *pasar* desapercibidas para *pasar* como profesoras que nos hacía sentir incómodas, porque intentábamos invisibilizar lo inapropiado de nuestras vidas. Para nosotras, enseñar a transgredir, también implica evitar que nuestras estudiantes todavía tengan que sentirse incómodas disimulando algunas de sus formas de expresión para ser aceptadas.

Algunas de las ideas que hemos aprendido en la pedagogía crítica, feminista, *queer* o antirracista nos muestran vínculos entre el placer, la incomodidad y el conflicto. Por ejemplo, los relatos de bell hooks y de Sara Ahmed nos ayudan a entender cómo opera el racismo, el machismo, el clasismo y la LGTBIQ-fobia en la institución universitaria. Generando sistemáticamente trabas y exclusiones a una parte del estudiantado y profesorado. Llevar las lecturas de estas autoras para reflexionar con ellas en el aula nos ayuda a responsabilizarnos de nuestros privilegios y a traer referentes subalternos para el alumnado. Nos ayudan a cuestionar ese juego de ocultar y de mostrar en el que algunos sesgos dominantes de sexo-género, clase social, «raza», etnia, corporalidad u orientación sexual se ven reforzados. Sin embargo, el conflicto sigue vivo, porque las clasificaciones que introduce el orden institucional no están al margen de las jerarquías dictadas por estos sistemas de dominación.

El conflicto a veces llega con los obstáculos cotidianos que encontramos para decantarnos por la fragilidad de las vidas y por la justicia social. En estos días, mientras se comete el genocidio del pueblo palestino, entramos en conflicto ante la pregunta de cómo educamos para una vida democrática en una institución que no se pronuncia, que se autoproclama objetiva y neutral. Pero ¿cómo desarrollar el oficio docente sin posicionarnos en un mundo común?

El conflicto también tiene que ver con la disputa pedagógica sobre qué aprender y cómo. Una disputa atravesada por las pre-

siones de una *innovación* educativa, de lógicas neoliberales, donde prevalece la caducidad y la precariedad para agravio del pensar (Zafra, 2017). Una lógica *innovadora* de consumo del conocimiento que no hace memoria del pasado del oficio docente. Que no reconoce ni revisita su patrimonio pedagógico para hacer las mismas lecturas, desde lugares y tiempos actuales. Mientras, se escuchan voces que defienden el conocimiento *útil* y la evaluación de *competencias* que nos hacen sentir gestoras de procesos de aprendizaje. Mecanismos de *calidad* de la enseñanza que no atienden la vida democrática en la universidad, la enseñanza para la vida en común, el compromiso en la docencia o el pensamiento crítico. Unas políticas de *excelencia* que, bajo una competitividad imperante y unos ritmos acelerados, premian la actividad y penalizan la calma en las tareas docentes e investigadoras. La vida colectiva circula a una velocidad que dificulta, o imposibilita, la expresión de disensos. La acción y la participación se vacían de reflexividad. Un modelo mercantilista universitario que pone en riesgo la libertad de pensamiento (Zafra, 2017).

Después de todo, intuimos que necesitamos comunidad donde compartir el placer, habitar las incomodidades y afrontar los conflictos. Tal vez se trate de estar incómodas juntas, para ocupar lugares fronterizos en la universidad y para andar por caminos abiertos por otras profesoras feministas, antirracistas o subalternas, como bell hooks. Sendas en las que exploramos maneras de encarnar una enseñanza que no escinda el cuerpo de la razón, el ser del saber, la singularidad de la colectividad. Aventurarnos en formas pedagógicas con el horizonte de generar comunidad de aprendizaje y de pensamiento donde crear ideas entre alumnado y profesorado. En definitiva, una educación como arte de acogida de la existencia y de construcción de entornos habitables (Garcés, 2020). Una enseñanza desde la que oponer resistencia a la cultura dominante y transgredir algunas normas académicas de refuerzo de los privilegios. La exploración de esta práctica docente es, sin duda, una fuente simultánea de placer, incomodidad y conflicto.

