COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Educar, comunicar, sociabilizar en la heterogeneidad

Coords.
Katia Álvarez Díaz
Almudena Cotán Fernández

Dykinson, S.L.

EDUCAR, COMUNICAR,
SOCIABILIZAR EN LA HETEROGENEIDAD

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

EDUCAR, COMUNICAR, SOCIABILIZAR EN LA HETEROGENEIDAD

Coords.

KATIA ÁLVAREZ DÍAZ
ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ

Dykinson, S.L.
2023

EDUCAR, COMUNICAR, SOCIABILIZAR EN LA HETEROGENEIDAD

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2023

N.º 139 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1170-355-0

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra.
Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

INDICE

INTRODUCCIÓN 14
KATIA ÁLVAREZ DÍAZ

SECCIÓN I
INCLUSIÓN EDUCATIVA: PERSPECTIVAS Y PRÁCTICAS PARA UNA SOCIEDAD MÁS EQUITATIVA

CAPÍTULO 1. EVENTOS DE VIDA QUE GENERAN INCLUSIÓN, LA TRAYECTORIA EDUCATIVA DE JOSÉ 18
ABRAHAM BERNÁRDEZ GÓMEZ

CAPÍTULO 2. EXPLORANDO EL SIGNIFICADO DE INCLUSIÓN EN CONTEXTO EDUCATIVO: UNA INVESTIGACIÓN SOBRE PERCEPCIONES INDIVIDUALES 33
AROA CASADO RODRÍGUEZ
JAVIER JIMÉNEZ FLORES

CAPÍTULO 3. IDEOLOGÍA Y EXCLUSIÓN. NACIONALISMO ANTIMUSULMÁN DE AYER A HOY 48
JESÚS GARCÍA GARCÍA

CAPÍTULO 4. INCLUSIÓN Y DISCAPACIDAD: IMPLICACIÓN DE LAS EMPRESAS DEL IBEX35 A TRAVÉS DE SU COMUNICACIÓN EN EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS 67
NOELIA MUÑOZ DEL NOGAL
ARTURO MANCEBO GARCÍA
NOELIA GUTIÉRREZ MARTÍN

CAPÍTULO 5. EL PAPEL DEL TEJIDO ASOCIATIVO LIGADO A LA DISCAPACIDAD COMO EJE FUNDAMENTAL EN EL DESARROLLO DE SOCIEDADES MÁS INCLUSIVAS 90
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
ISABEL MERCADER RUBIO

CAPÍTULO 6. DIGITAL, PATRIMONIO CULTURAL E INCLUSIÓN: CONEXIONES, OPORTUNIDADES, PERSPECTIVAS 105
ANNALISA GIACALONE

CAPÍTULO 7. CONVERGENCIA DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y CLÍNICA DEL ALUMNADO TEA 129
ALMA MARÍA IÑIGO MARTÍNEZ
MARÍA CRISTINA YUSTE GARCÍA

CAPÍTULO 8. A LA ESCUCHA DE LA MAESTRA PARA CONOCER LA REALIDAD DE LA INCLUSIÓN..... 147
SONIA AGUILAR GAVIRA
REMEDIOS BENÍTEZ GAVIRA

CAPÍTULO 9. ESCENARIOS EDUCATIVOS UNIVERSITARIOS. OTROS AMBIENTES CAMINAN HACIA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO..... 164
REMEDIOS BENÍTEZ GAVIRA
SONIA AGUILAR GAVIRA

CAPÍTULO 10. INCLUSIÓN EDUCATIVA Y GOBERNANZA LOCAL. ANÁLISIS DE DEMANDAS SOBRE EL PAPEL DE LOS MUNICIPIOS Y SU RELACIÓN CON LOS CENTROS ESCOLARES 179
IRENE CRESTAR FARIÑA
JUAN JOSÉ LORENZO CASTIÑEIRAS

CAPÍTULO 11. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO METODOLOGÍAS CLAVE PARA MEJORAR EL GRADO DE INCLUSIÓN EN EL AULA 198
MARINA CHECA OLIVAS
MARINA JIMÉNEZ FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 12. *BULLYING* Y *CIBERBULLYING* POR DISCRIMINACIÓN RACISTA HACIA ALUMNADO AFRODESCENDIENTE: UNA MIRADA CRÍTICA AL ACOSO ESCOLAR EN EL CONTEXTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL 226
ROCÍO SANTANA CISNEROS

CAPÍTULO 13. METODOLOGÍAS AMIGABLES PARA FAVORECER LAS INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS 242
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
ISABEL MERCADER RUBIO

CAPÍTULO 14. LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO: UNA CUESTIÓN RELACIONADA CON LA PERCEPCIÓN Y ACTITUD DOCENTE 256
MARINA ALFÉREZ-PASTOR
ALINA DE LAS MERCEDES CAMPOS-PUENTE
ROCÍO COLLADO-SOLER
ISABEL DAMIANA ALONSO LÓPEZ

CAPÍTULO 15. TEACHER TRAINING AND INCLUSION 275
ANA AMARO AGUDO
GRACIA GONZÁLEZ-GIJÓN
FRANCISCO JAVIER JIMÉNEZ RÍOS
NAZARET MARTÍNEZ-HEREDIA

CAPÍTULO 16. ABSENTISMO Y COMUNIDAD ROMANÍ. CAPACIDADES EDUCATIVAS Y TRABAJO HACIA LA INCLUSIÓN ... 296
ANA AMARO AGUDO
GRACIA GONZÁLEZ-GIJÓN
FRANCISCO JAVIER JIMÉNEZ RÍOS
NAZARET MARTÍNEZ-HEREDIA

CAPÍTULO 17. APRENDIZAJE INCLUSIVO: PLAN INDIVIDUAL DE AJUSTES RAZONABLES EN EL MARCO DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE RENFORIANO 305
JEIMMY ALEXANDRA PARRA-HERNÁNDEZ

CAPÍTULO 18. INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL APRENDIZAJE 320
MARIA DONATELLA INGARDIA

CAPÍTULO 19. FAVORECIENDO LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN. ESTUDIO PSICOSOCIAL DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA 338
JOSE ARBEY ACHURY PERDOMO
MARIA NATIVIDAD ELVIRA-ZORZO

CAPÍTULO 20. PROYECTO EHUN. UTILIZACIÓN DEL MODELO 702010 PARA LA CONSECUCIÓN DE UN ACOMPAÑAMIENTO 100% INCLUSIVO 353
JOSÉ LUIS ALONSO ANDREANO
MARIANGÉLICA MARTÍNEZ CHÁVEZ

CAPÍTULO 21. EXPLORING THE ROLE OF THE ECOPACAYA 4.0 PROJECT IN FOSTERING IDENTITY FORMATION, INCLUSIVE SOCIETIES, AND REDUCING INEQUALITY IN THE AMAZON JUNGLE OF PERU 374
JOHAN BALDEÓN
DARWIN AUCCAPURI
EMILIO DÍAZ
VÍCTOR HERNÁNDEZ

SECCIÓN II

INNOVACIONES EDUCATIVAS Y SOCIALES: ABORDANDO DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS EN EL AULA Y LA COMUNIDAD

CAPÍTULO 22. GAMIFICACIÓN PARA RECONOCER MÉTODOS CONTINUOS Y DISCONTINUOS DE DETERMINACIÓN DE ACTIVIDAD ENZIMÁTICA 387
JOSEP JOAN CENTELLES SERRA
ESTEFANIA MORENO GUILLÉN
PEDRO RAMON DE ATAURI CARULLA
SANTIAGO IMPERIAL RÓDENAS

CAPÍTULO 23. EL CLIMA EN EL AULA:
PERFIL Y ACTITUD DOCENTE.....410
KATIA ÁLVAREZ DÍAZ
ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 24. BLOCKCHAIN Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA 429
ROSA MARÍA RICOY-CASAS

CAPÍTULO 25. MEJORA DE LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN
ESCRITA: EL CÓMIC FRANCÓFONO COMO RECURSO DIDÁCTICO
E INTERCULTURAL. PASO 1. LA COMPRENSIÓN LECTORA..... 448
ÁLVARO CLAVIJO CORCHERO
NURIA CABELLO ANDRÉS

CAPÍTULO 26. MEJORA DE LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN
ESCRITA: EL CÓMIC FRANCÓFONO COMO RECURSO DIDÁCTICO
E INTERCULTURAL. PASO 2. LA ESCRITURA IMITATIVA 465
NURIA CABELLO ANDRÉS
ÁLVARO CLAVIJO CORCHERO

CAPÍTULO 27. PROPUESTA DE MODELO DE VINCULACIÓN CON
EL MEDIO DE TRABAJO SOCIAL EN LA PRÁCTICA COMUNITARIA.....478
MARIO CATALÁN CATALÁN
CAROLINA SUÁREZ VIDELA

CAPÍTULO 28. ¿CUÁL ES LA SITUACIÓN ACTUAL DE
LA CREATIVIDAD EN LAS AULAS?..... 496
MARÍA CRISTINA YUSTE GARCÍA
ALMA MARÍA IÑIGO MARTÍNEZ

CAPÍTULO 29. LA FAMILIA ACTUAL. SU ENSEÑANZA EN
EDUCACIÓN INFANTIL A TRAVÉS DE LOS CUENTOS 510
JAVIER CONTRERAS GARCÍA
RAFAEL GUERRERO ELECALDE

CAPÍTULO 30. CONSIDERACIONES DEL FUTURO PROFESORADO
EN EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
SOCIALES COMO PARTE DE SU FORMACIÓN Y DE SU DESARROLLO .. 524
JAVIER CONTRERAS GARCÍA
RAFAEL GUERRERO ELECALDE

CAPÍTULO 31. DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA ESCALA
DE AUTONOMÍA JUVENIL COMO CONSTRUCTO TRANSDISCIPLINAR
Y SU APLICACIÓN AL ÁMBITO SOCIAL Y EDUCATIVO 544
TERESITA DE LOURDES BERNAL ROMERO
MIGUEL MELENDRO ESTEFANÍA
CLAUDIA CHARRY

CAPÍTULO 32. EL TIEMPO DE INTERVENCIÓN Y LA EXPERIENCIA COMUNITARIA COMO DIMENSIONES CLAVE EN EL ACOMPAÑAMIENTO SOCIOEDUCATIVO CON ADOLESCENTES MIGRANTES EN SITUACIÓN DE TUTELA 567
DEIBE FERNÁNDEZ-SIMO
PILAR RAMALLAL FERNÁNDEZ
NAZARET BLANCO PARDO
ALEXANDRA CASTRO FARIA

CAPÍTULO 33. LA INFLUENCIA DE LA SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO EN LAS EXPECTATIVAS PROFESIONALES DENTRO DEL CONTEXTO EDUCATIVO 580
MARÍA ARAGONÉS GONZÁLEZ

CAPÍTULO 34. LOS CUENTOS COMO RECURSO PARA ABORDAR PROBLEMÁTICAS SOCIALES RELEVANTES: PERCEPCIONES DEL FUTURO PROFESORADO EN EDUCACIÓN INFANTIL..... 597
RAFAEL GUERRERO ELECALDE
JAVIER CONTRERAS GARCÍA

CAPÍTULO 35. *LA FAMILIA, LA MEJOR ESCUELA*. UNA INTERVENCIÓN COMUNITARIA INTERDISCIPLINAR PARA MEJORAR LAS COMPETENCIAS DE CRIANZA E IMPLICACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE DINÁMICAS FAMILIARES POSITIVAS... 619
ANTONIO ROSA CASTILLO
ANNA AMAT-SERRA
MARINA ADSERIAS-FERRER

CAPÍTULO 36. CENTRO DE ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR (CAF) COMO PROPUESTA INNOVADORA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ...633
MARÍA DEL PINO PERTEGUER MUÑOZ
JUAN ANTONIO PERTEGUER MUÑOZ
CRISTINA SÁNCHEZ ROMERO
ROSA GOIG MARTÍNEZ

CAPÍTULO 37. EL ROL DEL LIDERAZGO EDUCATIVO EN LA MEJORA CONTINUA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA..... 652
ADRIÁN PATERNA RODA

CAPÍTULO 38. LA CONVIVENCIA FAMILIAR A LA LUZ DEL PRINCIPIO DE IGUALDAD Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO..... 668
FERNANDO MANUEL CASTRO FIGUEROA
JUAN PABLO VENEGAS CONTRERAS
ANA EDITH CANALES MURILLO

CAPÍTULO 39. EVALUACIÓN DEL RECHAZO ESCOLAR EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA..... 684
ADRIÁN PATERNA RODA

CAPÍTULO 40. GENERANDO IMAGINARIOS DESDE LA APROPIACIÓN ARTÍSTICA: UNA PRÁCTICA PARA EL FOMENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORADO ...707
ANA MAESO BRONCANO

SECCIÓN III
IMPACTO Y RESPUESTAS EDUCATIVAS ANTE LA CRISIS DEL COVID-19: INCLUSIÓN Y DESIGUALDADES EN EL FOCO DE ATENCIÓN

CAPÍTULO 41. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE LA BRECHA DIGITAL EN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD: NUEVAS DESIGUALDADES TRAS LA PANDEMIA 724
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
ISABEL MERCADER RUBIO

CAPÍTULO 42. EL IMPACTO DEL COVID-19 EN CONFLICTOS ARMADOS Y PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE PAZ 735
JUSAIMA MOAID-AZM PEREGRINA

CAPÍTULO 43. REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EL ÁMBITO DE LA INCLUSIÓN EN EL PERIODO DE CRISIS DEL 2020/2021..... 757
NOELIA GUTIÉRREZ-MARTÍN
NOELIA MUÑOZ DEL NOGAL
ARTURO MANCEBO GARCÍA

CAPÍTULO 44. INTERVENCIÓN EN POBLACIÓN MIGRANTE DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA COVID-19, EN LAGO AGRIO, ECUADOR..... 779
CHRISTOPHER FERNANDO MUÑOZ SÁNCHEZ

CAPÍTULO 45. PERCEPCIÓN DE VULNERABILIDAD A LA ENFERMEDAD Y MIEDO AL COVID-19 DE ESTUDIANTES Y MAESTROS DE LA UACH 798
CLAUDIA GÓMEZ GARCÍA
DANIEL ALBERTO SIERRA CARPIO
MARTHA AURELIA DENA ORNELAS

CAPÍTULO 46. GOBERNANZA Y BRECHA DIGITAL DURANTE LA COVID-19: EL CASO ESPAÑOL..... 812
MARÍA DEL CARMEN SEGURA CUENCA
ENRIQUE CONEJERO PAZ

CAPÍTULO 47. HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES: UNA ESTRATEGIA CONTRA EL RIESGO A DESERCIÓN ESCOLAR DURANTE EL CONFINAMIENTO POR EL COVID-19..... 828
GUILLERMO GÓMEZ DELGADO
ERNESTO ALMARAZ VEGA
CLAUDIA CECILIA FLORES SALCEDO
JAIME EDUARDO RAMÍREZ MIRELES

CAPÍTULO 48. EL RETO DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA EN TIEMPO DE COVID 19: DIFICULTADES Y RECURSOS..... 850
LIBORIA CAPONETTO

CAPÍTULO 49. ESPECTRO AUTISTA: LA ENSEÑANZA EN LA EMERGENCIA COVID Y LA IMPORTANCIA DEL ENFOQUE DE LA INCLUSIÓN DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDADES..... 867
ROSALÍA CAPONETTO

SECCIÓN IV
EXPLORANDO IDENTIDADES: DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS A REPRESENTACIONES CULTURALES

CAPÍTULO 50. TRAYECTORIAS EDUCATIVAS PARA LA REINCORPORACIÓN EN LA ESCUELA, EL CASO DE GLORIA 881
ABRAHAM BERNÁRDEZ-GÓMEZ

CAPÍTULO 51. EL VALOR DE LA EDUCACIÓN INTERGENERACIONAL DESDE UN ENFOQUE PSICOSOCIAL 896
MARIA NATIVIDAD ELVIRA-ZORZO

CAPÍTULO 52. DEL LEGADO ANDALUSÍ A LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN EL ALUMNADO DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....911
LAURA TRIVIÑO-CABRERA
VIRGILIO MARTÍNEZ ENAMORADO
JOSÉ JESÚS DELGADO PEÑA

CAPÍTULO 53. COTIDIANIZAR AL MONSTRUO: RUPTURAS E INERCIAS EN LA REPRESENTACIÓN DE LA EXTREMA DERECHA EN LA SERIE *TODO LO QUE AMAS*.....923
LAURA ARRANZ SÁNCHEZ
ÁLVARO LÓPEZ FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 54. IMPACTO IDENTITARIO ANTIMILITARISTA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN DURANTE LA CAMPAÑA DE INSUMISIÓN (1989-2002).....941
JULI ANTONI AGUADO HERNÁNDEZ

CAPÍTULO 55. LA APROPIACIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL COMO RECURSO DE LA PUBLICIDAD 966
ONÉSIMO SAMUEL HERNÁNDEZ GÓMEZ

CAPÍTULO 56. DE LO REGIONAL A LO GLOBAL: EL COLEGIO DE CHIHUAHUA CRISOL DE LA IDENTIDAD CHIHUAHUENSE A TRAVÉS DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD 985
ESMERALDA CERVANTES RENDÓN
JUAN MIGUEL ORTA VÉLEZ
ROSALBA MANCINAS-CHÁVEZ

CAPÍTULO 57. EL DISCURSO FICCIONAL CINEMATOGRÁFICO Y LA REPOBLACIÓN RURAL: APROXIMACIÓN A LOS PROCESOS MIGRATORIOS GLOBALIZADOS Y LAS IDENTIDADES DE GÉNERO ... 1004
SALVADOR MARTÍNEZ PUCHE
ANTONIO MARTÍNEZ-PUCHE

CAPÍTULO 58. GRINDR, LA IMAGEN MEDIATIZADA DE RELACIONES PERSONALES 1027
MARTHA ELENA CUEVAS GÓMEZ

CAPÍTULO 59. EDUARDO LAPA, A "DAMA DAS CAMÉLIAS" 1045
VANESSA ANTUNES
CÂNDIDA PEREIRA
FERNANDO ANTÓNIO BAPTISTA PEREIRA

CAPÍTULO 60. NUEVAS TENDENCIAS EN LA PUBLICIDAD MUSICAL. LA TRANSFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL COMO RECURSO PARA EL VIDEOCLIP 1059
ONÉSIMO SAMUEL HERNÁNDEZ GÓMEZ

CAPÍTULO 61. LA IDENTIDAD IRANÍ DESDE EL CINE EN EL EXILIO: LAS VOCES DE LAS ARTES ADAPTADAS AL CINE 1078
PATRICIA MARTÍN DE LA TORRE LÓPEZ

CAPÍTULO 62. CONTESTANDO LA ACCIÓN. UNA EXPERIENCIA DE ESCRITURA DE PERFORMANCE COLECTIVA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA 1097
ANA MAESO BRONCANO

CAPÍTULO 63. LA TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS TRADICIONALES Y LA CULTURA DEL TRABAJO ARTESANAL EN SAN MARTÍN TILCAJETE, OAXACA 1115
BULMARO RODRÍGUEZ LÓPEZ
MARICELA CASTILLO LEAL
JORGE ANTONIO S. ACEVEDO MARTÍNEZ
MARÍA DE LOURDES VÁZQUEZ ARANGO

CAPÍTULO 64. LA IDENTIDAD CULTURAL Y SUS IMPLICACIONES EN LA ELABORACIÓN DE LA ARTESANÍA TEXTIL EN EL MUNICIPIO DE JUCHITÁN DE ZARAGOZA (OAXACA, MÉXICO) 1132
EVELYN ABIGAIL CRUZ LÓPEZ
ÚRSULA ACEVEDO FLORES
JORGE ANTONIO S. ACEVEDO MARTÍNEZ
MARÍA LOURDES VÁZQUEZ ARANGO

CAPÍTULO 65. ADULTOS MAYORES Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA . 1152
MARÍA DEL CARMEN SEGURA CUENCA
ENRIQUE CONEJERO PAZ

CAPÍTULO 66. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD A TRAVÉS DE LAS NARRATIVAS DE CUIDADO Y SALUD EN CONTEXTOS INTERCULTURALES: EL CASO DE LAS PARTERÍAS VIVAS 1171
AGNÈS SALINAS
BRIGITTE ORJUELA

CAPÍTULO 67. A IGNORÂNCIA COMO BARREIRA PARA O "VERDADEIRO" CONHECIMENTO: A PERSPETIVA ANTIJESUÍTICA E ANTIARISTOTÉLICA A PARTIR DA REFORMA POMBALINA DA CENSURA 1183
PAULA CARREIRA

CAPÍTULO 68. EL LEGADO DE JOHN REX: SOCIOLOGÍA, RAZA Y VIVIENDA EN REINO UNIDO 1203
LUIS GARRIDO MURO

CAPÍTULO 69. "FENOMENOLOGIA DA IMPRUDÊNCIA": ENSAIO SOBRE O AGIR E A EXTENSÃO TEMPORAL DO AGENTE .. 1220
RUI MAIA REGO

CAPÍTULO 70. O FENÔMENO DA ANOREXIA E SEUS EFEITOS PARA O CORPO 1234
GLAUCO JOSÉ ROCHA DINIZ

CAPÍTULO 71. HONRAR A LA GENTE, APOSTAR POR LA TRANSFORMACIÓN 1252
DIEGO IGNACIO MONTENEGRO GÁLVEZ

CAPÍTULO 72. EVALUANDO EL BUEN GOBIERNO: EL CASO DE LA LEY DE TRANSPARENCIA, ACCESO A LA INFORMACIÓN PÚBLICA Y BUEN GOBIERNO EN ESPAÑA 1267
MARÍA DEL CARMEN SEGURA CUENCA
ENRIQUE CONEJERO PAZ

Los desafíos globales que actualmente impactan a la humanidad tienen repercusiones en la educación de hoy, pero también en la de mañana, planteando un reto para el ejercicio de la ciudadanía. Se reconoce que la conexión entre los individuos y los Estados ya no se limita únicamente a niveles nacionales y locales, sino que ahora se está priorizando la dimensión global en la formación ciudadana en el centro de la planificación educativa. Es por eso por lo que la educación inclusiva y la formación vienen a representar pilares fundamentales en la construcción de una sociedad cada vez más global, justa y equitativa.

Dentro de este contexto, la educación del siglo XXI tiene la responsabilidad de atender a niños, adolescentes y jóvenes para participar como ciudadanos de pleno derecho a nivel global. Esta iniciativa ha sido enfatizada como uno de los principales objetivos de la Iniciativa Mundial bajo el lema: *La educación ante todo*, suscitada por Naciones Unidas desde 2012. Asimismo, ha pasado a convertirse en una esfera de acción llevada a cabo por la UNESCO, siendo tema de discusión en los Foros Mundiales de la última década.

La educación, como vemos, se convierte al fin en el eje central de los programas educativos para la inclusión, la paz, la no violencia y el cuidado del medio ambiente con conocimientos y competencias basadas en derechos humanos, justicia social, diversidad, igualdad de género y sostenibilidad ambiental, con el propósito de construir una sociedad más justa, democrática, pacífica y sostenible. De este modo, se busca implementar estos principios en los diferentes sistemas educativos de los diferentes países a través de la creación, explícita o implícita, de espacios y mecanismos dentro de las comunidades y en los centros educativos. Tales espacios brindan oportunidades para que tanto niñas, niños, adolescentes y jóvenes adquieran conocimientos sobre sus derechos y responsabilidades cuyo objetivo no es otro que participar activamente en la construcción de un mundo mejor y más sostenible para todos.

Precisamente es esto lo que queremos transmitir a través de las múltiples experiencias, investigaciones y prácticas educativas expuestas en esta obra, de la cual supone una tentativa de transformación social y

educativa de calidad. Este manual te lleva a un viaje a través de diversas perspectivas mientras aborda los complejos asuntos relacionados con la educación inclusiva y las innovaciones necesarias para abordar los retos presentes en diversos contextos educativos. Es por eso que esta obra sigue una estructura teórico-práctica ambiciosa que nos traslada a los principios más primigenios de la educación inclusiva.

De este modo, las primeras páginas de este manual tratan de evidenciar como la inclusión educativa está siendo uno de los conceptos con mayor importancia en las últimas décadas. Se refiere, por tanto, a la idea de proporcionar igualdad de oportunidades y acceso a una educación para todos. Esta perspectiva se fundamenta principalmente en la creencia de que una sociedad más equitativa solo puede lograrse a partir del reconocimiento plena de la diversidad y la eliminación de barreras que impiden a ciertos grupos sociales acceder al derecho a una educación de calidad. Este cometido, centra el debate en torno a dos aspectos principales: el primero ofrecer una perspectiva general sobre el cometido que se aborda desde esta problemática, mientras que el segundo, muestra la disyuntiva sobre el cómo afrontar la relación entre educación, diversidad e inclusión, pues, la simbiosis de los significados y sentidos que se están atendiendo, ofrecen un referente de análisis e interpretación de gran consulta para reflexionar acerca de las múltiples posiciones que se vienen consiguiendo en las prácticas pedagógicas actuales.

A este respecto, dichas prácticas pedagógicas requieren de una educación que exija cambios y transformaciones fruto de las innovaciones que puedan desarrollarse. Por tanto, se hace necesario fortalecer las competencias docentes en el plano dela inclusión mediante recursos de naturaleza innovadora cognitiva, socio-afectiva, física y tecnológica que permitan responder a las necesidades emergentes del contexto en el que nos encontramos inmersos. Tales prácticas nos presentan propuestas de aprendizaje desde un enfoque paidocentrista e inclusivo cuya finalidad es responder a las necesidades e intereses de nuestra sociedad actual. En este orden de propuestas, se ofrece una valoración favorecedora de los procesos de inclusión y prácticas de innovación con la certeza de que todo alumnado es capaz de aprender, focalizando dichas prácticas en las propias capacidades.

A pesar de ello, estos cambios no han dejado de sufrir traspiés en los tres últimos años con la aparición de la COVID-19. Esta situación sin precedentes ha supuesto un cuestionamiento aún más amplio sobre el papel de la educación como mecanismo para combatir las múltiples desigualdades sociales. Es por eso por lo que el acompañamiento escolar y el bienestar emocional siguen siendo, de hecho, dos aspectos inherentes que desde el plano educativo sigue acaparando gran parte de las propuestas educativas. De este modo, es necesario conocer cuáles fueron esas medidas que durante el tiempo de confinamiento protagonizaron y marcaron un antes y un después en la esfera de la educación del siglo XXI, una educación comprometida con la identidad individual y colectiva, diversidad y las diferencias.

Asimismo, la identidad se presenta como una realidad dinámica, constante y en continuo movimiento. En medio de estas interinfluencias se despliegan intereses, necesidades, preferencias y deseos de las personas donde su existencia se complemente a través del respeto a la individualidad y a la diferencia. Para ello, se destacan las cuestiones acerca del papel que debe jugar la educación en la importancia que tiene la educación en formación de la igualdad social y sus valores para poder construir la identidad.

Por tanto, contribuir a la generación de relaciones de igualdad, superar la educación tradicional de carácter positivista y favorecer la formación de una cultura de la innovación y de la producción de conocimientos, son considerados lineamientos que nos llevan a plantear desafíos decisivos y comprometedores con los distintos sistemas educativos actuales.

En definitiva, adquirir la identidad en su relación con la diferencia y la inclusión exige a la educación enseñar a dialogar, aprender a reconciliar, tender puentes y democratizar el proceso de enseñanza-aprendizaje; en una frase, suscitar y respetar el equilibrio de lo diverso.

KATIA ÁLVAREZ DÍAZ
Universidad de Cádiz

SECCIÓN I

INCLUSIÓN EDUCATIVA: PERSPECTIVAS Y PRÁCTICAS PARA UNA SOCIEDAD MÁS EQUITATIVA

EVENTOS DE VIDA QUE GENERAN INCLUSIÓN, LA TRAYECTORIA EDUCATIVA DE JOSÉ

ABRAHAM BERNÁRDEZ GÓMEZ
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo seguido en esta investigación ha sido: explorar los eventos de vida, eventos críticos y transiciones que permi-tan describir la trayectoria educativa de los alumnos en riesgo de exclu-sión que han pasado por una experiencia de abandono o fracaso escolar y se han reincorporado a su proceso formativo.

Muchos de estos problemas han sido abordados de forma más o menos acertada a lo largo de los años. Es el caso de la problemática que se aborda en este artículo, cómo afecta la escuela a las trayectorias educativas de los alumnos en riesgo de exclusión y cómo se muestran las diferentes divergencias que pueden producirse en sus trayectorias educativas (Bernárdez-Gómez, 2022; Bernárdez-Gómez et al., 2021, 2022; Boyaci, 2019; Quijada & Ríos, 2021). Se trata de jóvenes que se ven privados indebidamente de los derechos más básicos, como la educación o su propio desarrollo. Las alteraciones más comunes que conocemos en ella son las situaciones en las que los alumnos se alejan de su educación y se produce el fenómeno del absentismo o abandono escolar. Ante esta problemática, la investigación desarrollada ha sido amplia y en todos los aspectos. Asimismo, la respuesta administrativa ante esta situación también ha sido diversa y ha variado con el tiempo. Ejemplo de ello son las diferentes medidas y programas que se han ido implementando a lo largo del tiempo con el fin de reincorporar a los diferentes alumnos que se encontraban alejados de su formación y, en consecuencia, en situación de riesgo de exclusión social y educativa (Brandenburg, 2021; Cotán Fernández, 2015; González González, 2017; Thureau, 2018). Tratan de

abordar la severidad con la que los sistemas educativos, los centros y las aulas han tratado al alumnado, colocándolo injustamente en esta situación de riesgo frente al sistema que debería protegerlo.

Los diferentes acontecimientos y experiencias que se desarrollan a lo largo del tránsito por la escuela de estos jóvenes se articulan en torno a su trayectoria educativa. Un concepto extraído de la Teoría del Curso de la Vida donde autores como Hutchison (2019) y Portela Pruaño et al. (2022) identifican diferentes eventos que pueden afectar al camino que el estudiante realiza en dicha trayectoria (Blasbichler & Vogt, 2020; Christodoulou et al., 2018). Estos eventos facilitan, atraen o retienen al estudiante hacia o fuera de su educación (Nicholson & Putwain, 2015) y se enmarcan dentro de la teoría de la migración push-pull-mooring (Heffernan, 2021; Vandekinderen et al., 2018). De este modo, cuando encontramos un evento o factor que, desde el centro educativo, facilita la salida de los estudiantes, debilita la calidad del engagement y lo empuja hacia fuera, estaríamos ante un factor Push (Yusof et al., 2018). Por el contrario, cuando el factor de salida o alejamiento está fuera de la escuela, es ajeno a ella, estaríamos ante un factor Pull, porque atrae al alumno desde fuera. Por otro lado, desde la literatura (Heffernan, 2021; Lin et al., 2021) también se mencionan los factores de Amarre, que desde la escuela facilitan la retención del alumno y pesan más que los factores de Empuje y Atracción.

2. OBJETIVOS

En la investigación desarrollada en este capítulo se ha seguido el siguiente objetivo general: explorar los eventos de vida, eventos críticos y transiciones que permitan describir la trayectoria educativa de los alumnos en riesgo de exclusión que han pasado por una experiencia de abandono o fracaso escolar y se han reincorporado a su proceso formativo.

3. METODOLOGÍA

La metodología desarrollada en esta investigación se encuentra dentro del enfoque biográfico narrativo, perteneciente al paradigma de investigación cualitativo. Ello se fundamenta en la necesidad de enfocarnos en

los diferentes eventos de los estudiantes y como se produce su experiencia a lo largo de su trayectoria educativa. Brandenburg (2021) señala que estos eventos son reflejo de la forma en al que se produce la trayectoria de los estudiantes y, añaden Rodríguez-Dorans & Jacobs (2020), nos ayudan a comprender las dinámicas que se suceden en el curso de vida de ellos. Portela et al. (2019) indican que es una forma evidenciar el significado de hechos aislados dentro de un contexto que, de otra manera, no se comprenderían.

Dentro del enfoque biográfico narrativo nos podemos encontrar con un método concreto apra el estudio de las historias de vida, como es el caso de esta investigación. Bolívar et al. (2001), señalan que la finalidad de este método es la reconstrucción y la asunción de sentido de unos hechos aislados que emergen del sujeto. Ello implica un procedimiento donde prima la reflexión y la introspección a través de un mediador que incita a evocar los diferentes hechos de interés.

Otros autores se acercan a la técnica narrativa de las historias de vida desde los que denominan retratos narrativos de los sujetos (Brandenburg, 2021; Rodríguez-Dorans y Jacobs, 2020; Smyth y McInerney, 2013). Al igual que con las historias de vida, los retratos referidos facilitan la profundización en una experiencia del sujeto y la hacen visible ante el lector y ante el investigador. La semejanza entre las dos técnicas es tal que existen autores que señalan lo idéntico de ellas (Rodríguez-Dorans y Jacobs, 2020): se realizan mediante estudios de caso en profundidad, establecen los perfiles de los sujetos, y adquieren una estructura narrativa en su análisis. Así pues, usando el símil pictórico, el retrato es un dibujo escrito que revela y expone a un sujeto (Brandenburg, 2021) que normalmente ha sido silenciado y que, al igual que la técnica de las historias de vida, profundiza en las diferentes experiencias en las que se envuelven los estudiantes, así como los sentimientos de estos (Smyth y McInerney, 2013).

3.1. Recolección de datos

La técnica utilizada para la recogida de datos para la realización de la investigación fue la señalada por los diferentes referentes metodológicos (Boluda et al., 2017; Cotán Fernández, 2015; Taylor et al., 2015) como

la idónea para los de tipo biográfico-narrativo. investigación, específicamente el desarrollo de historias de vida, se trata de la entrevista en profundidad semiestructurada. Esta herramienta le permite al investigador la inmersión necesaria en el problema de estudio y la flexibilidad suficiente para desarrollar la entrevista de acuerdo con las diferentes necesidades que surgen a medida que se lleva a cabo (Deterding & Waters, 2021). Para desarrollar la entrevista se tuvo en cuenta investigaciones previas de estudio de trayectorias (Emery et al., 2020; Thiele et al., 2017) y los diferentes aspectos a investigar.

Así, se creó una entrevista para indagar en los diferentes hechos y vivencias que habían ocurrido a lo largo de su trayectoria escolar. Las preguntas se secuenciaron de forma lógica, pero no rígida, y se formaron de acuerdo con las respuestas de los estudiantes. Entre ellas, se plantearon dos tipos de preguntas, preguntas generales, o grand tour, diseñadas para plantear cuestiones abiertas (Hernández-Sampieri et al., 2018); y preguntas para ejemplificar, o sondear, cuando era necesario profundizar en un tema específico. La entrevista se validó mediante el método agregado individual (Traverso Macías, 2019) mediante el envío de un borrador inicial y la retroalimentación de expertos en el área de investigación.

Así, las preguntas utilizadas en el cuestionario se basan en los siguientes tres puntos:

- Preguntas que conduzcan a la contextualización del sujeto y el inicio de la entrevista, interesándose por los diferentes contextos socioeconómicos en los que se ha desarrollado y la visión y valoración personal que tiene de él/ sí misma.

- Preguntas que nos mostrarán los diferentes hechos y experiencias en cada una de las etapas que ha vivido el sujeto en su trayectoria educativa: la etapa previa a la salida de la escuela, el tiempo en el que estuvo alejado de la educación y la etapa en la que volvió a la educación. Además, se les preguntará sobre cómo se producen estos hechos y cómo los valoran.

- Preguntas encaminadas a obtener una retrospectiva general de su trayectoria y preguntas de cierre, formulando preguntas generales sobre sus expectativas en el tiempo y la valoración general de su proceso y de la formación recibida. Esta parte también te servirá para profundizar en aspectos que no quedaron suficientemente claros o que deseas aclarar.

Las preguntas centrales realizadas a los sujetos fueron las siguientes:

- A lo largo de los años, ¿cómo ha sido tu vida fuera de la escuela?
- Cuéntame sobre ti; ¿cómo eres o como te defines?
- Háblame de las escuelas en las que has estado; ¿cómo era el ambiente
- Acerca de esas escuelas, ¿cuál fue su experiencia en su escuela y en la escuela secundaria? ¿Qué destacarías?
- ¿Qué destacaría tanto de forma positiva como negativa? ¿Por qué?
- ¿Cómo fue el proceso de decisión de abandonar la escuela?
- ¿Qué hiciste mientras no asistías a la escuela?
- ¿Qué fue lo que más te influenció para volver a la escuela y no abandonar?
- ¿Cómo fue el proceso de volver a la escuela?
- ¿Cuáles han sido sus expectativas a lo largo del camino?
- ¿Cómo crees que esas experiencias (de las que has hablado) han afectado tu vida?

3.2. Analisis de datos

Se utilizaron dos técnicas diferentes y complementarias para analizar los datos cualitativos recogidos. Por un lado, el análisis de contenido, identificado por Creswell (2014) o Friese (2020), como una técnica de

análisis integral que permite al investigador indagar en el discurso a través de un procedimiento que explora y estructura la información sistemática (Lewis, 2016). Es una técnica que describe el flujo de trabajo del trabajo con el texto en tres pasos específicos: 1) la reducción de información, con la consecuente preparación de datos y toma de decisiones sobre cómo abordar el análisis; 2) la disposición de los datos, estableciendo las técnicas a utilizar y donde se estructuran; y 3) la extracción de relaciones, verificación de conclusiones y dotación de significados que den respuesta a los problemas planteados (Taylor et al., 2015).

Además, de forma complementaria, se utilizará el procedimiento de análisis contemplado por Barton y Lazarsfeld (Taylor et al., 2015), que complementa lo anterior con tres pasos más de análisis: 4) sistematizar las relaciones que surgen en forma de cuasiestadísticas que permiten un análisis de las co-ocurrencias entre categorías de análisis; 5) realizar formulaciones matriciales utilizando diferentes redes semánticas y diagramas de Sankey que expresen interrelaciones específicas y de las que se puedan extraer diferentes patrones en los sujetos. 6) análisis cualitativo de apoyo a la teoría, diseñado para proponer tendencias, presentar formulaciones generales y contrastar teóricamente los enunciados extraídos del proceso de análisis. Para realizar el análisis se ha utilizado el software ATLAS.ti en su versión número 22.

Se utilizaron dos técnicas diferentes para asegurar la fiabilidad de los datos analizados. Por un lado, la saturación teórica de los propios datos (Lewis, 2016), donde se van obteniendo datos a medida que se analizan hasta conseguir la consistencia. Por otro lado, la sistematicidad proporcionada por el software ayudó en la identificación de elementos redundantes o problemáticos o la replicabilidad de una teoría (Bernárdez-Gómez et al. 2022; Portela-Pruaño et al., 2022).

Entre las categorías que se utilizaron en el análisis destacan las relacionadas con la implicación percibida por los estudiantes, el tipo de evento, la etapa de su trayectoria educativa en la que se produce dicho evento y el tipo de evento en función del nivel de acercamiento al estudiante. se puede resaltar.

3.3. Calidad de la investigación

La investigación realizada ha seguido los criterios de calidad de la investigación cualitativa, adoptando los principios de veracidad y los criterios asociados que han dado concordancia a la investigación (credibilidad, transferibilidad, confiabilidad y confirmabilidad; Berkovich & Grinshtain, 2021; Yadav, 2021).

- Credibilidad, utilizando múltiples fuentes de información para saturar la información obtenida e identificar las diferentes categorías que emergen.
- Transferibilidad, la investigación se ha desarrollado a través de varios informes de investigación.
- Fiabilidad, triangulando los datos (ver Bernárdez-Gómez, Portela Pruaño et al., 2022) y realizando el registro de datos mediante el software ATLAS.ti.
- Confirmabilidad, contrastando los datos obtenidos con los propios participantes y discutiendo la información con el grupo de investigación.

4. RESULTADOS

> … Había una profesora que dijo una vez: "ya se han juntado los dos tontos", […] y a mí me dijo: "¿tú vas a hacer algo?", yo le dije: "es que los tontos no hacemos nada ¿no?, un tonto no hace cosas", entonces me salí de clase, y me fui. Me sentó mal que me dijera tonto porque no soy tonto sabes… (José)

José entró en la sala dónde se estaban realizando entrevistas con la mirada baja, entre la timidez que se puede encontrar de alguien que desconoce lo que va a pasar y la tristeza de una persona que ya tiene ese sentimiento asumido en su vida. Esto último es lo que más destaca a la hora de intercambiar con él las impresiones sobre sus primeras experiencias vitales y su entorno; parece que son pocos los episodios en su vida que desprendan positividad y, en el caso de mencionar alguno, expresa la sensación de que no se los merece.

Ha vivido en barrios periféricos de la ciudad, donde se ha encontrado diversidad de escenarios a los que enfrentarse, algunos de ellos con

cierta tranquilidad y, otros, en los que ha tenido dificultades debido a su grupo de iguales y las diferentes formas de tratarse. Dicha movilidad se ha debido a los diferentes trabajos que ha desempeñado su padre que, ante un nuevo empleo, ha decidido mover con él a su familia pese a estar a pocos kilómetros. Esta es una situación que José siempre ha entendido y aceptado de forma estoica. Afirma que era lo mejor para su familia, aunque para él supusiese un perjuicio por el cambio de amigos y cambio de colegio, lo que aparejaba poca estabilidad en su vida. "me tuve que mudar […] allí empecé a relacionarme otra vez con la gente" (D4: 6).

El resultado del primero de estos cambios de barrio tuvo una dificultad añadida en la historia de José. Unos elementos indeseables se cruzaron en su trayectoria causándole un episodio de bullying que se producía, no solo en la escuela, sino fuera de ella. "Me quedé parado en ese momento, sin reaccionar a lo que me estaban haciendo" (D4: 3). De este modo, el barrio dónde vivía se había convertido en un territorio que únicamente le propiciaba hostilidad. Pese a sus intentos de solucionarlo, acudiendo a sus profesores y al personal del equipo directivo, solo recibió paños calientes o, incluso, reprimendas por su conducta. Una vez sus padres se enteraron de esta situación acudieron a protección de menores, puesto que en el propio centro no facilitaban una solución. Sin embargo, el daño ya estaba hecho, la frágil implicación que tenía por sus estudios se había quebrado y, con ello, comenzó a rechazar lo que sucedía en torno al hecho escolar.

Igualmente, aunque ese evento generase una situación de riesgo, José manifestaba diversidad de apreciaciones sobre cómo se estaba desarrollando su trayectoria. "El gandulismo y el macarrismo que había en mi clase, pues me ganaba, y no prestaba atención" (D4: 24). Además de la relación con los otros estudiantes, el trato con el profesorado tampoco lo percibía como adecuado, emergiendo un rechazo mayor por sus estudios que se veía reforzado por la falta de interés en estar allí dentro, a lo que no veía sentido.

Después vino un tiempo vagando por diferentes medidas que evitasen constatar una situación de fracaso. Es el caso del Programa de Mejora de Aprendizaje y Rendimiento, al que le veía sentido por la especificidad del proceso de E/A; una primera FPB de electrónica en la que entró por entender inicialmente que su currículo le resultaría más interesante, no resultando así; una segunda FPB de peluquería por la que también

mostró cierto interés hasta que tuvo que comenzar a hacer rulos, lo que consideró como algo de viejas. Así, se puede observar cómo una de las principales cuestiones que no hacían que José se implicase era el interés que emergía, o no, de aquello que hacía en el centro educativo.