## 7. Referencias<sup>2</sup>

- Ahmed, Sara (2019). *Vivir una vida feminista*. Barcelona: Bellaterra.
- Cifali, Mirielle (2015). Enfoque clínico, formación y escritura. En: Paquay, L., Altet, M., Charlier, È. y Perrenoud, Ph. (coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 170-196). México: Fondo de Cultura Económica.
- Contreras, José (2016). ¿Prepararse para la realidad? Saber y aprender en la escuela y en la formación del profesorado. En: Contreras, J. (comp.). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado* (pp. 151-186). Barcelona: Octaedro.
- hooks, bell (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de libertad*. Madrid: Capitan Swing.
- hooks, bell (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Barcelona: Rayo Verde.
- Garcés, Marina (2013). *El compromiso*. Barcelona: CCCB.
- Garcés, Marina (2020). *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Petit, Michèle (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, Jorge (2018). *P de profesor*. Buenos Aires: Novaduc.
- Recalcati, Massimo (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Zafra, Remedios (2017). *El entusiasmo*. Barcelona: Anagrama.

2. En las referencias bibliográficas utilizamos los nombres propios completos para visibilizar las aportaciones de mujeres y de distintos lugares del mundo.

# Sobre los coordinadores

## **Melanie Sánchez Cruz**

Doctoranda en Educación por la Universitat de València. Es graduada en Maestra en Educación Primaria con mención en Pedagogía Terapéutica y con un máster en Psicopedagogía. Tiene un especial interés por la atención a la diversidad y el uso pedagógico de las tecnologías. Centra su proyecto de tesis doctoral en el uso de los recursos digitales en el desarrollo socioemocional del alumnado con trastorno del espectro autista en educación infantil. Es miembro del grupo de investigación Currículum, Recursos e Instituciones Educativas (CRIE).

## **Enrique García Tort**

Graduado en Psicología y en Pedagogía por la Universitat de València. Máster en Política, Gestión y Dirección de Organizaciones Educativas por la Universitat de València. Actualmente, doctorando en Educación con contrato de personal investigador en formación financiado por la beca «Atracció del Talent» de la Universitat de València (UV-INV-PREDOC21-1915645). Especialista en el ámbito de la tecnología educativa y las STEM.

## **Donatella Donato**

Doctora en Educación en la Universitat de València con una tesis titulada *Empoderamiento, tercer espacio y coparticipación: un camino pedagógico entre teoría y práctica. Una investigación-acción participativa y transformadora en el barrio de El Cabanyal* (2019). Sus intere-

ses de investigación radican en las sinergias entre territorio, culturas y escuela, con una producción interdisciplinar sustentada en la investigación-acción participativa.

### **Nerea Hernaiz Agreda**

Doctora en Educación por la Universitat de València. Diplomada en Educación Social, licenciada en Psicopedagogía y con un máster en Educación Especial y en Profesora de Educación Secundaria. Tiene un especial interés por el estudio de las competencias interculturales y las generales, además de por la inclusión educativa en relación con la empleabilidad y la adaptación sociocultural. Es miembro del grupo de investigación Cultura, Diversidad y Desarrollo (CUDIDE) de la Universitat de València.

# Índice

Prólogo.....	11
Introducción.....	15
1. Los marcos de competencia digital en Chile, Colombia y España: una mirada comparativa.....	17
1. Introducción.....	17
2. Método.....	22
3. Resultados.....	23
3.1. Competencias y estándares TIC para la profesión docente en Chile.....	23
3.2. Competencias y estándares TIC para la profesión docente en Colombia.....	24
3.3. Competencias y estándares TIC para la profesión docente en España.....	26
4. Discusión y conclusiones.....	28
5. Referencias.....	30
2. La inclusión en la Educación Superior en Cabo Verde: realidades y alternativas para el futuro.....	33
1. Introducción.....	33
2. Contexto.....	37
3. Acciones por la inclusión.....	39
3.1. Música para la inclusión.....	43
4. Propuestas para la inclusión.....	46
5. Referencias.....	48

3. La formación inicial del profesorado y la inclusión de la competencia para la sostenibilidad . . . . .	51
1. La educación para la sostenibilidad . . . . .	51
1.1. Marcos de competencia para la sostenibilidad . . . . .	53
1.2. Las competencias de sostenibilidad de los profesionales de la educación . . . . .	54
2. Representación de las competencias en sostenibilidad en los programas de formación del profesorado . . . . .	58
3. Discusión y conclusión . . . . .	61
4. Referencias . . . . .	62
4. Competencias del profesorado ante situaciones de acoso y agresión por diversidades sexo-genéricas en las aulas. Estado de la cuestión en EE. UU. y Canadá . . . . .	65
1. Introducción . . . . .	65
2. La LGBTIQ+fobia en las aulas de EE. UU. y Canadá . . . . .	67
3. Método . . . . .	68
4. Resultados . . . . .	69
4.1. Las competencias del profesorado en EE. UU. . . . .	69
4.2. Las competencias del profesorado en Canadá . . . . .	72
5. Conclusiones . . . . .	75
6. Referencias . . . . .	76
5. Educación inclusiva como historia de vida: un <i>podcast</i> transcultural . . . . .	81
1. Introducción . . . . .	81
1.1. Un <i>podcast</i> transcultural . . . . .	82
2. Análisis narrativo . . . . .	83
2.1. ¿Qué medidas se llevan a cabo para atender a la diversidad? . . . . .	83
2.2. Aulas y escuelas gueto . . . . .	85
2.3. Barreras administrativas . . . . .	86
2.4. ¿Cuál fue la actitud de los docentes y de los iguales frente a la diversidad? . . . . .	87
2.5. Representación cultural en medios de comunicación . . . . .	88
2.6. Identidad y expresión cultural . . . . .	89
3. Conclusiones . . . . .	90
4. Referencias . . . . .	92