Después tuvo una salida del centro precipitada, debido a su expulsión del centro por parte del equipo directivo, tras compartir un examen con sus compañeros y compañeras. Entonces se dirigió al SEF para continuar con su formación. Allí encontró un tipo de formación por la que mostraba una mayor implicación pese a tener pequeñas diferencias con las anteriores: era de tarde, lo que le permitía no madrugar tanto como en el centro anterior; el profesor demostraba una mayor vinculación con sus estudiantes, jugaba con ellos y les permitía hacer cosas que reforzaban la complicidad entre alumnos y dicentes. "Te dan un poco más de libertad, si lo haces mal, pues lo has hecho mal, lo repites y ya está" (D4: 7). Además, era una formación que facilitaba un premio en poco tiempo, su concreción en el ámbito estudiado hacía que fuese una formación de pocas horas, orientaba en su totalidad al trabajo.

FIGURA 1. *Trayectoria educativa de José con sus principales eventos de vida y eventos críticos.*

La necesidad de construirse un futuro laboral más halagüeño que el esperado y la insistencia de su familia en continuar con su formación hicieron que se matriculase en una FPB de la que había participado su hermano. Allí encontró, además de un profesor que, al igual que el anterior, se interesaba por sus estudiantes, unos compañeros que se entendían entre ellos. Compartían la misma situación de exclusión ante un sistema que los había rechazado y un apoyo familiar por sacar adelante una formación que les llevaría presumiblemente a un mejor futuro.

5. DISCUSIÓN

La historia de José revela la trayectoria educativa de un alumno objetor (Janosz et al., 2000) que ha rechazado sus estudios de forma continua y para quién la escuela se ha convertido en un lugar incómodo. Así lo ha exteriorizado mediante su mal comportamiento, su bajo rendimiento y escasa implicación académica. Desde una edad temprana comenzaron a afectarle diferentes eventos que se pueden encontrar en su alterada trayectoria educativa, siendo los más relevantes, en este caso, las relaciones establecidas con sus compañeros y con sus docentes, destacando como puntos de inflexión (Hutchison, 2018, 2019). La mencionada trayectoria es similar a la señalada por Tomaszewska-Pękała et al. (2017) como el de una parábola, en la cual comienzan a aparecer, desde las primeras etapas, diversas dificultades que hacen descender su implicación y que afectan de forma directa a su comportamiento y productividad presentándose en numerosas ocasiones conductas absentistas elegidas (González, 2006). En ese momento se ve abocado a desistir de sus estudios, situación que supera cuando recibe los apoyos necesarios para ello y se comienzan a manifestar nuevas expectativas, planteadas en positivo.

Esa coyuntura se produce después de un periodo en el que se ha alejado de sus estudios y ha pasado a figurar como un estudiante que ha fracasado (Calderón, 2016), por lo que ha necesitado una medida correctiva de su trayectoria educativa a través de una medida de segunda oportunidad (Cuconato, et al., 2017).

6. CONCLUSIONES

La investigación en exclusión educativa presenta numerosos aspectos en cuanto a la forma de aplicarla y los temas o problemas sobre los que investigar. En el caso de la presente investigación, la aplicación de la teoría del curso vital a través de la trayectoria educativa de josé y de los factores push-pull y de permanencia a través de la variación en la calidad del compromiso de los alumnos, han supuesto un valor añadido al constructo estudiado.

Hay una serie de factores en las escuelas que son considerablemente relevantes para las trayectorias de los estudiantes. Aunque estos factores o dinámicas han sido explorados con anterioridad, no existían trabajos sobre la perspectiva que ofrece el efecto de estos factores sobre algo tan amplio como una trayectoria. Por lo tanto, son factores que no deben ser estudiados transversalmente, sino longitudinalmente. Al igual que las trayectorias de los alumnos no son la suma de diferentes momentos inconexos, las dinámicas de los centros no son factores inconexos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La siguiente investigación se ha desarrollado en el marco de las ayudas para contratos predoctorales del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad con referencia BES-2017-081040 y cofinanciado por el Fondo Social Europeo.

8. REFERENCIAS

Allen, K. y Boyle, C. (eds). (2018). Pathways to belonging contemporary research in school belonging. Brill Sense. https://doi.org/10.1163/9789004386969_001

Barton, A. H. & Lazarsfeld, P. F. (1961). Sorne Functions of Qualitative Analysis in Social Research. En S.M. Lipset y N. J. Smelser (eds.). Sociology: The Progress of a Decade. Prentice-Hall, pp. 95-122.

Baskerville, D. (2021). Truancy begins in class: Student perspectives of tenuous peer relationships. Pastoral Care in Education, 39(2),108-124. https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1788125

Berc, G., Majdak, M. y Bezovan, G. (2015). Perspective of professional associates on secondary school drop-outs as a new social problem. Revija za socijalnu politiku, 22(1), 1-31. https://doi.org/10.3935/rsp.v22i1.1162

Berkovich, I., & Grinshtain, Y. (2021). A review of rigor and ethics in qualitative educational administration, management, and leadership research articles published in 1999–2018. Leadership and Policy in Schools. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/15700763.2021.1931349

Bernárdez Gómez, A., & González Barea, E. M. (2022). Engagement in At-Risk Students Trajectories: Perspective From The Levels of Approach To The Student. International Electronic Journal of Elementary Education, 15(2), 97-107. https://doi.org/10.26822/iejee.2023.282

Bernárdez Gómez, A., Portela Pruaño, A., Nieto Cano, J. M., & Rodríguez Entrena, M. J. (2022). Study of Educational Trajectories Through Biograms and Semantic Exploration, an Approach to Narrative Studies. International Journal of Qualitative Methods, 21. https://doi.org/10.1177/16094069221141316

Bernárdez, A., & Portela, A. (2023). School Dynamics and Their Role in the Educational Trajectories of At-Risk Students. European Journal of Educational Research, 12(1), 493-505. https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.1.493

Bernárdez-Gome, A., Barea, E. M. G., & Entrena, M. J. R. (2022). Narrative Perspective of the School Trajectory of At-Risk Students. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 21(11), 112-128. https://doi.org/10.26803/ijlter.21.11.7

Bernárdez-Gómez, A. (2022). Vulnerabilidad, exclusión y trayectorias educativas de jóvenes en riesgo. Un marco para su comprensión. Dykinson. https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3s8d

Bernárdez-Gómez, A., Barea, E. M. G., & Entrena, M. J. R. (2021). Educational Re-engagement Programs and Measures in the Region of Murcia. An approach to their understanding. International Journal of Sociology of Education, 10(3), Article 3.

Bisquerra, R. (2016). Metodología de la investigación educativa. La Muralla.

Blasbichler, A. y Vogt, M. (2020). Between and beyond. The course of a life in the realms of history of education, general pedagogy and comparative studies. Interview with Edwin Keiner. Espacio, Tiempo y Educación, 7(2). 235-247. https://doi.org/10.14516/ete.380

Bolívar, A., Domingo, S. & Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. La Muralla.

Boluda, R. M., Dalouh, R., Cala, V., & Jiménez, A. J. (2017). Educación, salud y TIC en contextos multiculturales: Nuevos espacios de intervención [Education, health and ICT in multicultural contexts: New spaces for intervention.]. Universidad Almería.

Brandenburg, R. (2021). I started letting the teachers in': What factors contribute to successful educational outcomes for disengaged young adults? Pedagogy, culture y society, 29(3), 397-413. https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1747107

Brown, R. S., Mackay, K. G. y Parekh, G. (2020). Redefining risk: Human rights and elementary school factors predicting post-secondary access. Archivos Analíticos de PolíticasEducativas,28(1), 10.https://doi.org/10.14507/epaa.28.4200

Cotán Fernández, A. (2015). Enseñanza Superior y educación inclusiva: múltiples miradas desde las historias de vida de estudiantes con discapacidad (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla.

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (4th ed.). Sage.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (2012). Manual de investigación cualitativa. Gedisa.

Emery, L., Spruyt, B., Boone, S., & Van Avermaet, P. (2020). The educational trajectory of newly arrived migrant students: Insights from a structural analysis of cultural capital. Educational Research, 62(1), 18-34. https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1713021

Flick, U. (2014). El diseño de la investigación cualitativa. Morata.

Friese, S. (2020). ATLAS.ti 9 user manual. ATLAS.ti scientific software development GmbH. https://doc.atlasti.com/ManualWin.v9/ATLAS.ti_ManualWin.v9.pdf

González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 4(1), 1-15.

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2018). Metodología de la investigación (6ª Ed.). McGraw Hill education.

Hutchison, E. D. (2018). The life course perspective: A promising approach for bridging the micro and macro worlds for social workers. Families in Society, 86(1), 143-152. https://journals.sagepub.com/doi/10.1606/1044-3894.1886

Hutchison, E. D. (2019). An update on the relevance of the life course. Perspective for social work. Families in Society, 100(4),351-366. https://doi.org/10.1177/1044389419873240

Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. y Tremblay, R. (2000). Predicting different types of school dropouts: a typological approach with two longitudinal samples. Journal of Educational Psychology, 92(1),171-190.https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171

Lewis, R. B. (2016). NVivo 2.0 and ATLAS.ti 5.0: A comparative review of two popular qualitative data-analysis programs. Field Methods, 16(4), 439–464. https://doi.org/10.1177/1525822X04269174

Maciá-Soler, L., Marcos, A. P., Colón, J. Z., Gutiérrez, M. R. & Santos, A. M. (2014). Investigación cualitativa. Elsevier España. https://doi.org/10.1016/b978-84-9022-445-8.00012-3

McFarland, J., Cui, J., Holmes, J. y Wang, X. (2020). Trends in high school dropout and completion rates in the United States: 2019. Compendium report. NCES 2020-117. National Center for Education Statistics.https://eric.ed.gov/?q=school+dropout&pr=on&ft=on&ff1=dtySince_2017&id=ED602216

Nada, C. I., Santos, S. A., Macedo, E., & Araújo, H. C. (2020). Can mainstream and alternative education learn from each other? An analysis of measures against school dropout and early school leaving in Portugal. Educational Review, 72(3), 365-385. https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1508127

Nada, C., Macedo, E., Guedes Teixeira, E., & Araújo, H. C. (2022). Growing up in a never-ending crisis: Youth transitions and aspirations in Portugal. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 26(3), 125-149. https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.22833

Portela Pruaño, A., Nieto Cano, J. M. & Torres Soto, A. (2019). La reincorporación formativa de jóvenes que abandonan tempranamente la educación: relevancia de su trayectoria previa. Revista española de pedagogía, 77(272), 103-121. https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-07

Reed, V. A. y Trumbo, S. (2020). The relative importance of selected communication skills for positive peer relations: American adolescents' opinions. Communication Disorders

Röder, M. y Müller, A. R. (2020). Social competencies and expectations regarding the impending transition to secondary school. International Journal of Educational Psychology, 9(1), 82-102. https://doi.org/10.17583/ijep.2020.4463

Rodríguez-Dorans, E. & Jacobs, P. (2020). Making narrative portraits: A methodological approach to analysing qualitative data. International journal of social research methodology, 23(6), 611-623. https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1719609

Rumberger, R. W. (2011). Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167

Santos, S. A., Nada, C., Macedo, E., & Araújo, H. C. (2020). What do young adults' educational experiences tell us about Early School Leaving processes? European Educational Research Journal, 19(5), 463-481. https://doi.org/10.1177/1474904120946885

Smyth, J. y McInerney, P. (2013). Whose side are you on? Advocacy ethnography: Some methodological aspects of narrative portraits of disadvantaged young people, in socially critical research. International Journal of Qualitative Studies in Education,26(1), 1-20.https://doi.org/10.1080/09518398.2011.604649

Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2015). Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource. John Wiley & Sons.

Thiele, T., Pope, D., Singleton, A., Snape, D., & Stanistreet, D. (2017). Experience of disadvantage: The influence of identity on engagement in working class students' educational trajectories to an elite university. British Educational Research Journal, 43(1), 49–67. https://doi.org/10.1002/berj.3251

Tomaszewska-Pękała, H., Wrona, A. y Marchlik, P. (2017). Finding inspiring practices on how to prevent ESL and school disengagement. Lessons from the educational trajectories of youth at risk from nine EU countries [Dataset]. Publication 6. Project RESL. eu. financiado por la Unión Europea (320223).

Traverso Macías, D. (2019). Diseño y validación de un cuestionario sobre la conciencia, regulación y comprensión de las emociones basado en la competencia lingüística. https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/21696

Van Praag, L., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Clycq, N. y Timmerman, C. (2018). Comparative perspectives on early school leaving in the European Union. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315170404

Yadav, D. (2021). Criteria for good qualitative research: A comprehensive review. The Asia-Pacific Education Researcher, 31, 679–689. https://doi.org/10.1007/s40299-021-00619-0

Yusof, N., Oei, T. P. S. y Ang, R. P. (2018). Voices of adolescents on school engagement. Asia-Pacific Education Researcher, 27(1),23-32. https://doi.org/10.1007/s40299-017-0362-1

Zengin, M. (2021). Investigation of high school students' dropout risk level. Shanlax InternationalJournalof Education,9, 59-68. https://doi.org/10.34293/education.v9iS1-May.4000

Zyngier, D. (2017). Left numb and unengaged. (Re)Conceptualising risk: What (seems to) work for at-risk students. Social Sciences, 6(1), 32. https://doi.org/10.3390/socsci6010032

EXPLORANDO EL SIGNIFICADO DE INCLUSIÓN EN CONTEXTO EDUCATIVO: UNA INVESTIGACIÓN SOBRE PERCEPCIONES INDIVIDUALES

AROA CASADO RODRÍGUEZ
Universidad Camilo José Cela

JAVIER JIMÉNEZ FLORES
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el término "inclusión" ha adquirido una gran relevancia en los debates sociopolíticos y se utiliza ampliamente para abordar temas relacionados con la equidad, la justicia y la igualdad de oportunidades. Aunque se emplea con frecuencia, son escasos los estudios que exploran en profundidad su significado en contextos específicos. Con el objetivo de indagar en el concepto de "inclusión" en un contexto altamente particular, se llevó a cabo una investigación exhaustiva en el ámbito educativo. Esta elección se basó en el reconocimiento de que el entorno educativo es objeto de intensos debates y demandas tanto en los programas políticos como en las políticas públicas relacionadas con la educación.

Autores como Camilloni (2008) señalan que la inclusión en las políticas públicas tiene múltiples significados y está estrechamente relacionada con el concepto de exclusión. Estos términos son polisémicos y conllevan una carga valorativa, basándose en la relación entre el concepto de "centro" y el concepto de "periferia", así como en el concepto de "marginalidad". La marginalidad hace referencia a las áreas externas a las ciudades, a lo ajeno y a los sectores poblacionales que las habitan, asociados con la marginación económica y laboral. En este contexto, la marginalidad se vincula tanto con la integración como con la exclusión social, cuestionando la definición de normalidad y resaltando su carácter multidimensional. El mismo autor aborda el tema de la exclusión social,

la cual afirma que puede derivar de la incapacidad de un individuo para integrarse a la sociedad o de la incapacidad de la sociedad para integrar a ciertos individuos considerados inútiles o peligrosos. En relación con lo anterior menciona diversos mecanismos de exclusión, como la discriminación, y se destaca el riesgo y la fragilidad asociados a la exclusión.

En este contexto surge el interrogante de si la intención de la inclusión social es proteger a los excluidos o proteger a la sociedad en su conjunto, considerando la inclusión como una salvaguarda. En el ámbito de la educación, el concepto de inclusión ha experimentado una evolución, abarcando a diferentes sujetos "diferentes" y ampliando su alcance (Casado y Jiménez, 2021). La UNESCO proporciona dos definiciones, la primera definición enfatiza la participación y la reducción de la exclusión en el ámbito educativo, promoviendo cambios y modificaciones en contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con la visión de brindar educación a todos los niños dentro del sistema educativo regular. La segunda definición se centra en las necesidades de aprendizaje de todos los individuos, prestando especial atención a aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión (UNESCO, 2003). No obstante, a pesar de estos avances, en el discurso de la inclusión educativa todavía se mantienen, según autores como Camilloni (2008), exclusiones ocultas y se reproducen relaciones de centro/periferia y normalidad/diferencia. Es importante cuestionar cómo se define la alteridad del otro, quiénes son considerados incluibles y cómo se lleva a cabo su inclusión pues la inclusión educativa busca desarrollar al máximo las posibilidades de los demás y no simplemente incluirlos en un sistema preexistente.

Autores como Graham y Slee (2008) subrayan que la verdadera pregunta no es cómo avanzar hacia la inclusión, sino cómo desmantelar la construcción del centro desde la cual se origina la exclusión. El centro no es un lugar físico ni una posición estática, sino una función que determina lo que no es centro y establece las distancias entre él y lo considerado extraño. Esta construcción del centro define quiénes son considerados incluibles y en base a ella se desarrollan programas especiales para favorecer la inclusión. En relación a esta idea de centro y periferia, en la línea discursiva de Camilloni, nos surge el interrogante de si la inclusión no es otra forma de encierro o si es posible transformarla en una apertura auténtica.

En este sentido, en el contexto de la inclusión educativa, resulta de vital importancia dedicar un tiempo para reflexionar y examinar tanto el concepto de inclusión como las acciones de intervención que se implementan con el propósito de lograrla. Es fundamental comprender en profundidad tanto el valor que la inclusión educativa conlleva como los posibles peligros o limitaciones que podrían surgir si no se aborda de manera adecuada. Si nos limitamos a insertar a los estudiantes en un sistema educativo preexistente, corremos el riesgo de no lograr una verdadera inclusión. En cambio, es necesario abrir nuevas perspectivas y caminos diferentes, que hasta ahora no han sido explorados, y que tienen el potencial de ser descubiertos y recorridos por los propios estudiantes. Esto implica trascender las estructuras y enfoques educativos tradicionales para adaptarse a las necesidades individuales y únicas de cada estudiante.

Para lograr una auténtica inclusión educativa, es necesario llevar a cabo un esfuerzo constante de reflexión y evaluación de las acciones inclusivas implementadas, así como de las implicaciones que estas conllevan. En este sentido, se plantea la necesidad de realizar un exhaustivo estudio que explore en profundidad el concepto de inclusión desde diversas perspectivas individuales. Por ello, el objetivo principal de esta investigación es determinar si se está cumpliendo con el primer paso fundamental de cualquier proceso reflexivo, que consiste en analizar de manera crítica los conceptos que utilizamos y evaluar si la sociedad está respondiendo adecuadamente a este requerimiento.

2. OBJETIVOS

El presente artículo se centra en la exploración de las percepciones individuales en torno al concepto de inclusión en el ámbito educativo, con el propósito de comprender y analizar las diversas perspectivas existentes con relación a este tema tan relevante en los debates sociopolíticos actuales. Con el fin de alcanzar este objetivo principal, se han establecido una serie de objetivos específicos que guiarán el desarrollo de la investigación. En primer lugar, se llevará a cabo una indagación exhaustiva sobre las ideas que surgen en la mente de los encuestados al reflexionar acerca del concepto de inclusión. Para ello, se buscará identificar

las principales asociaciones y connotaciones que se le atribuyen a la noción de "inclusión" en el contexto educativo. Asimismo, se pretende obtener información valiosa acerca de cómo los encuestados perciben la efectividad y los desafíos relacionados con la inclusión en su entorno. Un segundo objetivo consiste en explorar las opiniones de los encuestados acerca de las herramientas y estrategias empleadas para mejorar la inclusión educativa. De este modo, se busca identificar enfoques efectivos y áreas de mejora en este ámbito tan importante para garantizar la participación de todos los estudiantes en el sistema educativo. Para lograr una comprensión más completa, se llevará a cabo un análisis de las diferencias en las percepciones individuales acerca de la inclusión en el contexto educativo, considerando variables como el nivel de estudios, el rango salarial, la comunidad autónoma y el rango de edad. De esta manera, se podrán identificar las influencias y matices que estas variables ejercen sobre la comprensión y las perspectivas en torno a la inclusión.

3. METODOLOGÍA

En el marco de esta investigación, se llevó a cabo una encuesta exhaustiva a un total de 198 participantes con el objetivo de explorar y comprender la concepción de inclusión en el contexto educativo. La encuesta se diseñó de manera que combinara preguntas cerradas, que requerían respuestas dicotómicas, con preguntas abiertas que permitían a los encuestados expresar libremente sus opiniones. La razón detrás de esta combinación de preguntas fue doble. Por un lado, se buscaba dar a los encuestados la libertad de expresar sus ideas y opiniones de forma abierta, sin restricciones, para captar la diversidad de perspectivas sobre el tema de la inclusión. Por otro lado, se consideró importante contar con respuestas precisas y comparables entre los participantes para poder analizar y contrastar los resultados de manera más precisa y objetiva.

El objetivo principal de la encuesta era indagar acerca de la primera idea o concepto que venía a la mente de los encuestados al pensar en el término "inclusión". A partir de esta información, se pretendía analizar si existían diferencias significativas entre las concepciones individuales y las percepciones del entorno social de cada participante. Esto permitiría

evaluar la coherencia y la similitud en la comprensión del concepto de inclusión tanto a nivel individual como colectivo. Asimismo, se mostró interés en explorar la relación que los encuestados establecían entre los conceptos de inclusión y discapacidad. Se buscaba comprender cómo se vinculaban estos dos términos y si existían preconcepciones o estereotipos asociados. Esto proporcionaría información valiosa sobre la forma en que la discapacidad se considera dentro del marco de la inclusión educativa. Además, se plantearon preguntas acerca de herramientas o estrategias que los encuestados consideraban relevantes para mejorar la inclusión educativa. Esta información resultaría fundamental para identificar prácticas efectivas, recursos y enfoques que pudieran contribuir a la creación de entornos educativos más inclusivos y equitativos. Por último, se tuvo en cuenta el análisis de diferentes variables, tales como la edad, el género, el nivel educativo o la experiencia laboral en el ámbito educativo, con el fin de detectar posibles influencias o correlaciones en las respuestas de los participantes. Esto permitiría explorar si alguna de estas variables tenía un impacto significativo en las opiniones y concepciones de inclusión de los encuestados.

4. RESULTADOS

La sección inicial de los resultados de la encuesta se centró en el análisis de las variables que podrían influir en las respuestas de los encuestados. Al examinar la edad de los participantes, se observaron los siguientes hallazgos: el grupo más representativo fue el de 40 a 50 años, con una participación del 35,4%, seguido por el grupo de 51 a 59 años, con un 23,2%. La representación del grupo de 31 a 39 años fue del 18,7%, mientras que el grupo de 23 a 30 años y el grupo de 17 a 22 años tuvieron una presencia del 10,1% y 7,6%, respectivamente. El grupo de 60 a 69 años tuvo una participación mínima, con solo el 1% de los participantes. Aunque su presencia fue limitada, es relevante considerar sus perspectivas y opiniones debido a su valiosa experiencia de vida. En cuanto al nivel educativo, se recopilaron datos sobre el nivel máximo de estudios completados por los participantes. Los resultados revelaron la siguiente distribución: el nivel más representativo fue el de Grado, Diplomatura o Licenciatura Universitaria, con el 41,4% de los encuestados. A

continuación, se encontró que el 17,7% tenía un Máster Universitario, el 16,2% había completado Formación Profesional de Grado Superior, y el 7,1% tenía Formación Profesional de Grado Medio. El 6,6% había cursado Bachillerato, mientras que el 6,1% había obtenido un título de Doctorado. Los niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria representaron el 2,5% cada uno. Estos resultados reflejan la diversidad educativa de la muestra. Para comprender la distribución de ingresos en la muestra, se analizaron los diferentes rangos salariales reportados por los encuestados. Se encontró que el 15,7% indicó no tener empleo, lo que implica la falta de un salario anual. El 18,2% tenía un salario anual inferior a 16.000€, incluyendo a estudiantes, personas con empleos de medio tiempo o ingresos limitados. El 27,8% se ubicaba en el rango salarial anual de 16.000€ a 25.000€, representando un nivel moderado de ingresos. El 24,7% informó tener un salario anual entre 25.000€ y 35.000€, reflejando un nivel ligeramente más alto de ingresos, posiblemente asociado a profesionales con experiencia o empleados en sectores remunerados. El 12,6% se encontraba en el rango salarial anual de 35.000€ a 50.000€, caracterizado por un nivel relativamente alto de ingresos, ocupando puestos de mayor responsabilidad o con mayor experiencia laboral. No se registraron participantes en el rango salarial anual de 50.000€ a 80.000€, posiblemente debido a la composición específica de la muestra o la falta de representación de ciertos grupos ocupacionales. Solo el 1% reveló contar con un salario anual superior a 80.000€, representando a individuos con los ingresos más altos en la muestra, como profesionales altamente cualificados o personas en posiciones de alto nivel. En relación a la procedencia geográfica de los encuestados, destaca que Cataluña fue la comunidad autónoma con mayor representación en la encuesta, abarcando el 50% de los participantes. Tanto la Comunidad de Madrid como La Rioja tuvieron una participación idéntica del 9,6% cada una. Andalucía representó el 4,5% de los encuestados, mientras que la Comunidad Valenciana tuvo una participación relevante del 4%. Los demás participantes se distribuyeron entre las demás comunidades autónomas del país. Estos resultados reflejan la distribución geográfica de los encuestados y resaltan la importancia de considerar las diferencias regionales al interpretar los datos. La diversidad geográfica en la muestra nos permite tener en cuenta las particularidades y perspectivas

de cada comunidad autónoma en relación a los temas abordados en el estudio, en consonancia con un enfoque científico riguroso.

Con relación a la primera pregunta que abordó el concepto de inclusión, se observó que el 59.6% de los encuestados manifestaron que las personas de su entorno no comparten el mismo concepto de inclusión que ellos, mientras que el 40.4% indicaron que sí existe concordancia en dicha comprensión. Estos resultados, ilustrados en el gráfico 1, señalan una notable discrepancia en la percepción de la inclusión entre los encuestados y su entorno social. En cuanto al conocimiento sobre el término "inclusión" en el ámbito educativo, el 91.4% de los participantes afirmaron haber escuchado hablar de él, tal como se representa en el gráfico 2. Por otro lado, el 8.6% de los encuestados indicaron no haber tenido conocimiento previo sobre dicho concepto en un contexto educativo. Estos resultados evidencian una alta prevalencia de familiaridad con el término "inclusión" en el ámbito de la educación entre los encuestados.

GRÁFICO 1. *Gráfico que muestra las respuestas a la pregunta: "Crees que las personas que te rodean tienen el mismo concepto de "inclusión" que tú?" formulada a 198 encuestados*

GRÁFICO 2. *Gráfico que muestra las respuestas a la pregunta: "¿Has escuchado, alguna vez, hablar de "inclusión" en contexto educativo?" formulada a 198 encuestados*

Al llevar a cabo un análisis de la percepción de los encuestados acerca de la existencia de la inclusión educativa en su comunidad autónoma, se pueden apreciar variaciones significativas entre las distintas comunidades, como se muestra en la tabla 1 adjunta. Resulta sumamente interesante observar que en aquellas comunidades autónomas que han implementado una mayor cantidad de recursos y políticas educativas con relación a la inclusión, como es el caso de Cataluña y Madrid, los encuestados tienden a expresar la falta de presencia de la inclusión educativa en sus respectivas comunidades o manifiestan tener dudas acerca de su existencia. No obstante, para obtener una visión más completa y detallada de estas percepciones, se procedió a filtrar las respuestas a esta pregunta de acuerdo a tres variables: edad, nivel de estudios y rango salarial de los encuestados. Al realizar este análisis, se pudo observar que a medida que los individuos tienen un rango de edad más avanzado, su opinión respecto a la existencia de la inclusión educativa se vuelve más polarizada (ver tabla 2). Además, se encontraron diferencias significativas en relación al nivel de estudios alcanzado por los participantes (ver tabla 3). Aquellos con un mayor nivel de formación académica tienden a tener una percepción más positiva de la existencia de la inclusión educativa en su comunidad, mientras que aquellos con un nivel de formación más bajo suelen tener dudas o inclinarse hacia la negativa.

Asimismo, se identificaron disparidades en cuanto a la percepción de la inclusión educativa en relación al nivel de ingresos de los encuestados (ver tabla 4). En general, se observa que a medida que el nivel de ingresos aumenta, existe una tendencia a considerar que la inclusión educativa está presente en su comunidad, mientras que a menor nivel de ingresos se tiende a creer que no existe o se mantienen dudas al respecto. Estos hallazgos subrayan la importancia de considerar múltiples variables al analizar la percepción de la inclusión educativa en las diferentes comunidades autónomas.

TABLA 1. *Tabla que muestra los porcentajes de respuestas a la pregunta: "¿Crees que en tu comunidad autónoma existe la inclusión educativa?" formulada a 198 encuestados en base a su comunidad autónoma de origen*

¿Crees que en tu comunidad autónoma existe la inclusión educativa?	% No	% No lo tengo claro	% Sí
Andalucía	11	44	44
Andorra	0	0	100
Canarias	67	0	33
Castilla y León	0	100	0
Castilla-La Mancha	100	0	0
Cataluña	31	39	29
Ciudad Autónoma de Melilla	100	0	0
Comunidad de Madrid	47	32	21
Comunidad Valenciana	50	38	13
Extremadura	25	0	75
Galicia	25	50	25
Islas Baleares	0	67	33
La Rioja	26	32	42
Navarra	100	0	0
País Vasco	33	67	0
Fuera de España	57	29	29

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. *Tabla que muestra los porcentajes de respuestas a la pregunta: "¿Crees que en tu comunidad autónoma existe la inclusión educativa?" formulada a 198 encuestados en base a su edad*

¿Crees que en tu comunidad autónoma existe la inclusión educativa?	% No	% No lo tengo claro	% Sí
17-22	7	60	33
23-30	30	45	25
31-39	30	32	38
40-50	37	39	24
51-59	39	33	28
60-69	38	25	38
70-80	50	0	50

Fuente: elaboración propia

TABLA 3. *Tabla que muestra los porcentajes de respuestas a la pregunta: "¿Crees que en tu comunidad autónoma existe la inclusión educativa?" formulada a 198 encuestados en base a su nivel de estudios*

¿Crees que en tu comunidad autónoma existe la inclusión educativa?	% No	% No lo tengo claro	% Sí
Educación Primaria	40	20	40
Educación Secundaria Obligatoria	40	20	40
Formación Profesional de Grado Medio	36	43	21
Formación Profesional de Grado Superior	44	31	25
Bachillerato	8	77	15
Grado, Diplomatura o Licenciatura Universitaria	39	32	29
Máster Universitario	20	49	31
Doctorado	25	25	50

Fuente: elaboración propia

TABLA 4. *Tabla que muestra los porcentajes de respuestas a la pregunta: "¿Crees que en tu comunidad autónoma existe la inclusión educativa?" formulada a 198 encuestados en base a su rango salarial*

¿Crees que en tu comunidad autónoma existe la inclusión educativa?	% No	% No lo tengo claro	% Sí
No trabajo	29	48	23
Menos de 16.000€	42	36	22
Entre 16.000-25.000€	31	35	35
Entre 25.000-35.000€	35	37	29
Entre 35.000-50.000€	32	32	36
Más de 80.000€	0	50	50

Fuente: elaboración propia

Posteriormente, se procedió al análisis exhaustivo de todas las respuestas abiertas proporcionadas por los encuestados con relación al significado que cada uno de ellos atribuía al término "inclusión". Mediante el uso de herramientas informáticas, como el software ATLAS.ti, se llevó a cabo la codificación y categorización de los conceptos expresados por los participantes. La representación gráfica de los términos más utilizados para definir la inclusión se muestra en el gráfico 3, en forma de una nube de conceptos. En dicha nube de conceptos, se pudo identificar que los términos más recurrentes para describir la inclusión fueron "persona", "discapacidad", "diferente" y "oportunidad". Estos conceptos reflejan la percepción y comprensión de los encuestados con relación a la inclusión, destacando la importancia de considerar la igualdad de oportunidades para todas las personas, incluyendo aquellas con discapacidades o características diferentes.

Además, con el propósito de obtener una comprensión más profunda de las actitudes y sentimientos de los encuestados hacia la inclusión, se llevó a cabo un proceso de codificación y categorización de dichas respuestas utilizando tres categorías principales: positivo, negativo y neutro. Esta metodología permitió identificar y clasificar los sentimientos expresados por los participantes con relación a la inclusión. En este sentido, se observó que el 49% de los encuestados utilizó sentimientos negativos al referirse al concepto de inclusión, mientras que el 41% expresó sentimientos neutros y solo el 10% manifestó sentimientos positivos (ver gráfico 4). Estos resultados reflejan una variedad de actitudes y percepciones hacia la inclusión educativa por parte de los encuestados, lo cual es relevante para comprender la diversidad de opiniones y experiencias en este ámbito.

GRÁFICO 3. *Nube conceptual que muestra las palabras más utilizadas para definir el concepto personal que los encuestados tienen del término inclusión*

persona
diferente
discapacidad
sociedad
oportunidad
mundo
no
necesidad
inclusión
igual
educativo
adaptar
tener
derecho
manera
personar
aprender
tratar
silla
igualdad
exclusión
limitación
posibilidad
distorsionar
conocimiento
necesitar
evitar
hijo
estudiante
necesidades
existir
individuo
capacidad
día
mismas
resultar
encontrar
físico
respuesta
defensa
desigualdad
venir
imprescindible
escuchar
crear
escuela
falsedad
desfavorecer
especifidadea
desatender
ingenuo
cabem
centro
cómodo
cabido
bueno
aceptacion
societat
creerlo
riesgo
alguno
seña
cabeza
significar
indiferentemente
impedir
demás
consideración
independientemente
más
automa
ayudar
alla
funcional
contexto
cabo
poder
lloc
sentirme
círculo
utopia
rodear
adaptarse
apertura
participar
manejarse
reducción
unhar
circunstancia
relacionar
pienso
edad
exir
social
distinto
real
activo
colectivo
puguin
compartir
ya
donde
país
signo
habitual
especialmente
tal
gente
dentro
diversidad
saber
imaginar
realizar
fazer
diferenciar
persoas
atención
minisvalias
emocional
cultura
estudio
psíquico
espacio
integrador
sexo
persona
acompañar
sólo
movimiento
tender
capacidad
mismo
discrimación
hacer
llevar
seva
respetar
etnia
problema
físico
independencia
rutinario
polo
solo
porqué
enfermedad
individual
educación
condición
acceder
ten
diario
laboral
respeto
pedir
mesmo
querer
hai
muy
situación
excluir
difícil
sistema
integración
concepto
duferentes
normal
pertenecer
procedènci
escolar
lugar
lucha
determinado
preguntar
justicia
palabra
conjuntar
mujer
indole
ou
método
circunstancias
espalda
integrar
desplazar
medido
participacion
lenguaje
pensar
integració
aceptación
atender
inclusion
oportunidade
distincion
mental
convivir
acceso
hombre
vivir
espaciar
rueda
urbanismo
servir
empatía
raza
ètnia
ámbito
ir
tots
vida
partir
adaptación
dar
niño
haber
grupo
índole
dejar
desarrollar
intentar
implicación
comprensión
considerar
unir
barrera
estar
ser
diverso
generar
ofrecer
área
especial
en
formar
ambientar
discriminar
hablar
feito
difícil
importar
discriminación
actividad
emocionalmente
excepción
tipo
tote
habilitar
expresión
contar
nivel
equidad
alumno
aptitud
aceptar
hi
estudiante
cómo
centro
cabido
bueno
aceptacion
societat
creerlo
riesgo
alguno
seña
cabeza
significar
impedir
demás
consideración
independientemente
más
automa
ayudar
alla
funcional
contexto
cabo
participar
manejarse
reducción
unhar
circunstancia
relacionar
pienso
edad
exir
social
distinto
real
activo
colectivo
puguin
compartir
ya
donde
país
signo
habitual
especialmente
tal
gente
dentro
diversidad
saber
imaginar
realizar
fazer
diferenciar
persoas
atención
minisvalias
emocional
cultura
estudio
psíquico
espacio
integrador
sexo
persona
acompañar
sólo
movimiento
tender
capacidad
mismo
discrimación
hacer
llevar
seva
respetar
etnia
problema
físico
independencia
rutinario
polo
solo
porqué
enfermedad
individual
educación
condición
acceder
ten
diario
laboral
respeto
pedir
mesmo
querer
hai
muy
situación
excluir
difícil
sistema
integración
concepto
duferentes
normal
pertenecer
procedènci
escolar
lugar
lucha
determinado
preguntar
justicia
palabra
conjuntar
mujer
indole
ou
método
circunstancias
espalda
integrar
desplazar
medido
participacion
lenguaje
pensar
integració
aceptación
atender
inclusion
oportunidade
distincion
mental
convivir
acceso
hombre
vivir
espaciar
rueda
urbanismo
servir
empatía
raza
ètnia
ámbito
ir
tots
vida
partir
adaptación
dar
niño
haber
grupo
índole
dejar
desarrollar
intentar
implicación
comprensión
considerar
unir
barrera
estar
ser
diverso
generar
ofrecer
área
especial
en
formar
ambientar
discriminar
hablar
feito
difícil
importar
discriminación
actividad
emocionalmente
excepción
tipo
tote
habilitar
expresión
contar
nivel
equidad
alumno
aptitud
aceptar
hi
estudiante
necesidades
existir
individuo
capacidad
día
mismas
resultar
encontrar
físico
respuesta
defensa
desigualdad
venir
imprescindible
escuchar
crear
escuela
falsedad
desfavorecer
especifidadea
desatender
ingenuo
cabem
centro
cómodo
cabido
bueno
aceptacion
societat
creerlo
riesgo
alguno
seña
cabeza
significar
indiferentemente

indagar en su significado en un contexto altamente particular. A través de los resultados de la encuesta, se pudo obtener información relevante que permitió analizar diferentes variables que podrían influir en la percepción y comprensión de la inclusión por parte de los encuestados. En primer lugar, se observó una importante discrepancia en la percepción de la inclusión entre los encuestados y su entorno social.

El 59.6% de los participantes manifestaron que las personas de su entorno no comparten el mismo concepto de inclusión que ellos. Esto pone de manifiesto la existencia de divergencias en la comprensión y valoración de la inclusión, lo que sugiere la necesidad de una mayor claridad y consenso en torno a su significado. A pesar de las diferencias en la percepción, es importante destacar que el 91.4% de los encuestados afirmaron haber escuchado hablar del término "inclusión" en el ámbito educativo. Esto indica una alta prevalencia de familiaridad con el concepto, lo cual puede considerarse positivo en términos de conciencia y conocimiento general sobre la inclusión en la educación. Al analizar la percepción de los encuestados acerca de la existencia de la inclusión educativa en su comunidad autónoma, se encontraron variaciones significativas entre las diferentes comunidades. Es interesante observar que en aquellas comunidades autónomas que han implementado más recursos y políticas educativas con relación a la inclusión, como Cataluña y Madrid, los encuestados tienden a expresar la falta de presencia de la inclusión educativa o manifiestan dudas al respecto.

Quizás, porque en la línea argumental de Camilloni (2008), la inclusión está estrechamente relacionada a otros conceptos que implican una gran carga valorativa. Por ello, estos hallazgos plantean interrogantes sobre la efectividad de las políticas implementadas y sugieren la necesidad de un análisis más detallado de las prácticas inclusivas en cada contexto específico. Asimismo, se identificaron diferencias en relación con la percepción de la inclusión educativa según variables como la edad, el nivel de estudios y el rango salarial de los encuestados. A medida que los individuos tienen un rango de edad más avanzado, su opinión respecto a la existencia de la inclusión educativa se vuelve más polarizada. Además, aquellos con un mayor nivel de formación académica tienden a tener una percepción más positiva de la inclusión, mientras que

aquellos con un nivel de formación más bajo suelen tener dudas o inclinarse hacia la negativa. También se observó que a medida que el nivel de ingresos aumenta, existe una tendencia a considerar que la inclusión educativa está presente en la comunidad, mientras que a menor nivel de ingresos se tiende a creer que no existe o se mantienen dudas al respecto.

Por tanto, podemos afirmar (de manera fundamentada) que existen variaciones en las percepciones individuales con respecto a la inclusión en el ámbito educativo influenciadas por diversas variables, las cuales merecen especial atención en los esfuerzos por promover una comprensión más amplia y precisa de este concepto fundamental. Quizás Graham y Slee (2008) se equivocaban al decir que para avanzar hacia la inclusión es necesario desmantelar la construcción desde la cual se originan conceptos antagónicos como la exclusión y realmente lo que es necesario hacer es deconstruir el concepto de "inclusión" para redefinirlo de nuevo de un modo que sea conceptualmente universalizable.

Para ello, el análisis de perspectivas individuales es esencial para comprender el pensamiento colectivo y los puntos de convergencia en un contexto determinado. En este estudio sobre el concepto de "inclusión" en el ámbito educativo, el examen de las perspectivas individuales ha brindado una valiosa oportunidad para explorar la complejidad y las distintas interpretaciones asociadas a este concepto, ya que, a través del análisis de las respuestas de los participantes, hemos podido identificar tanto similitudes como diferencias en la forma en que cada individuo comprende y valora la inclusión en el contexto educativo. Esta información nos ha permitido identificar patrones comunes y tendencias que podrían reflejar el pensamiento colectivo respecto a la inclusión.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, este estudio ha revelado la existencia de notables disparidades en las percepciones individuales de los encuestados, las cuales se ven influidas por una serie de variables demográficas y contextuales. Se ha constatado una discrepancia entre los participantes y su entorno social, lo cual pone de relieve la necesidad imperante de alcanzar una mayor claridad y consenso en lo que respecta a la comprensión

y apreciación de la inclusión. A pesar de que la mayoría de los encuestados demuestran familiaridad con el término, se han observado diferencias significativas entre las distintas comunidades autónomas, lo cual sugiere la necesidad de llevar a cabo un análisis más pormenorizado de las prácticas inclusivas en cada contexto particular. Asimismo, se han identificado divergencias en la percepción de la inclusión en función de variables tales como la edad, el nivel educativo y el nivel de ingresos, evidenciando una mayor polarización de opiniones a medida que se incrementa la edad, además de resaltar la influencia del nivel educativo y el rango salarial en la adopción de una postura positiva o negativa con respecto a la inclusión. En suma, estos hallazgos corroboran la existencia de variaciones en las percepciones individuales y subrayan la importancia de tener en cuenta estas variables a la hora de fomentar una comprensión más amplia y precisa de la inclusión en el ámbito educativo, así como para desarrollar políticas y prácticas inclusivas adaptadas a cada contexto específico.

7. AGRADECIMIENTOS

Nos gustaría agradecer su participación a todos los encuestados. Sin ellos, este estudio no hubiera sido posible.

8. REFERENCIAS

Casado, A. y Jiménez, J. (2021). Del estigma a la normalización:(Des) cuidar la diferencia. In Identidades, segregación, vulnerabilidad: ¿Hacia la construcción de sociedades inclusivas? Un reto pluridisciplinar (pp. 1712-1727). Dykinson

de Camilloni, A. R. W. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas–PolEd, 2*(1)

Graham, L. J. y Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational philosophy and theory, 40*(2), 277-293. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x

UNESCO. Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: un desafío y una visión, documento conceptual. ED.2003/WS/63. UNESCO document 134785, 2003. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785_spa.locale=es

IDEOLOGÍA Y EXCLUSIÓN. NACIONALISMO ANTIMUSULMÁN DE AYER A HOY

JESÚS GARCÍA GARCÍA
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Para construir un nacionalismo es necesario establecer una identidad. La población debe aceptarla como propia y, para esto, debe ser mínimamente verosímil con la situación histórica, geográfica, cultural y social del territorio que se pretende convertir en nación. Al hablar de verosimilitud queremos decir que el nacionalismo, normalmente, parte de un sustrato de realidad que luego, en la elaboración de la identidad colectiva, se simplifica, se adorna con leyendas o construcciones ficticias y se homogeneizan tanto procesos complejos como a la propia población.