6. ¿Puede una persona diagnosticada con autismo en Europa no estarlo en África? Las características culturales como barreras para el diagnóstico del trastorno del espectro autista . . . . .	95
1. Introducción . . . . .	96
2. La máscara del TEA: convenciones culturales como un factor determinante en el diagnóstico, la comprensión, la representación y la promulgación de leyes sobre el TEA. . . . .	97
2.1. Diferencias regionales en la prevalencia del TEA . . . . .	97
2.2. Influencia de las normas sociales en el diagnóstico del TEA. . . . .	99
2.3. Los medios de comunicación como instrumento cultural para la representación social del TEA . . . . .	100
2.4. Atención legislativa del autismo en diferentes regiones del mundo . . . . .	102
3. Conclusiones . . . . .	103
4. Referencias . . . . .	105
7. Metodologías que promueven aprendizajes transfronterizos: el caso del aprendizaje basado en proyectos globalizados . . . . .	109
1. Introducción . . . . .	110
1.1. El aprendizaje basado en proyectos globalizados . . . . .	110
1.2. La herramienta ePals . . . . .	111
2. Método . . . . .	114
3. Resultados: descripción de experiencias . . . . .	115
4. Conclusiones . . . . .	120
5. Referencias . . . . .	122
8. Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en Asia y América del Sur: analizando la enseñanza del inglés a través de la escritura creativa y la literatura como herramientas de cambio social . . . . .	125
1. Introducción y marco teórico . . . . .	125
1.1. Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDyCG) . . . . .	126
1.2. Pedagogía emancipadora . . . . .	127
1.3. Literatura contemporánea y escritura creativa en la enseñanza del inglés . . . . .	128
2. Método . . . . .	130
2.1. Diseño de la investigación . . . . .	130

2.2. Participante . . . . .	130
2.3. Instrumento y procedimiento . . . . .	130
2.4. Análisis de datos . . . . .	131
3. Resultados. . . . .	132
3.1. Trayectoria . . . . .	132
3.2. Escritura creativa . . . . .	133
3.3. Literatura contemporánea . . . . .	135
3.4. Impacto hacia el alumnado, barreras y futuras acciones . . . . .	136
4. Discusión y conclusiones . . . . .	137
5. Referencias . . . . .	139
9. La inserción sociolaboral de personas con diversidad funcional tras la finalización de un itinerario formativo en la Comunitat Valenciana. . . . .	141
1. Introducción . . . . .	141
1.1. Formación y medidas para la inclusión social y laboral de personas con diversidad funcional . . . . .	142
1.2. Empleabilidad, inserción sociolaboral y contratación de personas con diversidad funcional: impacto de los itinerarios formativos. . . . .	144
2. Método . . . . .	147
2.1. Diseño de la investigación . . . . .	147
2.2. Participantes. . . . .	147
2.3. Instrumentos . . . . .	147
2.4. Procedimiento y análisis de datos . . . . .	149
3. Resultados. . . . .	150
3.1. Resultados cuantitativos. . . . .	150
3.2. Resultados cualitativos. . . . .	153
4. Discusión y conclusiones . . . . .	154
5. Referencias . . . . .	155
10. <i>God save the teens</i> : en torno a la democracia radical en educación . . . . .	159
1. Introducción . . . . .	160
2. El secuestro de las instituciones: las relaciones de producción en lo educativo . . . . .	162
3. Más que carne para el capital: la educación como posibilidad democrática radical desde la obra de Henry Giroux . . . . .	166
4. Conclusiones . . . . .	169
5. Referencias . . . . .	171