La construcción del nacionalismo español no fue distinta. Se transformó el concepto geográfico de «Hispania» en un concepto que refería una identidad primigenia de «español», se buscaron héroes nacionales como don Pelayo, el Cid o los Reyes Católicos, personas que, muy posiblemente, no tuvieran una remota idea de España en clave nacional, se buscaron símbolos que representasen sentimientos compartidos desde el norte al sur de la Península y se elaboró una identidad basada en lo propio y en lo ajeno.

Sobre lo último va este artículo: la construcción de la identidad en base a la otredad. Una de las claves de este nacionalismo fue la identidad católica del español. España como martillo de herejes, España la exportadora de la verdadera religión por todo el orbe y España como antítesis del islam. Si vemos los países «principales» de Europa desde el siglo XIX —Francia, Inglaterra, España, Alemania, Italia, España…— el nuestro es el único que tiene en su historia siglos de dominación

musulmana. Esto fue aprovechado por el nacionalismo como un elemento configurador de nuestra identidad católica. ¿Cómo? Excluyendo al mundo musulmán de la historia nacional y mostrando al pueblo español como aquel que desde el norte de la Península emprendió una reconquista en favor de la religión católica y de la propia España. Una empresa guerrera en la que se terminó de configurar la identidad española mediante el enfrentamiento a los musulmanes, que eran la antiespaña por ser extranjeros y por no ser católicos.

Pretendemos trabajar sobre un concepto de nación española excluyente y antimusulmana, que se forjó desde hace siglos y se mantiene latente en ciertos sectores de la sociedad y de la política española actual. Según esta construcción, lo propio de España es el cristianismo, mientras lo musulmán es «lo otro», ajeno y amenazante para la esencia española. He aquí nuestro objeto de estudio.

2. OBJETIVOS

- Conseguir una imagen genérica de la forja de la idea de España como una realidad antimusulmana a través de diversas manifestaciones —de pensamiento e ideológicas, discursivas, artísticas...
- Vincular los presupuestos ideológicos de la España católica y de sus mitos nacionalistas como la Reconquista con la creación de una xenofobia antimusulmana.
- Reflexionar sobre las vinculaciones entre el pensamiento reaccionario del pasado y de hoy en cuanto a lo que es la pureza de España y su concepción como un país que se forja en oposición al otro y desde la evitación de interferencias del exterior, esto es, la preservación de la homogeneidad cultural.
- Dilucidar si el discurso antimusulmán de la derecha actual de VOX tiene elementos de conexión con la identidad española excluyente y nacionalcatólica elaborada desde la construcción del nacionalismo patrio.

3. METODOLOGÍA

Dadas las dimensiones del tema propuesto y la extensión que podemos abarcar aquí, no planteamos un estudio pormenorizado del carácter excluyente y antimusulmán de parte del nacionalismo español y su vinculación con discursos xenófobos en la actualidad, aunque lo dejamos en la reserva para futuros trabajos. En su lugar, planteamos este escrito a modo de reflexión, de ensayo si se quiere, sobre el elemento mencionado, vinculando pasado y presente.

Para ello, recurriremos a ideas que consideramos centrales para la construcción de este nacionalismo, apoyándonos en personas de la política, el pensamiento, las artes… No han sido los únicos, por supuesto, pero creemos que sí han sido relevantes por cuya influencia han tenido en distintas épocas. De este modo, iremos hilvanando elementos de ayer y hoy que ayudan a configurar esta visión de España para situarnos en la elaboración de un nacionalismo que, etapa a etapa, mantenía y mantiene elementos comunes excluyentes. Para esto, combinamos la historia del pensamiento, la construcción de la historiografía nacionalista del siglo XIX, el análisis discursivo y el análisis visual.

Planteamos una reflexión diacrónica pero no en un orden cronológico. Trataremos de vincular ideas de distintas épocas para ver cómo, con los cambios lógicos que responden a distintos tiempos e ideologías cambiantes, la base de un nacionalismo excluyente basado en la religión cristiana se mantiene en el tiempo. En la etapa actual, vamos a dar importancia a un partido que recupera, no solo el discurso antiimigración, sino el antimusulmán, junto con la exaltación de todos los elementos que ha conformado la construcción del nacionalismo excluyente español; nos referimos a VOX. Encontraremos en el pasado elementos que no necesariamente tienen que haber sido inspiradores de VOX de manera consciente, pero que, pensamos, han ayudado a generar ese caldo de cultivo del que diversos representantes de este partido son herederos, consecuencia por pertenecer, como todos nosotros, a una sociedad que en parte los mantiene, y recogedores de esas ideas para conformar su universo discursivo. Con este análisis en distintas vertientes, trataremos de dar respuesta a los objetivos planteados arriba.

Apuntar que, debido a las características de nuestro trabajo, hemos estimado oportuno unir los resultados y discusión en un mismo apartado en el que iremos desarrollando las ideas planteadas y analizando las fuentes primarias propuestas para nuestra investigación, en diálogo con las fuentes secundarias. Del mismo modo, no vamos a contar con subapartados, para poder tener mayor libertad a la hora de trazar el hilo conductor que hemos mencionado.

4. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

En 2015, en su libro *Hay un camino a la derecha. Una conversación con Kiko Méndez-Monasterio*, Santiago Abascal (2015, 162), líder de VOX, afirmó «España se ha hecho frente al islam. La propia identidad española se ha conformado durante la Reconquista y eso tiene consecuencias en nuestra manera de ser». Esta idea remite a la visión nacionalista del siglo XIX según la cual la nación española aparecería configurada como tal durante el proceso de conquista de Al-Ándalus, y existiría una línea de continuidad directa entre los hombres y mujeres del siglo VIII y la población española actual. La inmensa mayoría del medievalismo académico actual desacredita esta visión del pasado. Sostienen que no hay indicios de que España como nación se haya hecho frente al islam, pero sí podríamos decir que el nacionalismo español se ha construido artificialmente en oposición al mundo musulmán, simplificando la época medieval y estableciendo como símbolos propios elementos que poco tienen que ver con lo que luego fue España, e identificando como héroes nacionales a personajes que, seguramente, en ningún caso se hubieran autoidentificado como «españoles».

Uno de los principales personajes presentado como héroe nacional fue el apóstol Santiago el Mayor, «elemento fundamental de la identidad hispana» (Álvarez, 2001, 41). En el siglo XII se asentó la idea de que fue este personaje el que inició la evangelización en la Península Ibérica. Esta historia carece de apoyo historiográfico alguno, pero fue muy útil en tiempos en que la expansión de los reinos cristianos estaba fundamentada en buena parte en la legitimidad de una guerra santa contra el islam. Podemos suponer que cuanto más se catolizara la identidad de

este pueblo, más fuerte sería la legitimidad y más elevada la autopercepción como pueblo elegido o protegido por la divinidad para llevar a cabo su sagrada empresa bélica. Tanto fue así, que la figura del apóstol Santiago se vio convertida, de un pescador y predicador, en un guerrero contra el islam. Fue en una fase muy avanzada de las conquistas de los reinos cristianos, cuando se forjó la leyenda de que Santiago, ya rebautizado con el sobrenombre «matamoros», ayudaría a los cristianos en sus batallas contra los musulmanes. La transformación fue mayúscula: Santiago el Mayor nunca fue guerrero ni nada parecido, pero se le montó a caballo y se le otorgó una espada, mas no solo eso: se le puso a guerrear contra una religión que él en vida no pudo conocer. Lo divino permite estos malabares de tiempo, espacio y leyes naturales, y Santiago el pescador quedó convertido en Santiago Matamoros, encarnando la identidad patria y luchando no solo por la religión cristiana sino por la propia España, de la que era y es patrón. Puede parecer una historia cuya credibilidad sea verosímil en tiempos medievales, con el dominio de la religión en la cosmovisión de las personas, pero no se quedó en el pasado, ni su figura ni su instrumentalización política.

***FIGURA 1**. Publicación de una imagen de Santiago Matamoros por el perfil oficial de VOX en Facebook*

Fuente: https://lc.cx/9S6X3F

Vemos aquí una publicación de la cuenta oficial de VOX en *Facebook* (VOX, 2022a). La fecha en sí ya es interesante: el veinticinco de julio es fiesta nacional y coincide con el día de Santiago, según el santoral. VOX aprovecha este día para hacer una triple felicitación: al presidente del partido y a todos los Santiago por su onomástica, y a todos los españoles por la festividad nacional. El texto hace referencia a Santiago apóstol, pero la imagen no concuerda con esta acepción del personaje, pues lo que vemos representado es a Santiago en su versión «matamoros», sobre su caballo blanco, iluminado por una luz celestial y a punto de terminar de derrotar a un grupo de musulmanes que o bien caen al suelo o intentan repeler al santo guerrero. La disposición de las imágenes no parece casual: Santiago arriba e iluminado, y los musulmanes en la parte inferior, en una zona oscurecida y con unos rostros más difícilmente identificables que el del luchador cristiano.

La segunda parte del texto es mucho más explícita y se aleja totalmente de ese Santiago que predicaría la palabra de Cristo. Se vuelve a hacer hincapié en el nombre de Santiago Apóstol; hemos visto que el discurso suele ser más contenido en los perfiles oficiales del partido que en los personales de ciertos representantes, por lo que podemos deducir que, quizás, nombrar y exaltar explícitamente el apelativo «matamoros» sea un tanto violento y se prefiera la acepción mencionada; no obstante, la retórica antimusulmana está presente tanto en la imagen como en las frases que siguen a la comentada. El partido dice: «Que Santiago Apóstol nos guíe en la defensa de nuestras fronteras, la unidad de España, su soberanía y su libertad». Posiblemente, Santiago el Mayor no tuviera idea de estos conceptos —es más, posiblemente en el proceso de conquista de Al-Ándalus, conceptos como «la unidad de España» no significasen nada, pero esta figura es traída a la actualidad para hablar de asuntos políticos. El nacionalismo antimusulmán cobra relevancia con la alusión a las fronteras. VOX habla constantemente de la defensa de las fronteras nacionales frente a la invasión musulmana que estaría sufriendo nuestro país, camuflada como inmigración. En esta imagen se invoca a Santiago, en su versión «matamoros», combatiendo a un grupo de musulmanes, para pedir en el texto adjunto la defensa de las fronteras. El mensaje implícito antimusulmán está claro, más aún si tenemos en

cuenta que el motivo de este partido para rechazar la inmigración musulmana no es solo la supuesta delincuencia que a menudo denuncian, sino la invasión cultural, étnica y religiosa. Finalmente, la publicación se cierra con otra frase clave: «¡Santiago y cierra España!», acompañado de los iconos de la bandera española y las dos espadas cruzadas. La única alusión que hay a la versión apostólica de Santiago es la mención a su nombre, todo lo demás se corresponde con el símbolo nacional, martillo del islam, que fue Santiago Matamoros. La frase «Santiago, y cierra España» es otro de los estandartes simbólicos nacionales, muy recurrente en discursos de las extremas derechas españolas en términos bélicos y de afirmación nacional. Otro de los grandes exponentes desde la política de la ideología nacionalcatólica excluyente, Blas Piñar, líder de Fuerza Nueva, pronunciaba esta frase con la segunda acepción mencionada. En 2003, presentando el partido Frente Español, se mostró contrario a las tesis contractualistas rousseaunianas, pronunciando las palabras siguientes:

> Estamos llegando, amigos, a las últimas consecuencias de la tesis contractualista y voluntarista de Juan Jacobo Rousseau. Estamos llegando a sus últimas consecuencias, con olvido notable y gravísimo de que el hombre desde la nada no tiene derecho a la existencia y que los hijos no eligen a sus padres, y que los ciudadanos no optan por una patria determinada, porque la existencia, la filiación y la naturalidad nos vienen dadas directamente por la naturaleza. Aquí no hay decisiones voluntarias […] Tenía, ciertamente, razón Raimundo Pániker cuando decía que nosotros no tenemos una patria, sino que pertenecemos a ella. [Tanto] pertenecemos a ella, que cuando se olvida la tradición, que es la que da [fidelidad] y continuidad a una patria, cuando queremos disponer de nuestra patria o una parte de nuestra patria con amputaciones y mutilaciones creyendo que la patria pertenece a nuestro patrimonio, estamos actuando contra natura. […] nosotros nunca nos hemos cansado de repetir que España, la patria, es una unidad de historia, de convivencia, y también una unidad de destino […] Cuando se pregunta si hay razones suficientes para que España siga viviendo, si no ha llegado la hora del *finis Hispania*, ¡nosotros, españoles de verdad, nosotros, que queremos a España, que amamos a España profundamente, que queremos que España siga viviendo, que queremos que España sea «Una, Grande y Libre», que queremos que España sea una unidad de destino en lo universal, que queremos vivir en orden y en paz, con paz y con trabajo, nosotros, nosotros puestos en pie, ante lo que piden el *finis Hispanie*, nos levantamos, levantamos la bandera, entonamos el himno de España y nos enrolamos en las huestes de un Frente Español, frente al *finis Hispanie* gritamos aquel grito valiente, aquel grito noble y venerable de «Santiago, y cierra España»! (Blas Piñar López, 2014).

El grito de «Santiago, y cierra España» fue empleado aquí como conexión con el pasado como punto de apoyo para una legitimidad nacional basada en lo suprahumano. Esta idea está presente en todo el texto transcrito y, aunque él no hablaba aquí de cuestiones religiosas sino del tema del separatismo, es pertinente en nuestro estudio, pues el nacionalismo español del siglo XIX presentó la creación de España como algo que escapa a la decisión de las poblaciones, y el gran elemento para articular esta concepción en el cristianismo.

Esta idea es patente en obras como *Historia General de España*, donde se presentan hechos como la batalla de Covadonga como resultado de la divina providencia. La aparición de Pelayo para liderar a los cristianos o el propio triunfo sobre los musulmanes en aquella escaramuza fueron mostrados como resultado de la intervención divina (Lafuente, 1887, 143, 146 y 157). Esta obra, como indica Varela (2002, 364) «sirvió de referencia a la historiografía española hasta la II República», por lo que su impacto, pensamos, fue considerable en la forja de ideas e ideologías. Según el relato nacionalcatólico, hechos como la conversión de Recaredo, la victoria en Covadonga y todo el proceso de «Reconquista» en general fueron fruto de la providencia. Dicho de otro modo: que España sea católica —cristiana, hoy día—, no es fruto de la causalidad histórica ni hay cabida a que otro camino se hubiera dado; España tiene, como hemos leído en el discurso de Blas Piñar —y por esto hemos incluido esas frases— un «destino universal», es decir, la historia patria no es arbitraria, no está en nuestras manos, es el fruto de un camino de destino único que llevaba a ese pequeño grupo de cristianos asentados en el norte de la Península a recuperar ese trozo de Europa para la verdadera religión, exportar la doctrina católica por el Nuevo Mundo y protegerla ante la amenaza de los herejes protestantes; y, tiempo más tarde, ser muro de contención al contubernio judeomasónico internacional que amenazaba con la destrucción del mundo cristiano. Así, ya en el siglo XX, un ideólogo del franquismo y escritor como José María Pemán diría que «el país se hallaba dividido entre una anti-España integrada por valores heterodoxos y extranjeros, y la España real con sus valores religiosos y monárquicos tradicionales» (Preston, 2011, 32). Bien es cierto que en este caso el enemigo no era el islam sino el judaísmo, pero el objeto

a defender, la nación española, entendida únicamente bajo la cristiandad, es común. Lo es respecto al relato del pasado y a uno que se está fraguando en los últimos tiempos y que sí apunta directamente al mundo musulmán. Nos referimos a la teoría del Gran Reemplazo. Aunque no sea lo mismo, es difícil no encontrar concomitancias entre las amenazas que percibieron muchos grupos cristianos en Europa ante *Los protocolos de los sabios de Sión* y la que ahora están sintiendo ante la teoría de Renaud Camus: una élite secreta de «reemplacistas» que fomentan «una "gran deculturación", enseñando el olvido y provocando el derrumbe de los sistemas de transmisión cultural» (Stefanoni, 2021, 141).

Es curioso que en España esta teoría no haya tenido tanto predicamento[1], contando con que la identidad española se construyó en el siglo XIX apelando a una oposición histórica entre cristianos y musulmanes. No obstante, partidos como VOX, con las declaraciones que mostramos al principio —«España se ha hecho frente al islam…»—, están haciendo hincapié en esta oposición, respondiendo o apelando a una tradición de mucho recorrido. Ramiro de Maeztu tiene una frase que recuerda a la mencionada de Abascal: «la posición española es la católica, pero templada al yunque de ocho siglos de lucha contra el moro. El Islam fue para España lección inolvidable de universalidad» (Ayuso, 2018, 153).

Efectivamente, en el nacionalcatolicismo español, el islam ha sido concebido como el gran antagónico de España, en tanto que ésta encarna el cristianismo y la doctrina católica. El gran hecho catastrófico en relación a esto fue la conquista musulmana del año 711, acontecimiento que «ha quedado fijado en la memoria histórica de nuestro país como uno de los grandes desastres del pasado» (Manzano, 2000, 38). La contrapartida es el término «reconquista»; este término, según el medievalista García Sanjuán (2013, 23), «fue consagrado por la historiografía decimonónica al convertir la conquista musulmana de 711 y el proceso de Reconquista en el elemento definitorio de la conformación de la identidad nacional». La Iglesia Católica había mantenido relaciones de poder con los monarcas godos, ofreció una legitimidad a los reinos cristianos para emprender la conquista de Al-Ándalus, aportó también una legitimación

[1] Hay muchos factores a valorar que pueden ayudarnos a comprender por qué esto es así.

civilizatoria a la empresa americana y, en tiempos del nacionalismo español, supuso la columna vertebral de la fundamentación del mismo. González Cuevas explica bien su aportación a este proceso de construcción nacional:

> La perspectiva católica dotó a la extrema derecha española de unos esquemas de interpretación cargados de símbolos, mitos, imágenes, de todo un repertorio de significados sobre causalidades y acontecimientos del mundo: el providencialismo, la lucha del Bien contra el Mal como motor de la Historia, la «causalidad diabólica» o la Edad de Oro perdida, etc. Además, la Iglesia católica consiguió presentarse como portadora de una «ideología nacional», es decir, de una orientación hegemónica, que durante mucho tiempo apenas fue conmovida por tendencias contrarias e hizo pasar por herético, por no-nacional cualquier otro pensamiento que le fuera inasimilable. (2001, 101)

González habla de una simbología cristiana que sirve a la construcción del nacionalismo español, en este sentido, Varela (2002, 365) nos informa de que la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando convocó en 1856 organizó la Primera Exposición Nacional sobre pintura histórica, de la que salió victorioso Luis Madrazo Y Kuntz con *Don Pelayo en Covadonga*.

El pensamiento fervientemente católico y abierta y radicalmente excluyente se ha suavizado en la mayoría de los sectores reaccionarios con la entrada de la democracia. Aspectos que antes eran presentados como signo de la providencia, como la victoria de Pelayo, ahora se muestran con un peso total de la acción humana —eso sí, motivada por su patriotismo y religiosidad—. No obstante, aunque el discurso no sea rigurosamente el mismo, el poder de los símbolos, mitos e imágenes sigue siendo total en su uso por determinados grupos. Así, podemos ir la mencionada figura de Pelayo y a su estatua en Covadonga. Con toda la carga simbólica de este personaje y del lugar, y una cruz junto a la estatua, la imagen se pone al servicio del relato histórico de la reconquista y de la oposición al mundo musulmán. No es casualidad que VOX comience sus campañas electorales en Covadonga (VOX, 2019b), ante la pétrea mirada de quien inició el proceso de conquista de Al-Ándalus. Este partido, además, suele referirse a los comicios electorales como oportunidades para efectuar «la reconquista»; es una reconquista que aglutina el derribo de todo lo que consideran «consenso progre», desde políticas públicas,

memoria democrática, legislación LGTBQ+, políticas de inmigración, cuestiones vinculadas a los movimientos independentistas… y no deja de ser curioso que el trabajo por la imposición en todos estos campos esté vehiculado por un concepto que hace referencia a la lucha contra el musulmán.

En el pasado, el orgullo patrio por la derrota del pueblo musulmán en la Península Ibérica era enarbolado desde diferentes posiciones políticas. Hoy día, esto se ha difuminado en general, y VOX es el único grupo presente en el parlamento nacional que sigue mostrando vehemente y recurrentemente la victoria sobre los musulmanes en una dicotomía nosotros-ellos en clave nacionalista. En este sentido, su acto Viva22, celebrado en octubre del año 2022 contó con una gran presencia de la lucha contra el musulmán. Para ejemplificar lo que hemos dicho, podemos mostrar una frase que nos parece llamativa. José Francisco Ruiz y Sixto González representaban a un abuelo y a un nieto que iban repasando lo que el discurso de VOX entiende que es la historia de España. El primero, ejerciendo de abuelo, cuenta a su nieto, el segundo, los hechos más relevantes, uno de los cuales es la batalla de las Navas de Tolosa. Mostrando a diversos monarcas, dice:

> Esos son los reyes que se unieron para vencer a los moros en la batalla de las Navas de Tolosa. Todo se puede lograr si estamos unidos. Los cien mil cristianos de Alfonso VIII de Castilla, Pedro II de Aragón, y Sancho VII de Navarra contra los doscientos mil moros de an-Nasir. ¡Qué paliza les dimos! (VOX, 2022b)

Es destacable el hecho de obviar la participación de personas de otros lugares ajenos a la Península Ibérica, mostrando esta batalla, de nuevo, en clave nacional de «los españoles» contra los musulmanes, sumando este acontecimiento, que es algo colectivo e internacional, al acervo de acontecimientos propios del nacionalismo español antimusulmán. También, en esta construcción de la otredad, apuntamos el empleo del concepto «moro» en lugar de «musulmán» como algo que se repite durante el vídeo. La connotación peyorativa del término «moro» degrada aún más a esta población que es presentada como antagónica de la españolidad tanto en la esencia de cada pueblo como en el terreno bélico directo al hablarse de batallas y guerras contra los musulmanes. Por último, el

hecho más destacable, y motivo por el que hemos reproducido el párrafo superior: «¡Qué paliza les dimos!». Por una parte hay una romantización de la guerra; esto solo puede hacerse cuando la legitimación del conflicto lo presenta como algo positivo, y aquí lo es: expulsar al invasor, recuperar la nación arrebatada y luchar por la religión propia —que, además, es presentada como protectora de los derechos humanos, como también hiciera, en cierto modo, Lafuente (1887, 39, 40 y 118), frente a otra que es cruel, intransigente y negadora de los derechos de las personas, identificando a toda la comunidad musulmana, del pasado y de hoy, con el fundamentalismo islámico (Ballester, 2021, 4)—. Bajo estos pretextos se romantizan y exaltan siglos de guerras contra los musulmanes como algo «atractivo». Por otra parte, lo principal: el uso de la primera persona del plural establece no ya una continuidad histórica entre el pasado supuestamente nacional y el presente, sino una total identificación de tal nivel que permite que nos presentemos como parte de un hecho que ocurrió hace más de ocho siglos. La identificación absoluta con las personas de nuestro pasado —recordemos las palabras de Blas Piñar referentes a la tradición como continuidad de la patria— permitiría también identificar a los musulmanes de entonces con los actuales, los cuales, además, según las tesis del partido, apoyadas en la teoría del Gran Reemplazo, vienen a invadir nuestro suelo por medio de la inmigración y de la sustitución cultural, étnica y religiosa. Este juego de identificaciones transhistóricas, junto con todo el discurso antiinmigración, podría potenciar un aumento de la xenofobia al apuntar directamente a la dialéctica nosotros-ellos en clave nacionalista, pero de forma camuflada al hacerse mediante el uso de un pasado remoto, como también apuntó Ballester (2021, 3 y 4) en relación a los planteamientos nativistas del partido.

Avanzando en los hitos históricos que, bajo la legitimación cristiana y católica, han ayudado a construir un nacionalismo excluyente para con el mundo musulmán, tenemos la conquista de Granada. Este hito supone la culminación de la gran empresa nacional que es presentada con una línea de continuidad absoluta que abarca desde don Pelayo a Fernando e Isabel.

Según el nacionalcatolicismo español, los reyes católicos son símbolo de la lucha contra los musulmanes, de la reconquista en general y del sentimiento patrio y nacional —y nos atreveríamos a hipotetizar que

algo de esta simbología permanece en el imaginario colectivo—. Desde esta perspectiva, que en el hemiciclo del Congreso de los Diputados y Diputadas, lugar de la soberanía nacional y representación del poder político y público español, ocupen un lugar preeminente, como presidiendo el lugar, dos estatuas de estos monarcas no es baladí y, creemos, tiene unas implicaciones ideológicas muy marcadas.

FIGURA 2. *Esculturas de Isabel y Fernando en el hemiciclo del Congreso.*

Fuente: https://lc.cx/UKCtd-

Si hablamos, como estamos haciendo, de los reyes católicos, del fin de la llamada reconquista y de la exaltación del sentimiento nacional, en el plano de las manifestaciones pictóricas decimonónicas debemos nombrar a Francisco Pradilla y Ortiz y a su cuadro *La rendición de Granada*.

FIGURA 3. *La rendición de Granada*

Fuente: https://lc.cx/be52Ew

La página oficial del Senado de España (Senado de España, s.f.) califica esta obra como «la joya más preciada de la colección artística que se guarda en el Palacio del Senado». El marqués de Barzanallana, presidente del Senado, encargó a Pradilla una obra sobre «la rendición de Granada, o entrega de llaves por Boabdil a los Reyes Católicos, como representación de la unidad española; punto de partida para los grandes hechos realizados por nuestros abuelos bajo aquellos gloriosos soberanos». La intención es clara: en pleno apogeo de la pintura histórica, estamos ante un cuadro que nace con el propósito de ser una obra propagandista y de exaltación nacional. A destacar la referencia a «nuestros abuelos», en una línea de unión directa que, como la alusión que antes vimos en Viva22, nos identifica con unos cristianos de hace siglos y establece la dicotomía «nosotros-ellos» como algo inmutable a través de los años.

La obra, como nos explica la página a la que nos estamos refiriendo, «tuvo, desde el primer momento, una gran difusión pública». Y no solo en su tiempo: la serie televisiva «Isabel» muestra la rendición de Granada con la imagen de Pradilla, y precisamente ese extracto fue publicado el dos de enero de 2019, 2020 y 2023 por la cuenta oficial de VOX

en *twitter* recordando la conquista (VOX, 2019a, 2020 y 2023b). Cada título tiene algunas variaciones respecto a los otros, pero hagamos hincapié en el de 2020: «No queremos, ni debemos olvidar, que hoy hace 528 años los Reyes Católicos consumaban la reconquista de España. Aún permanece el orgullo imborrable por una gesta de siete siglos. Y la determinación de no someternos al islam». Vemos que se hace un uso político de la historia y de un símbolo del nacionalismo español, clave en la identidad excluyente y antimusulmana, para traer a la actualidad un sentimiento islamófobo ante la posibilidad de un nuevo sometimiento al islam, como denuncia la teoría del gran reemplazo antes comentada. En este relato, nos alineamos con los cristianos de entonces que derrotaron a los andalusíes —y a causa de su gesta, nosotros mantenemos esa fijación de ser muro de contención al islam—, porque se presenta a los musulmanes de ahora casi como directos herederos de Boabdil y a los españoles de hoy como los sucesores de sus enemigos medievales, sin alteraciones en ambos bandos tras siglos de mestizaje —no solo entre estos pueblos, sino con otros también—, de ideologías y de interconexión cultural.

No solo el vídeo que representa la misma imagen que el cuadro, también este partido ha hecho uso directamente de la pintura del artista villanovense, concretamente en su cuenta de *Facebook* el dos de enero del año 2023 (VOX, 2023). Podemos afirmar que la instrumentalización del pasado —tanto del pasado remoto como de una creación de la época decimonónica— supone una exaltación del nacionalismo excluyente en un contexto en que el musulmán vuelve a presentarse como enemigo, lo que hace que estas manifestaciones, camufladas bajo la lejanía del tiempo, la imagen de un proceso bélico que ha sido romantizado en la historia, y el orgullo patrio, sean más fácilmente asumibles por parte de la población, que si se proyectaran planteamientos nativistas directamente.

5. CONCLUSIONES

Sin duda, nos han quedado muchos temas y símbolos por tratar, cantidad de ideólogos y fundamentos filosóficos de este nacionalismo, multitud de autores y personalidades de la política y del arte. Con este sencillo esbozo hemos pretendido identificar posturas políticas de hoy con la

construcción ideológica y nacionalista que se ha ido construyendo desde el siglo XIX y ensanchando durante nuestro pasado reciente.

A modo de conclusión, creemos que desde hacía siglos en nuestra península existía un sentimiento antimusulmán como en muchos puntos de Europa, y potenciado por el pasado vivido aquí. Aunque, no neguemos, también existía un sentimiento antijudío y antiprotestante. Esto se instrumentaliza cuando se aborda la construcción del Estado-nación y, por ende, de la identidad española. Se instaura una historia común que se articula en contra de toda oposición al catolicismo, poniendo como eje y origen el enfrentamiento con el musulmán —«España se ha hecho frente al islam»—. Se identificó a España con el catolicismo, como apuntó con muy buen tino Álvarez Junco (2015, 7), detallando que, según esta idea «España ha sido grande cuando ha defendido el catolicismo, España ha decaído cuando ha dejado de defender el catolicismo, España es un país protegido por la providencia divina, etc.».

La idea de un nacionalcatolicismo excluyente se forjó durante el siglo XIX y tuvo su máxima expresión durante la dictadura franquista. Hoy día, casi todo el espectro político con representación electoral ha abandonado esta visión —aunque siga siendo parte de la identidad nacional—. El partido con relevancia pública que mantiene muchos mantras de esta ideología es VOX, y es pertinente que expliquemos, tras la redacción del escrito, la importancia que ha tenido en nuestro capítulo. En primer lugar, consideramos que su presencia en el debate cotidiano es notable, y la historia (Ballester, 2021, 1) y la identidad nacional tienen un papel destacado en su retórica, en su propia identidad como partido y en el modelo de España que presentan. En segundo lugar, por la exclusividad que hemos comentado: mientras el Partido Popular, salvo sectores concretos, no se identifica con una exaltación vehemente de una identidad nacional cristiana y antimusulmana, VOX es el único partido del parlamento nacional que recoge esto. Por último, porque consideramos que el partido constituye un curioso lago o mar donde han desembocado cantidad de ríos ideológicos de las derechas españolas; el partido de Abascal es muy heterogéneo y en él encontramos desde neoliberales simpatizantes de Estados Unidos a antiguos forzanovistas y falangistas de los años ochenta; consideramos, por tanto, que aglutina elementos de muchas corrientes y que

su retórica recoge cantidad de ramas del pensamiento reaccionario que en distintas formas han bebido de esta construcción nacionalista.

En este sentido, VOX rescata fundamentos ideológicos del pasado, sacralizando y romantizando guerras y trayéndolas a la actualidad, identificando al inmigrante musulmán con el conquistador del año 711. El discurso antiimigración musulmana es compartido por diversos partidos de las derechas alternativas —Le Pen, Meloni, Trump…—, pero VOX cuenta con la posibilidad de fomentar un discurso nativista con afirmaciones que camuflan su dureza al enmascararse bajo las referencias a un pasado muy remoto y a un sentimiento nacionalista basado en la historia[2]. Por tanto, los presupuestos nacionalcatólicos del siglo XIX son absorbidos, convertidos en nacionalcristianos, y empleados políticamente en debates de hoy, en una dinámica de identificación transhistórica entre personas separadas por siglos, asimilando conquista e inmigración y, en definitiva, alentando una identidad nacional basada en la religión, la etnicidad y la exaltación de lo bélico contra el pueblo que, según ese nacionalcatolicismo, ocasionó la «pérdida de España».

6. REFERENCIAS

Abascal, S. (2015). Hay un camino a la derecha. Una conversación con Kiko Méndez-Monasterio. Stella Maris

Álvarez, J. (2001). Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX. Grupo Santillana de Ediciones S. A.

Álvarez, J. (2015). Los nacionalismos en la España contemporánea. Catharum: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades del Instituto de Estudios Hispánicos de Canarias, (14), 3-12.

[2] En relación a esto, sería conveniente comentar la defensa de los valores liberales como razón para rechazar la inmigración musulmana. Esto sí es popular para decirlo abiertamente —no así que España es en esencia cristiana y el musulmán, por muy cívico que sea su comportamiento, no tiene cabida aquí—, de modo que el juego entre presente y pasado se produce a la inversa: Mientras en el discurso nativista, se acude al pasado y se traslada al presente, la defensa de los valores liberales se hace en el presente y se traslada al pasado, diciendo que también los reinos cristianos expulsaron a los musulmanes defendiendo los derechos individuales y humanos, términos anacrónicos en la Edad Media, cuando el liberalismo no había visto aún la luz. Podríamos profundizar en esto, pero no es el foco que aquí nos ha ocupado y no debemos extendernos más.

Ayuso, M. (2018). El imposible histórico del nacionalismo español. El pensamiento tradicional español frente al nacionalismo. Revista de Historia Americana y Argentina, 53(1), 143-165.

Ballester, M. (2021). Vox y el uso de la historia: el relato del pasado remoto como instrumento político. Política y Sociedad, 58(2), 1-13. https://doi.org/10.5209/poso.69692

Blas Piñar López. (20 de junio de 2014). Blas Piñar - Discurso presentación FRENTE ESPAÑOL en el Palacio de Congresos de Madrid [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://lc.cx/luuWaa

García, A. (2013). La conquista islámica de la Península Ibérica y la tergiversación del pasado. Marcial Pons, Ediciones de Historia, S.A.

González, P. C. (2001). Las tradiciones ideológicas de la extrema derecha española. Hispania, 61(207), 99-142.

La casa de Rafael (s.f.). Palacio del Congreso de los Diputados. https://lc.cx/UKCtd-

Lafuente, M. (1887). Historia General de España. Tomo II.

Manzano, E. (2000). La construcción histórica del pasado nacional. En Pérez, J. S. (Ed.), La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder (33-62). Crítica S.L.

Preston, P. (2011). El holocausto español. Odio y exterminio en la Guerra Civil y después. Random House Mondadori, S.A.

Senado de España (s.f.). La rendición de Granada, 1882. https://lc.cx/be52Ew

Stefanoni, P. (2021). ¿La rebeldía se volvió de derechas? Cómo el antiprogresismo y la anticorrección política están construyendo un nuevo sentido común (y por qué la izquierda está perdiendo la iniciativa). Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.

Varela, J. (2002). Los dos nacionalismos españoles durante el siglo XIX. Revista Española de Derecho Constitucional, (65), 359-379.

VOX [@vox_es]. (2 de enero de 2019). ES⚔ No queremos, ni debemos olvidar, que hoy hace 527 años de la liberación de Granada por las tropas españolas [Vídeo adjunto]. Twitter. https://lc.cx/Eykdg_

VOX (2 de abril de 2019). VOX arrancará su campaña electoral en Covadonga, cuna de la Reconquista. https://lc.cx/vgEXxm

VOX [@vox_es]. (2 de enero de 2020). ES⚔ No queremos, ni debemos olvidar, que hoy hace 528 años los Reyes Católicos consumaban la reconquista de España. Aún [Vídeo adjunto]. Twitter. https://lc.cx/eVW8-O

VOX [VOX España]. (2022, 25 de julio). ¡Feliz día de #SantiagoApóstol a todos los españoles y felicidades a Santiago Abascal y a todos los Santiagos! Que Santiago [Imagen adjunta] [Publicación de estado]. Facebook. https://lc.cx/L01MRC

VOX [VOX España]. (26 de octubre de 2022). ¡Vuelve a disfrutar del espectáculo histórico de #VIVA22! [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://lc.cx/6J9OJk

VOX [@vox_es]. (2 de enero de 2023). ES⚔ No queremos ni debemos olvidar que hoy hace 531 años de la Toma de Granada por las tropas españolas [Vídeo adjunto]. Twitter. https://lc.cx/Cans5L

VOX [VOX España]. (2023, 2 de enero). ES⚔ No queremos ni debemos olvidar que hoy hace 531 años de la Toma de Granada por las tropas españolas [Imagen adjunta] [Publicación de estado]. Facebook. https://lc.cx/2cyB3h

INCLUSIÓN Y DISCAPACIDAD: IMPLICACIÓN DE LAS EMPRESAS DEL IBEX35 A TRAVÉS DE SU COMUNICACIÓN EN EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

NOELIA MUÑOZ DEL NOGAL
Universidad Católica de Ávila

ARTURO MANCEBO GARCÍA
Universidad Católica de Ávila

NOELIA GUTIÉRREZ MARTÍN
Universidad Católica de Ávila

1. INTRODUCCIÓN

La Ley 11/2018, de 28 de diciembre, de información no financiera y diversidad, incorporó en España la obligación de reportar públicamente sobre la discapacidad y la accesibilidad universal como parte de la gestión de la diversidad en las empresas. Esta ley nace como trasposición de la Directiva 2014/95/UE que introducía en la legislación comunitaria la obligación a las empresas de divulgar su información no financiera, poniendo de manifiesto la importancia de comunicar aquellas prácticas laborales y/o empresariales que se estaban llevando a cabo (Pozo-Moreira, 2019; García-Meca et al., 2021).

Es un tema relevante, muestra de ello es su repercusión en hitos a nivel mundial que conforma el entorno actual por ejemplo su aparición en la Agenda 2030. En ella se hace referencia explícita a las personas con discapacidad, en 5 de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU (Téllez y Vite, 2020), lo que significa una oportunidad y una responsabilidad por parte de las empresas frente a este grupo social.

Según estableció la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con

Discapacidad, las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. Se calcula que las personas con discapacidad representan el 15% de la población mundial (OMS, 2023), es decir, aproximadamente 1.000 millones de personas. Una población diversa y heterogénea, las personas con discapacidad se enfrentan a la discriminación, la estigmatización y otras barreras que les impiden participar en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás.

En este contexto, es vital que las empresas actúen con una doble intencionalidad: por un lado, adaptarse al uso de las nuevas tecnologías que les ayudarán tanto en su producción como en su comunicación (Dávalos, 2021; Rodríguez-Fernández y Vázquez-Sande, 2019), como son las TICs, y por otro fomentar la inclusión plena y efectiva en el ámbito empresarial de las personas con discapacidad a través de estas herramientas. Las nuevas tecnologías sirven para que las personas con discapacidad puedan alcanzar una mayor autonomía y una mejor integración social (Muntaner, J. J. 2000).

Es de especial relevancia el papel que juegan las organizaciones de mayor tamaño, por eso este estudio se centrará en las empresas del IBEX35, puesto que son aquellas con mayores recursos y que sirven como ejemplo para otras organizaciones (Bequal, 2021). Es lo que Cebolla et al. (2014) denomina efecto contagio, "uno de los determinantes que ha llevado a la aplicación ha sido el efecto contagio, se puede aprovechar esta coyuntura, y al incentivar este tipo de prácticas en unas empresas se conseguiría un efecto multiplicador o dominó sobre el resto, ya que unas imitarán lo que hacen las otras".

A partir de esta situación, se plantea el objetivo del presente trabajo, consistente en comprobar la implicación explícita de estas empresas del IBEX35 con la inclusión y la empleabilidad a través de su comunicación empresarial en el uso de las nuevas tecnologías. Para ello se analizará cómo comunican con respecto a la discapacidad en varias herramientas digitales: en concreto en sus redes sociales y sus páginas webs. La selección de estas dos tecnologías está basada en que son dos de las vías

más habituales que utilizan las empresas para comunicarse con los distintos agentes: clientes, proveedores, sociedad, etc.

2. OBJETIVO

El objetivo del presente trabajo es comprobar si las empresas del Ibex 35 han reflejado en sus páginas webs y redes sociales estos procesos de compromiso y apuesta con respecto a la discapacidad. En concreto, se analizará la implicación explícita que estas empresas comunican en relación con la inclusión y la empleabilidad de las personas con discapacidad.

Las hipótesis que se formulan en base a este objetivo, aun sabiendo que existe una Ley[3] que les obliga a la publicación de reportar públicamente sobre la discapacidad y la accesibilidad universal como parte de la gestión de la diversidad en las empresas, son la siguientes:

- Hipótesis 1: las organizaciones que pertenecen al Ibex35 comunican en sus espacios web información relativa a la discapacidad y la inclusión de este colectivo.
- Hipótesis 2: las organizaciones que pertenecen al Ibex35 comunican en sus redes sociales información relativa a la discapacidad y la inclusión de este colectivo.

3. METODOLOGÍA

La revisión que se plantea a nivel interno es un análisis de contenido, de carácter exploratorio, es decir analizando la propia información que comunican estas organizaciones en sus páginas web y en sus redes sociales. Se considera que es una aportación interesante, puesto que no se han encontrado estudios similares centrados en estas organizaciones.

Para ello se va a realizar una revisión de tres indicadores, en concreto:

[3] Ley 11/2018, de 28 de diciembre, de información no financiera y diversidad.

- Mención a factores de Discapacidad. Para ello, en primer lugar, se revisarán las webs y redes sociales de las organizaciones seleccionadas que pertenecen a la muestra establecida, para ver si hacen una referencia explícita a la discapacidad.
- Alusión específica a la inclusión. En este caso, se llevará a cabo un análisis de la información publicada en la web y redes sociales de la organización.
- Informes específicos relacionados con la discapacidad, la inclusión y la empleabilidad.

A continuación, se realiza la justificación del grupo de interés analizado, las empresas del IBEX35 y su representación.

Se ha utilizado como referencia de análisis para este estudio las organizaciones que pertenecen al IBEX35, el motivo de ello es analizar si estas empresas de mayor tamaño y repercusión han transpuesto a su gestión empresarial las obligaciones derivadas de la Ley 11/2018, de 28 de diciembre, de información no financiera y diversidad en cuanto a la discapacidad, la inclusión y la empleabilidad.

Son varios los autores que han analizado la relación entre el tamaño de las organizaciones a la hora de adoptar y provocar una influencia positiva en el resto de empresas. Se ha comprobado como "el tamaño sí es un factor determinante y si existe relación entre el tamaño de las organizaciones y la realización de estrategias de sostenibilidad, responsabilidad social e innovación" (Muñoz. 2005). A la hora de señalar como significativa la influencia del tamaño como son los de Bansal (2005), Castelo y Lima (2008), Chih et al (2010), Gao et al. (2005), Pozniak et al. (2011), se puede ver que estudian dichas variables y establecen que es relevante a la hora de adoptar medidas responsables socialmente, como es el caso de la discapacidad. Reverte (2009) a su vez se refiere a trabajos previos, que estudiaron la influencia de estos medios en la publicación de informes en este caso sobre el área medioambiental, (Bansal y Clelland, (2004); Bansal y Roth, (2000); Henriques y Sadorsky, (1996)) y en donde los resultados fueron positivos.

La clasificación de las empresas del IBEX35 utilizada ha sido la obtenida a través de la página web de Bolsas y Mercados Españoles (BMEX[4]) en referencia al año 2022. La extracción de estos datos se ha hecho en marzo de 2023, ya que la composición de este índice selectivo varía cada seis meses (González y Marqués, 2022).