11. Las TIC en el contexto educativo europeo actual: hacia una realidad transdigital . . . . .	173
1. Introducción: ante una nueva realidad . . . . .	173
2. Método . . . . .	175
3. Resultados: buenas prácticas en el contexto europeo . . . . .	176
4. Discusión y conclusiones . . . . .	178
5. Referencias . . . . .	180
12. Coeducación audiovisual y artística como pedagogía transfronteriza: una propuesta educativa para Colombia mediante el uso de la fotografía . . . . .	183
1. Coeducación audiovisual como pedagogía transfronteriza . . . . .	183
2. Una mirada coeducativa a la autoría femenina en fotografía. . . . .	184
3. Género, fotografía y coeducación audiovisual para Colombia . . . . .	188
4. Referencias . . . . .	194
13. El flamenco, arte y pedagogía. . . . .	197
1. Introducción . . . . .	197
2. El pueblo romaní: cultura y tradición. . . . .	199
3. Mucho más que un género musical . . . . .	201
4. El flamenco como oportunidad para la transformación y el compromiso: voces y experiencias . . . . .	204
4.1. Flamenco: el arte de lo cotidiano y de la vida . . . . .	205
4.2. Flamenco y activismo. . . . .	206
5. El flamenco que se hace pedagogía. . . . .	208
6. Referencias . . . . .	209
14. El proyecto de currículo transfronterizo de la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA): un análisis desde el punto de vista docente . . . . .	211
1. Introducción . . . . .	211
2. Método . . . . .	213
3. Contextualización. . . . .	213
3.1. UNILA: orígenes, visión y programas académicos . . . . .	213
3.2. UNILA: su internacionalismo y las relaciones con la ciudad de Foz do Iguaçu . . . . .	214
3.3. El currículo transfronterizo . . . . .	216
3.4. La experiencia práctica del currículo transfronterizo de UNILA. . . . .	217

3.5. Distinciones y aproximaciones con el proyecto de integración europeo . . . . .	218
4. Resultados . . . . .	219
5. Discusión y conclusiones . . . . .	221
6. Referencias . . . . .	222
15. Aprendizaje socioemocional en la formación inicial del profesorado . . . . .	225
1. El derecho a una educación inclusiva . . . . .	225
2. La formación inicial del profesorado ante el cambio de paradigma . . . . .	227
3. Competencias socioemocionales en la formación inicial de maestros y maestras . . . . .	228
4. Pensamiento visible y disposición de pensamiento . . . . .	231
5. A modo de ejemplo: estudio transcultural . . . . .	233
6. Conclusiones . . . . .	234
7. Referencias . . . . .	235
16. Pensando el compromiso docente de la mano de bell hooks: placer, incomodidad y conflicto . . . . .	239
1. Aventurarnos en lugares comunes . . . . .	239
2. La casa y la escuela: el acceso al conocimiento . . . . .	242
3. La biblioteca y la clase: el placer de la lectura . . . . .	243
4. Cuerpo y aula: los desencajes en la universidad . . . . .	245
5. El oficio y las tensiones: ir siendo maestras . . . . .	247
6. Prácticas docentes y vida institucional: posicionarnos en un mundo común. . . . .	249
7. Referencias . . . . .	252
Sobre los coordinadores . . . . .	253



## Redescubriendo el mundo a través de las pedagogías: un viaje transfronterizo

Este libro se adentra en los desafíos contemporáneos de la educación en un mundo globalizado, resaltando la necesidad de repensar la pedagogía en un contexto transfronterizo. Se enfoca en superar barreras geográficas, mentales y epistemológicas, explorando nuevas perspectivas pedagógicas para crear conocimiento sobre los retos y oportunidades en diferentes continentes, promoviendo la calidad educativa en un mundo cambiante.

Desde experiencias y diálogos globales, se abordan temas como la capacitación digital docente, la diversidad cultural, la inclusión LGTBIQ+, la diversidad funcional, las micropolíticas educativas y la formación docente, entre otros. Funciona como una bitácora de viaje compartida por personas académicas y profesionales de la educación, estimulando el intercambio de ideas y soluciones innovadoras, a la vez que fortaleciendo la colaboración entre los distintos agentes educativos. No solo expone desafíos y soluciones, sino que defiende un enfoque integral en su abordaje. Invita a considerar la educación desde una visión general con acciones locales, teniendo en cuenta la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento.

En definitiva, este libro apuesta por una perspectiva colaborativa esencial para encarar los desafíos de un mundo interconectado, situando la educación como eje de unión bajo los principios de colaboración, inclusión y pluralidad. Una obra que insta a la colaboración entre personas que ven la educación como herramienta para impulsar el cambio y la justicia social.