TABLA 1. *Clasificación de las empresas del IBEX35.*

PUESTO IBEX	Ticker	Empresa	Sede	Entrada	Sector	Ponderación (Sep. 2022)
1	IBE	Iberdrola	Bilbao	1992	Electricidad y gas	15,85
2	SAN	Banco Santander	Santander	1992	Bancos y cajas de ahorro	10,5
3	ITX	Inditex	Arteijo	2001	Textil, vestido y calzado	9,9
4	BBVA	BBVA	Bilbao	1992	Bancos y cajas de ahorro	7,42
5	CLNX	Cellnex Telecom	Madrid	2016	Telecomunicaciones y otros	5,6
6	AMS	Amadeus IT Group	Madrid	2011	Electrónica y software	5,38
7	CABK	CaixaBank	Valencia	2009	Bancos y cajas de ahorro	5,37
8	TEF	Telefónica	Madrid	1992	Telecomunicaciones y otros	5,26
9	FER	Ferrovial	Madrid	1999	Construcción	4,29
10	REP	Repsol	Madrid	1992	Petróleo	4,1
11	AENA	Aena	Madrid	2015	Transporte y distribución	3,26
12	RED	Red Eléctrica Corporación	Alcobendas	2000	Electricidad y gas	2,26
13	ANA	Acciona	Alcobendas	2015	Construcción	2,09
14	ELE	Endesa	Madrid	1992	Electricidad y gas	1,76
15	ACS	ACS	Madrid	1998	Construcción	1,56
16	IAG	IAG	Madrid	2011	Transporte y distribución	1,42

[4] BME es la empresa que gestiona las infraestructuras de los mercados de valores y sistemas financieros de España y es propiedad del Grupo SIX. SIX gestiona las infraestructuras de mercados de Suiza y está presente en más de 30 países. Ofrece servicios de admisión y contratación de valores financieros, compensación y liquidación globales, facilita información financiera y soluciones de pago seguras a sus clientes. Además, proporciona infraestructura técnica y servicios a bancos e instituciones financieras internacionales, entre otros servicios. El Grupo SIX representa la innovación y la estabilidad en los mercados financieros a nivel mundial. Desde sus inicios, el Grupo ha sido una referencia en el sector tanto en términos de solvencia, eficiencia y rentabilidad. Su origen se remonta a 1831 con la creación de la Bolsa de Madrid.

17	BKT	Bankinter	Madrid	1992	Bancos y cajas de ahorro	1,24
18	GRF	Grifols	Barcelona	2008	Productos farmacéuticos y biotecnología	1,18
19	NTGY	Naturgy	Madrid	2018	Electricidad y gas	1,17
20	ENG	Enagás	Madrid	2003	Electricidad y gas	1,07
21	MRL	Merlin Properties	Madrid	2015	SOCIMI	1
22	SAB	Banco Sabadell	Alicante	2004	Bancos y cajas de ahorro	0,99
23	MTS	ArcelorMittal	Luxemburgo	2009	Mineral, metales y transformación	0,98
24	MAP	Mapfre	Majadahonda	1992	Seguros	0,75
25	ANE	Acciona Energía	Alcobendas	2022	Energías renovables	0,65
26	COL	Inmobiliaria Colonial	Madrid	2007	SOCIMI	0,58
27	FDR	Fluidra	San Cugat del Vallés	2021	Ingeniería y otros	0,56
28	ACX	Acerinox	Madrid	2015	Mineral, metales y transformación	0,53
29	SLR	Solaria Energía y Medio Ambiente	Madrid	2020	Energías renovables	0,48
30	ROVI	Laboratorios Rovi	Madrid	2021	Productos farmacéuticos y biotecnología	0,47
31	SCYR	Sacyr	Madrid	2022	Construcción	0,36
32	IDR	Indra Sistemas	Alcobendas	1999	Electrónica y software	0,34
33	UNI	Unicaja Banco	Málaga	2022	Bancos y cajas de ahorro	0,25
34	MEL	Meliá Hotels International	Palma de Mallorca	2016	Ocio, turismo y hostelería	0,23
35	LOG	Logista	Leganés	2022	Transporte y Distribución	0,2

Fuente: Bolsas y Mercados Españoles (BMEX) en referencia al año 2022

A continuación, se detalla la clasificación realizada para cada uno de los indicadores establecidos en el análisis: factores de discapacidad, factores de inclusión e informes específicos relacionados con la discapacidad, la inclusión y la empleabilidad.

3.1. Factores de discapacidad

Para determinar si las empresas publican información relativa a la discapacidad, se han establecido los siguientes factores según la clasificación tomada de la Organización Mundial de la Salud (OMS):

- Discapacidad física o motora.
- Discapacidad sensorial (auditiva/visual)
- Discapacidad psicosocial
- Discapacidad intelectual o mental.

3.2. Factores de inclusión

n cuanto a los factores de inclusión se han seguidos los establecidos por la ONU en La Estrategia de las Naciones Unidas para la Inclusión de la Discapacidad[5]. Esta constituye la base de un progreso sostenible y transformador hacia la inclusión de la discapacidad en todos los pilares de la labor de las Naciones Unidas.

Entre los objetivos de la Estrategia se establece una política de actuación y un marco de rendición de cuentas. Es en este último es donde se establecen 15 indicadores comunes a todo el sistema y con arreglo a los cuales todas las entidades de las Naciones Unidas presentarán informes anuales. El marco se centra en las cuatro esferas siguientes: el liderazgo, la planificación estratégica y la gestión; la inclusividad; la programación; y la cultura institucional (Organización de las Naciones Unidas, 2019).

En la figura 1 se detallan los componentes de cada una de las esferas, lo que establece los 15 indicadores comunes a todo el sistema de medición que establece la ONU en su estrategia para la inclusión de la discapacidad.

[5] La Estrategia es el resultado de un proceso iniciado por el Secretario General en abril de 2018 para reforzar la accesibilidad en todo el sistema para las personas con discapacidad y la integración de sus derechos. Mediante la Estrategia, las organizaciones del sistema de las Naciones Unidas reafirman que la observancia plena y cabal de los derechos humanos de todas las personas con discapacidad es un componente inalienable, indisociable e indivisible de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

FIGURA 1. *Indicadores establecidos por las Naciones Unidas en su estrategia para la inclusión de la discapacidad.*

LIDERAZGO, PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y GESTIÓN	INCLUSIVIDAD	PROGRAMACIÓN	CULTURA INSTITUCIONAL
1. Liderazgo	5. Consulta a las personas con discapacidad	9. Programas y proyectos	13. Empleo
2. Planificación estratégica	6. Accesibilidad	10. Evaluación	14. Desarrollo de la capacidad del personal
3. Política o estrategia específica sobre discapacidad	6.1. Conferencias y eventos	11. Documentos de los programas para los países	15. Comunicación
4. Estructura institucional	7. Ajustes razonables	12. Iniciativas conjuntas	
	8. Adquisiciones		

Fuente: Organización de las Naciones Unidas, 2019

A continuación, se amplía la información de cada uno de los 15 indicadores tal y como establece La Estrategia de las Naciones Unidas para la Inclusión de la Discapacidad de la ONU:

- INDICADOR 1 LIDERAZGO. Se considera que superará los requisitos marcados si: El personal directivo superior promueve la inclusión de la discapacidad tanto interna como públicamente. La aplicación de la política o estrategia de la entidad en materia de discapacidad es examinada anualmente por el personal directivo superior y se adoptan las medidas correctivas necesarias. Se ha establecido un mecanismo específico para el personal directivo superior para garantizar la rendición de cuentas sobre la inclusión de la discapacidad

- INDICADOR 2 PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA. Se considera que superará los requisitos marcados si: El compromiso de la entidad con la inclusión de la discapacidad figura en la sinopsis o en el preámbulo del documento principal de planificación estratégica. El compromiso de la entidad con la inclusión específica y generalizada de la discapacidad se refleja en

las declaraciones de resultados o los indicadores del documento principal de planificación estratégica. En el documento principal de planificación estratégica los datos se desglosan por discapacidad y sexo, según proceda. Se ha implantado un sistema para hacer un seguimiento de los recursos asignados a la inclusión de la discapacidad en toda la entidad.

- INDICADOR 3 POLÍTICA O ESTRATEGIA ESPECÍFICA SOBRE DISCAPACIDAD. Se considera que superará los requisitos marcados si: Se ha establecido y aplicado una política o estrategia sobre la integración de la inclusión de la discapacidad. La entidad proporciona al órgano rector o su equivalente, al menos cada dos años, información actualizada sobre la aplicación de la política o estrategia y aplica las medidas correctivas que sean necesarias.

- INDICADOR 4 ESTRUCTURA INSTITUCIONAL. Se considera que superará los requisitos marcados si: La entidad cuenta con una dependencia o una persona con conocimientos especializados sustantivos sobre el enfoque de la discapacidad basado en los derechos humanos. La entidad coordina una red de coordinadores en materia de discapacidad que incluye todos los departamentos y oficinas nacionales pertinentes. La entidad celebra una reunión de la red de coordinadores al menos una vez al año.

- INDICADOR 5 CONSULTA A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. Se considera que superará los requisitos marcados si: Se celebran consultas estrechas y sistemáticas con las organizaciones de personas con discapacidad y se recaba su participación activa en todas las cuestiones específicas sobre discapacidad y en otras cuestiones más amplias. Se han establecido directrices para la consulta. La entidad mantiene alianzas con organizaciones de personas con discapacidad a nivel de la sede y orientaciones sobre la colaboración con diversas organizaciones de personas con discapacidad a nivel regional y nacional.

- INDICADOR 6 ACCESIBILIDAD. Se considera que superará los requisitos marcados si: Se ha adoptado y aplicado una política o estrategia de accesibilidad. Se lleva a cabo una revisión o evaluación de la política o estrategia al menos cada cinco años.

- INDICADOR 7 AJUSTES RAZONABLES. Se considera que superará los requisitos marcados si: Se ha aplicado una política o estrategia de ajustes razonables, incluido un mecanismo dotado de financiación suficiente. La entidad mantiene un registro de los ajustes razonables solicitados y proporcionados, así como del grado de satisfacción con los ajustes razonables realizados.

- INDICADOR 8 ADQUISICIONES. Se considera que superará los requisitos marcados si: Las políticas de adquisición garantizan que los bienes y servicios pertinentes adquiridos sean accesibles o no creen nuevos obstáculos. Las políticas de adquisición garantizan que el proceso de adquisición sea accesible. Se establece y se cumple el objetivo relativo al número o porcentaje de documentos de adquisición pertinentes que tienen como requisito obligatorio la accesibilidad. La política de adquisiciones promueve las compras a proveedores que tienen en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad, y se han elaborado directrices al respecto.

- INDICADOR 9 PROGRAMAS Y PROYECTOS. Se considera que superará los requisitos marcados si: Se ha adoptado una nota orientativa o equivalente sobre la integración de la inclusión de la discapacidad en todas las etapas del ciclo del programa o proyecto. La entidad establece y supera el nivel mínimo de programas y proyectos que incorporan la inclusión de la discapacidad.

- INDICADOR 10 EVALUACIÓN. Se considera que superará los requisitos marcados si: Las directrices de evaluación contienen orientaciones sobre cómo abordar la inclusión de la discapacidad. La inclusión de la discapacidad se integra de manera efectiva en todo el proceso de evaluación y se refleja en el mandato, la concepción y los informes de evaluación. Se

realiza un metaanálisis de las constataciones, conclusiones y recomendaciones de la evaluación sobre la inclusión de la discapacidad al menos cada cinco años.

- INDICADOR 11 DOCUMENTOS DE LOS PROGRAMAS PARA LOS PAÍSES. Se considera que superará los requisitos marcados si: Las orientaciones sobre los documentos de los programas para los países incorporan la inclusión de la discapacidad. Todos los documentos de los programas para los países incluyen análisis y la correspondiente programación sobre la inclusión de la discapacidad. Las prácticas y los procesos de gestión de los conocimientos promueven una mejor integración de la inclusión de la discapacidad en los documentos de los programas para los países.

- INDICADOR 12 INICIATIVAS CONJUNTAS. Se considera que superará los requisitos marcados si: La entidad participa activamente en los mecanismos de coordinación interinstitucional sobre la inclusión de la discapacidad Existe más de un programa o iniciativa conjunta.

- INDICADOR 13 EMPLEO. Se considera que superará los requisitos marcados si: La política o estrategia de empleo y otras políticas o estrategias relacionadas con los recursos humanos incluyen disposiciones para atraer, contratar y retener a empleados con discapacidad y promover su desarrollo profesional. El grado de satisfacción y bienestar comunicado por los empleados con discapacidad es similar al del resto del personal. Ha aumentado el número de personas con discapacidad que se incorporan a la organización mediante prácticas de contratación selectivas o generales.

- INDICADOR 14 DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DEL PERSONAL. Se considera que superará los requisitos marcados si: Se dispone de oportunidades de aprendizaje o capacitación en toda la entidad para aumentar la capacidad del personal a todos los niveles en materia de inclusión de la discapacidad. La conclusión satisfactoria de las actividades de aprendizaje y

la utilización de los recursos de aprendizaje disponibles para la inclusión de la discapacidad son obligatorias y objeto de seguimiento. Se dispone de actividades y recursos de aprendizaje sobre la inclusión de la discapacidad diseñados a medida para, entre otros, el personal directivo superior y los representantes de los sindicatos del personal.

- INDICADOR 15 COMUNICACIÓN. Se considera que superará los requisitos marcados si: Se han establecido directrices o procedimientos para garantizar que la comunicación interna y externa sea respetuosa con las personas con discapacidad. En las comunicaciones generales se hace referencia a las personas con discapacidad. Se lleva a cabo una campaña de comunicación sobre la inclusión de la discapacidad al menos cada dos años.

3.2. Informes específicos relacionados con la discapacidad, la inclusión y la empleabilidad.

En este apartado del estudio se centrará la atención en la publicación de informes u otros documentos en las webs de las organizaciones analizadas. En concreto si estas tienen información específica publicada sobre discapacidad e inclusión.

Se analizará si cuentan con un apartado en su página web en el que hagan referencia explícita a la inclusión y diversidad. Estas referencias pueden ser:

- A través de espacios dedicados al compromiso social, en el que incluyen las políticas de diversidad e inclusión en la empresa, tanto a nivel de empleadores como para los usuarios de sus productos y/o servicios.
- En los casos en los que las empresas no tengan un apartado específico en sus espacios web, pueden incluir estas referencias en los informes anuales de cuentas y actividades, también conocidos como Informes Integrados.

4. RESULTADOS

Por todo lo analizado, y como se viene señalando, en este trabajo se realizará un estudio sobre una muestra de organizaciones en España, en concreto las pertenecientes al Ibex35, dónde se valorará si estas organizaciones tienen o no implicación con la discapacidad y la inclusión, a través de la comunicación que realizan a través de las TICs, el caso de estudio se centrará en la información publicada en sus páginas web y el uso de sus redes sociales.

A continuación, se detalla el análisis realizado para cada uno de los indicadores establecidos: factores de discapacidad, factores de inclusión e informes específicos relacionados con la discapacidad, la inclusión y la empleabilidad.

Factores de discapacidad.

Para determinar si las empresas publican información relativa a la discapacidad, se han analizado los siguientes factores: Discapacidad física o motora, discapacidad sensorial (auditiva/visual), discapacidad psicosocial y discapacidad intelectual o mental.

La metodología para realizar este análisis ha sido llevada a cabo a través de la búsqueda de estos términos "verbatim" a través de Google y los propios buscadores que la mayoría de las empresas contienen de forma interna en sus páginas web y RRSS, así como con los sinónimos y términos similares, tanto en el buscador externo como en el interno de las instituciones. En la tabla 1 se ha registrado por cada empresa del Ibex 35 si en alguna de las dos vías de comunicación analizadas se ha encontrado mención a alguno de los factores de discapacidad.

TABLA 2. *Tabla resumen de los resultados obtenidos relativos a los factores de discapacidad en la web y redes sociales de las empresas del Ibex 35*

		Factores de discapacidad							
		Discapacidad física o motora		sensorial (auditiva/visual)		psicosocial		Discapacidad intelectual o mental	
IBEX	Ticker	WEB	RRSS	WEB	RRSS	WEB	RRSS	WEB	RRSS
1	IBE	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI
2	SAN	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI

3	ITX	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
4	BBVA	SÍ	SI	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
5	CLNX	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
6	AMS	NE*	NE	NO	NO	NO	NO	SI	SI
7	CABK	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
8	TEF	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
9	FER	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
10	REP	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
11	AENA	SI	SI	SI	SI	NE	NE	SI	SI
12	RED	NE	NE	NE	NE	NE	NE	SI	SI
13	ANA	NE	NE	NE	NE	SI	SI	SI	SI
14	ELE	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
15	ACS	SI	SI	NE	NE	SI	SI	NE	NE
16	IAG	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
17	BKT	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
18	GRF	SI	SI	NE	NE	SI	SI	SI	SI
19	NTGY	NE	NE	SI	SI	SI	SI	SI	SI
20	ENG	SI	SI	SI	SI	NE	NE	SI	SI
21	MRL	NE	NE	SI	SI	SI	SI	SI	SI
22	SAB	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
23	MTS	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
24	MAP	NE	NE	SI	SI	SI	SI	SI	SI
25	ANE	NE	NE	NE	NE	SI	SI	SI	SI
26	COL	NO	NO	NO	NO	SI	SI	NO	NO
27	FDR	NE	NE	SI	SI	NE	NE	SI	SI
28	ACX	NE	NE	NE	NE	NO	NO	SI	SI
29	SLR	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
30	ROVI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
31	SCYR	SI	SI	SI	SI	NE	NE	SI	SI
32	IDR	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
33	UNI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
34	MEL	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
35	LOG	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE

* NE= No expresamente

Fuente: elaboración propia a partir de la información publicada por las empresas del IBEX35 en sus Redes sociales y sus páginas webs. (2023).

FACTORES DE INCLUSIÓN

En cuanto a los factores de inclusión se han analizado los 15 indicadores comunes a todo el sistema englobados en las cuatro esferas establecidas: el liderazgo, la planificación estratégica y la gestión; la inclusividad; la programación; y la cultura institucional. En la tabla 2 se señala si cada una de las empresas del Ibex 35 muestra información en su página web de alguno de los indicadores de cada una de las esferas que definen los factores de inclusión.

TABLA 3. *Tabla resumen de los resultados obtenidos relativos a los factores de inclusión en la web de las empresas del Ibex 35.*

		Factores de inclusión			
IBEX	Ticker	LIDERAZGO, PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y GESTIÓN	INCLUSIVIDAD	PROGRAMACIÓN	CULTURA INSTITUCIONAL
		EN PÁGINA WEB	EN PÁGINA WEB	EN PÁGINA WEB	EN PÁGINA WEB
1	IBE	SI	SI	SI	SI
2	SAN	SI	SI	SI	SI
3	ITX	SI	SI	SI	SI
4	BBVA	SI	SI	SI	SI
5	CLNX	SI	SI	SI	SI
6	AMS	SI	SI	SI	SI
7	CABK	SI	SI	SI	SI
8	TEF	SI	SI	SI	SI
9	FER	SI	SI	SI	SI
10	REP	SI	SI	SI	SI
11	AENA	SI	SI	SI	SI
12	RED	SI	SI	SI	SI
13	ANA	SI	SI	SI	SI
14	ELE	SI	SI	SI	SI
15	ACS	SI	SI	SI	SI
16	IAG	SI	SI	SI	SI
17	BKT	SI	SI	SI	SI
18	GRF	SI	SI	SI	SI
19	NTGY	SI	SI	SI	SI
20	ENG	SI	SI	SI	SI
21	MRL	SI	SI	SI	SI

22	SAB	SI	SI	SI	SI
23	MTS	SI	SI	SI	SI
24	MAP	SI	SI	SI	SI
25	ANE	SI	SI	SI	SI
26	COL	SI	SI	SI	SI
27	FDR	SI	SI	SI	SI
28	ACX	SI	SI	SI	SI
29	SLR	SI	SI	SI	SI
30	ROVI	SI	SI	SI	SI
31	SCYR	SI	SI	SI	SI
32	IDR	SI	SI	SI	SI
33	UNI	SI	SI	SI	SI
34	MEL	SI	SI	SI	SI
35	LOG	SI	SI	SI	SI

Fuente: elaboración propia a partir de la información publicada por las empresas del IBEX35 en sus Redes sociales y sus páginas webs. (2023)

Como se aprecia en la tabla, todas las organizaciones publican información relativa a los factores de inclusión, es decir estos factores están presentes en todas las páginas web de las 35 empresas.

Informes específicos relacionados con la discapacidad, la inclusión y la empleabilidad.

En este apartado del estudio se centrará la atención en la publicación de informes u otros documentos en las webs de las organizaciones analizadas. En concreto se analizará si estas tienen información específica publicada sobre discapacidad e inclusión.

TABLA 4. *Registro de informes relativos a discapacidad o inclusión en la web de las empresas del Ibex35*

		Informes u otros documentos en su web			
		Discapacidad		Inclusión	
IBEX	Ticker	Sí/no	Fuente	Sí/no	Fuente
1	IBE	SI	https://www.iberdrola.com/gobierno-corporativo/sistema-gobernanza-sostenibilidad/politicas-compromiso-social/politica-igualdad-diversidad-inclusion	SI	https://www.iberdrola.com/compromiso-social/diversidad-inclusion

2	SAN	SI	https://www.santander.com/es/stories/diversidad-e-inclusion	SI	https://www.santander.com/es/stories/diversidad-e-inclusion
3	ITX	SI	https://www.inditex.com/itxcomweb/api/media/f96269d2-8d0a-47c5-befd-a45d86b9c75f/politica_diversidad_inclusion_inditex.pdf?t=1655305521348	SI	https://www.inditex.com/itxcomweb/api/media/f96269d2-8d0a-47c5-befd-a45d86b9c75f/politica_diversidad_inclusion_inditex.pdf?t=1655305521348
4	BBVA	SI	https://www.bbva.com/es/sostenibilidad/bbva-incorpora-la-diversidad-y-la-inclusion-como-un-objetivo-de-negocio-mas/	SI	https://www.bbva.com/es/sostenibilidad/bbva-incorpora-la-diversidad-y-la-inclusion-como-un-objetivo-de-negocio-mas/
5	CLNX	SI	https://www.cellnex.com/es-es/talento-old/equity-diversity-inclusion-old/	SI	https://www.cellnex.com/es-es/talento-old/equity-diversity-inclusion-old/
6	AMS	SI	https://corporate.amadeus.com/es/sostenibilidad	SI	https://corporate.amadeus.com/es/sostenibilidad
7	CABK	SI	https://www.caixabank.com/es/personas/diversidad-igualdad-oportunidades/memoria-2021.html	SI	https://www.caixabank.com/es/personas/diversidad-igualdad-oportunidades/memoria-2021.html
8	TEF	SI	https://www.telefonica.com/es/talento/diversidad-e-inclusion/	SI	https://www.telefonica.com/es/talento/diversidad-e-inclusion/
9	FER	SI	https://www.ferrovial.com/es-es/diversidad/	SI	https://www.ferrovial.com/es-es/diversidad/
10	REP	SI	https://www.repsol.com/es/empleo/que-ofrecemos/igualdad-diversidad/capacidades-diferentes/index.cshtml	SI	https://www.repsol.com/es/empleo/que-ofrecemos/igualdad-diversidad/capacidades-diferentes/index.cshtml
11	AENA	SI	https://www.aena.es/sites/Satellite?blobcol=urldata&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1576858098410&ssbinary=true	SI	https://www.aena.es/sites/Satellite?blobcol=urldata&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1576858098410&ssbinary=true
12	RED	SI	https://www.ree.es/sites/default/files/08_PROVEEDORES/Documentos/JornadasRed_Sostenible_Diversidad.pdf	SI	https://www.ree.es/sites/default/files/08_PROVEEDORES/Documentos/JornadasRed_Sostenible_Diversidad.pdf
13	ANA	SI	https://www.acciona.com/es/nuestro-proposito/trabaja-con-nosotros/diversidad-igualdad-inclusion/#:~:text=Diversidad%20e%20inclusi%C3%B3n,-Trabajamos%20para%20crear&text=En%20cuanto%20la%20diversidad%20de,5%20%25%20chilenos%2C%20entre%20otros.	SI	https://www.acciona.com/es/nuestro-proposito/trabaja-con-nosotros/diversidad-igualdad-inclusion/#:~:text=Diversidad%20e%20inclusi%C3%B3n,-Trabajamos%20para%20crear&text=En%20cuanto%20la%20diversidad%20de,5%20%25%20chilenos%2C%20entre%20otros.
14	ELE	SI	https://www.endesa.com/es/talento/inclusion-laboral-diversidad	SI	https://www.endesa.com/es/talento/inclusion-laboral-diversidad

15	ACS	SI	https://www.grupoacs.com/ficheros_editor/File/05_responsabilidad_corporativa/00%20PDFS/6.2.%20Las%20personas%20en%20el%20Grupo%20ACS.pdf	SI	https://www.grupoacs.com/ficheros_editor/File/05_responsabilidad_corporativa/00%20PDFS/6.2.%20Las%20personas%20en%20el%20Grupo%20ACS.pdf
16	IAG	SI	https://www.iairgroup.com/es-es/sostenibilidad	SI	https://www.iairgroup.com/es-es/sostenibilidad
17	BKT	SI	https://www.bankinter.com/webcorporativa/amp/sala-de-comunicacion/noticias/institucional/bankinter-impulsa-la-inclusion-social-y-laboral-de-la-mano-de-fundacion-integra	SI	https://www.bankinter.com/webcorporativa/amp/sala-de-comunicacion/noticias/institucional/bankinter-impulsa-la-inclusion-social-y-laboral-de-la-mano-de-fundacion-integra
18	GRF	SI	https://www.grifols.com/documents/3625622/3761421/DIVERSITY+AND+INCLUSION+POLICY_ESP.pdf/7d353e83-cdb7-5f84-35bd-2b5678f7a816?t=1646646281549	SI	https://www.grifols.com/documents/3625622/3761421/DIVERSITY+AND+INCLUSION+POLICY_ESP.pdf/7d353e83-cdb7-5f84-35bd-2b5678f7a816?t=1646646281549
19	NTGY	SI	https://www.naturgy.com/personas/asi_somos	SI	https://www.naturgy.com/personas/asi_somos
20	ENG	SI	https://www.enagas.es/es/conocenos/personas-talento/diversidad-inclusion-conciliacion/	SI	https://www.enagas.es/es/conocenos/personas-talento/diversidad-inclusion-conciliacion/
21	MRL	SI	https://www.merlinproperties.com/wp-content/uploads/2022/08/MP_RSC_2021_CAS.pdf	SI	https://www.merlinproperties.com/wp-content/uploads/2022/08/MP_RSC_2021_CAS.pdf
22	SAB	SI	https://blog.bancsabadell.com/2021/03/descubre-lo-que-hacemos-en-diversidad-banco-sabadell.html	SI	https://blog.bancsabadell.com/2021/03/descubre-lo-que-hacemos-en-diversidad-banco-sabadell.html
23	MTS	SI	https://corporate.arcelormittal.com/media/1ftl3cr4/diversity-and-inclusion-policy_es.pdf	SI	https://corporate.arcelormittal.com/media/1ftl3cr4/diversity-and-inclusion-policy_es.pdf
24	MAP	SI	https://www.mapfre.com/sostenibilidad/compromiso-social/inclusion-y-diversidad/	SI	https://www.mapfre.com/sostenibilidad/compromiso-social/inclusion-y-diversidad/
25	ANE	SI	https://www.acciona.com/es/nuestro-proposito/trabaja-con-nosotros/diversidad-igualdad-inclusion/	SI	https://www.acciona.com/es/nuestro-proposito/trabaja-con-nosotros/diversidad-igualdad-inclusion/
26	COL	SI	https://www.inmocolonial.com/sites/default/files/uploaded-files/2021-12/3.plan_de_igualdad_de_inmobiliaria_colonial_2021.pdf	SI	https://www.inmocolonial.com/sites/default/files/uploaded-files/2021-12/3.plan_de_igualdad_de_inmobiliaria_colonial_2021.pdf

27	FDR	SI	https://www.fluidra.com/uploads/media/default/0001/04/d8af167320a1b3aa610ccba44d02bab6f32f26d0.pdf	SI	https://www.fluidra.com/uploads/media/default/0001/04/d8af167320a1b3aa610ccba44d02bab6f32f26d0.pdf
28	ACX	SI	https://www.acerinox.com/export/sites/acerinox/.content/galerias/galeria-descargas/informacion-eco-financiera/Informe-Anual-de-Gobierno-Corporativo-2021.pdf	SI	https://www.acerinox.com/export/sites/acerinox/.content/galerias/galeria-descargas/informacion-eco-financiera/Informe-Anual-de-Gobierno-Corporativo-2021.pdf
29	SLR	SI	https://solariaenergia.com/wp-content/uploads/co%CC%81digo-de-e%CC%81tica-empresarial.pdf	SI	https://solariaenergia.com/wp-content/uploads/co%CC%81digo-de-e%CC%81tica-empresarial.pdf
30	ROVI	SI	https://rovi.es/sites/default/files/ROVI-INTEGRADO-2020_WEB_ES_2021-06-08.pdf	SI	https://rovi.es/sites/default/files/ROVI-INTEGRADO-2020_WEB_ES_2021-06-08.pdf
31	SCYR	SI	https://www.sacyr.com/documents/63048160/63076801/Informe%20Anual%20Integrado%202018.pdf/db29e5de-9580-6204-d8a9-e49a7ea41205?1.0	SI	https://www.sacyr.com/documents/63048160/63076801/Informe%20Anual%20Integrado%202018.pdf/db29e5de-9580-6204-d8a9-e49a7ea41205?1.0
32	IDR	SI	https://www.indracompany.com/es/sostenibilidad/talento-diversidad/diversidad-valor	SI	https://www.indracompany.com/es/sostenibilidad/talento-diversidad/diversidad-valor
33	UNI	SI	https://uniblog.unicajabanco.es/impulso-de-la-igualdad-y-la-diversidad-en-el-ambito-laboral	SI	https://uniblog.unicajabanco.es/impulso-de-la-igualdad-y-la-diversidad-en-el-ambito-laboral
34	MEL	SI	chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.meliahotelsinternational.com/Ethical-Docs/C%C3%B3digo%20%C3%A9tico%20ES/mhi_codigo_etico_a5_jul18_es.pdf	SI	chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.meliahotelsinternational.com/Ethical-Docs/C%C3%B3digo%20%C3%A9tico%20ES/mhi_codigo_etico_a5_jul18_es.pdf
35	LOG	SI	https://www.logista.com/content/logista-corporate/logista/es/home/sustainability/stakeholders/employees.html	SI	https://www.logista.com/content/logista-corporate/logista/es/home/sustainability/stakeholders/employees.html

Fuente: elaboración propia a partir de la información publicada por las empresas del IBEX35 en sus Redes sociales y sus páginas webs. (2023)

Como se puede observar todas las empresas del IBEX35 cuentan con un plan propio de inserción socio laboral en todos los factores, tanto a nivel de discapacidad, como de inclusión.

Se ha podido contrastar que estas organizaciones cuentan con un apartado en su página web en el que hacen referencia explícita a la inclusión y diversidad, en unos casos a través de sus espacios dedicados al

compromiso social, en el que incluyen las políticas de diversidad e inclusión en la empresa, tanto a nivel de empleadores como para los usuarios de sus productos y/o servicios.

En otros casos, en los que las empresas no tienen un apartado específico en sus espacios web, se han encontrado dichas referencias en los informes anuales de cuentas y actividades, también conocidos como Informes Integrados.

5. CONCLUSIONES

Tal y como se planteó inicialmente el objetivo del presente trabajo era comprobar si las empresas del Ibex 35 han reflejado en sus páginas webs y redes sociales estos procesos de compromiso y apuesta con respecto a la discapacidad. En concreto, se ha analizado la implicación explícita que estas empresas comunican en relación con la inclusión y la empleabilidad de las personas con discapacidad.

La Ley 11/2018, de 28 de diciembre, de información no financiera y diversidad obliga a estas empresas a reportar públicamente sobre la discapacidad y la accesibilidad universal como parte de la gestión de la diversidad en las empresas. Se planteaban dos hipótesis para analizar si esta información se publica a través de las TIC, en concreto de las páginas webs y sus RRSS, han quedado contrastadas en el siguiente sentido:

- Hipótesis 1: las organizaciones que pertenecen al Ibex35 sí comunican en sus espacios web información relativa a la discapacidad y la inclusión de este colectivo.
- Hipótesis 2: las organizaciones que pertenecen al Ibex35 sí comunican en sus redes sociales información relativa a la discapacidad y la inclusión de este colectivo.

En cuanto al análisis realizado para cada uno de los indicadores establecidos, factores de discapacidad, factores de inclusión e informes específicos relacionados con la discapacidad, la inclusión y la empleabilidad, podemos concluir:

Factores de discapacidad: el sector de actividad de la empresa condiciona a la hora de publicar la información.

- Las empresas dedicadas a sectores como la Electricidad-Gas-Energías (Tanto renovables como no renovables) son las que menos comunicación realizan al respecto de los factores de discapacidad.
- Otro de los sectores a los que le cuesta más realizar una puesta en común a través de sus páginas web y redes sociales de una manera diferenciada son las empresas dedicadas al mundo de la construcción e inmobiliaria.

Casi la mitad de las instituciones estudiadas (48,57%) 17 de las 35 empresas que forman parte del IBEX 35 comunican todos los factores de discapacidad de manera diferenciada, clara y expresa. Por el contrario, únicamente una organización no publica ningún tipo de información al respecto.

Factores de inclusión: todas las organizaciones analizadas publican información relativa a los factores de inclusión, es decir estos 15 indicadores están presentes en todas las páginas web de las 35 empresas.

Informes específicos relacionados con la discapacidad, la inclusión y la empleabilidad: todas las empresas del IBEX35 cuentan con un plan propio de inserción socio laboral, tanto a nivel de discapacidad, como de inclusión.

Una de las barreras a la hora de realizar el estudio ha sido la falta de datos relacionados con la discapacidad, particularmente datos cualitativos y desglosados, por lo que se considera que uno de los principales obstáculos para la evaluación precisa de la inclusión de la discapacidad en los contextos empresariales.

6. REFERENCIAS

Bansal, Pratima (2005) Evolving Sustainably: a Longitudinal Study of Corporate Sustainable Development, Strategic Management Journal, 26 (3), 197-218.

Bansal, Pratima, y Clelland, Iain (2004). Talking trash: Legitimacy, impression management, and unsystematic risk in the context of the natural environment. Academy of Management journal, 47(1), 93-103.

Bansal, Pratima, y Roth, Kendall. (2000). Why companies go green: A model of ecological responsiveness. Academy of management journal, 43(4), 717-736.

Bequal (2021). Ibex-35 y discapacidad. Ministerio de Trabajo y Economía Social. https://bequal.es/wp-content/uploads/2022/06/IBEX-35-y-DISCAPACIDAD-accesible.pdf

Castelo, Manuelo y Lima, Lucía (2008) Factors Influencing Social Responsibility Disclosure by Portuguese Companies. Journal of Business Ethics, 83, 685-701.

Cebolla, María Peana Chivite., de Yzaguirre, Vicente Enciso, Osma, Beatriz García y Pereda, Jorge Túa (2014). Determinantes de la Responsabilidad Social Corporativa: la crisis y el Efecto Contagio. CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa, (81), 127-161.

Chih, Hsiang-Lin, Chih, Hsiang-Huan y Chen, Tzu-Yin (2010) On the Determinants of Corporate Social Responsibility: International Evidence on the Financial Industry, Journal of Business Ethics, 93 (1), 115-135.

Dávalos, Raúl Marcelo Ferrer. (2021). Adopción e Impacto de las TIC en la Gestión de Microempresas: Adoption and impact of ICT in the management of microenterprises. Revista científica en ciencias sociales, 3(1), 49-68.

Díaz, Celia y Miralles, María del Mar (2023) ¿Cómo comunican las empresas del IBEX 35 su compromiso con los objetivos de desarrollo sostenible? La Ley mercantil, 99.

Gao, Simon; Heravi, Saeed. y Xiao, Jason Zezheng (2005) Determinants of corporate social and environmental reporting in Hong Kong: a research note. Accounting Forum, 29 (2), 233-242.

García-Meca, Emma, Martínez-Ferrero, Jennifer, & Sánchez-Ballesta, Juan Pedro (2021). El cumplimento de los ODS y sus efectos en la rentabilidad económica en la empresa cotizada española. Revista De Contabilidad Y Tributación. CEF, (464), 195–220. https://doi.org/10.51302/rcyt.2021.7463

González-Peláez, Marta, y Marqués Pascual, Joaquín (2022). Reputation management on the IBEX 35. VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review / Revista Internacional De Cultura Visual, 10(4), 1–9. https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3615

Henriques, Irene, y Sadorsky, Perry (1996). The determinants of an environmentally responsive firm: An empirical approach. Journal of environmental economics and management, 30(3), 381-395.

Muntaner, Juan Jordi (2000). Las nuevas tecnologías apoyos para las personas con discapacidad. Cabero, J. y otros (Coords.) Las nuevas tecnologías para la mejora educativa. Sevilla, Kronos.

Muñoz del Nogal, Noelia (2015). Estrategias de sostenibilidad, responsabilidad social e innovación en el plan de negocio de las PYMEs. Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa, 85/2015 pp. 83-108.

OMS (2023). Discapacidad. Organización Mundial de la Salud. Consultable en https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health

Organización de Naciones Unidas. (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD).

Organización de Naciones Unidas. (2019). La Estrategia de las Naciones Unidas para la Inclusión de la Discapacidad. https://www.un.org/es/content/disabilitystrategy/assets/documentation/UN_Disability_Inclusion_Strategy_spanish.pdf

Pozniak, Laetitita, Ferauge, Perrine, Arnone, Laurent y Geerts, Angy (2011) Determinants of Internet Corporate Social Responsibility Communication, Global Journal of Business Research, 5 (4), 1-14.

Pozo Moreira, Francisco Javier (2019). El obligatorio subinforme de política social y de personal en las cuentas anuales de las grandes empresas tras la Ley 11/2018. Revista De Contabilidad Y Tributación. CEF, (437-438), 199–216. https://doi.org/10.51302/rcyt.2019.3943

Reverte, Carmelo (2009) Determinants of Corporate Social Responsibility Disclosure Ratings by Spanish Listed Firms, Journal of Business Ethics, 88 (2), 351-366.

Rodríguez-Fernández, Leticia, y Vázquez-Sande, Pablo (2019). Retos y perspectivas en la comunicación organizacional. El Profesional de la Información, 28(5).

Téllez, Sonia., & Vite, Neribell (2020). La discapacidad y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Revista legislativa de estudios sociales y de opinión pública, 13(27), 75-102.

EL PAPEL DEL TEJIDO ASOCIATIVO LIGADO A LA DISCAPACIDAD COMO EJE FUNDAMENTAL EN EL DESARROLLO DE SOCIEDADES MÁS INCLUSIVAS

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
Universidad de Almería

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería

ISABEL MERCADER RUBIO
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión de las personas con discapacidad es un objetivo fundamental en cualquier sociedad que aspire a ser justa y equitativa. La igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad son valores fundamentales que deben ser promovidos en todos los ámbitos de la vida, incluyendo la educación (Altman & Barnartt, 2017).En este estudios se va a analizar el papel crucial que desempeñan las asociaciones en la promoción de la inclusión de las personas con discapacidad en el contexto educativo

Las asociaciones son organizaciones conformadas por personas con discapacidad, sus familias, profesionales de la educación y otros actores interesados en la temática (Thomas, 2004). Estas entidades tienen como objetivo principal promover la igualdad de oportunidades y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad (Cameron & Rutland, 2006). Para lograrlo, llevan a cabo diversas funciones, entre las que destacan:

- Sensibilización y concienciación: Las asociaciones tienen un rol fundamental en la sensibilización de la sociedad respecto a las necesidades y derechos de las personas con discapacidad. A través de campañas de concienciación, promueven una

visión positiva de la discapacidad y combaten estereotipos y prejuicios (Collins & Jones, 2019).

- Defensa de derechos: Estas organizaciones trabajan en la defensa de los derechos de las personas con discapacidad, abogando por políticas inclusivas y la implementación efectiva de la legislación pertinente. Además, ofrecen apoyo legal y orientación a las personas con discapacidad y sus familias (Flynn, 2019).

- Apoyo y asesoramiento: Las asociaciones proporcionan apoyo emocional, social y educativo a las personas con discapacidad y sus familias. A través de servicios de asesoramiento y orientación, contribuyen a mejorar la calidad de vida de estas personas y promueven su inclusión en la comunidad educativa (Goodley, 2014).

Colaboración con instituciones educativas: Las asociaciones trabajan en estrecha colaboración con las instituciones educativas para favorecer la inclusión de las personas con discapacidad. Estas colaboraciones pueden manifestarse de diferentes formas:

- Formación y capacitación: Las asociaciones ofrecen programas de formación y capacitación dirigidos a docentes, personal educativo y otros actores involucrados en la educación inclusiva. Estas iniciativas tienen como objetivo dotar a los profesionales de las herramientas necesarias para atender las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad (Oliver, 2013).

- Diseño de planes y políticas inclusivas: Las asociaciones participan activamente en la elaboración y revisión de planes y políticas educativas que promueven la inclusión de las personas con discapacidad. Aportan su experiencia y conocimientos para garantizar que las medidas adoptadas sean efectivas y respeten los derechos de todas las personas (Kitchin & Wilkinson, 2020).

- Colaboración en la implementación de adaptaciones: Las asociaciones colaboran con las instituciones educativas en la implementación de adaptaciones curriculares y metodológicas que permitan a los estudiantes con discapacidad acceder y participar plenamente en el currículo general. Proporcionan orientación y apoyo técnico para asegurar que las adaptaciones sean adecuadas y respondan a las necesidades de los usuarios (Priestley, 2010).

Las asociaciones desempeñan un papel clave en la promoción de la educación inclusiva. Trabajan en colaboración con las instituciones educativas y defienden la implementación de prácticas pedagógicas que se adapten a las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad (Stalker & Connors, 2019). Además, abogan por entornos escolares accesibles, recursos educativos adaptados y la formación de docentes en enfoques inclusivos. De esta manera, contribuyen a garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades educativas (Smith & Nitz, 2018).

2. OBJETIVOS

Tras la exposición detallada de los principales antecedentes que han permitido establecer una argumentación sólida sobre el tema que versa esta investigación. Resulta imprescindible determinar cuál ha sido la principal pregunta de investigación que ha originado la realización de este estudio. La formulación de esta cuestión se ha realizado gracias al desarrollo de un profundo análisis sobre los datos e investigaciones que se han presentado en la parte introductoria de este estudio.

De la elaboración de esta pregunta de investigación se ha formulado el objetivo principal de investigación que ha motivado la realización de este trabajo.

A este respecto, se plantea a continuación la pregunta de investigación, la cual pivota en torno a: ¿Cuál es el papel del tejido asociativo dentro de la sociedad para crear entornos sociales más inclusivos?

Tal y como se ha comentado anteriormente, de esta pregunta de investigación deriva el objetivo principal de este trabajo, el cual se encuentra focalizado en:

- Realizar una revisión bibliográfica para analizar la características del tejido asociativo para crear una sociedad más inclusiva.

3. METODOLOGÍA

Una vez que ha sido expuesto el objetivo principal de este estudio, es momento de detallar minuciosamente cuál ha sido la estrategia de trabajo empleada para su consecución. De esta manera, se ha optado por el empleo de una metodología de corte cualitativo, que se encuentra basada en la realización de una revisión bibliográfica de carácter exploratorio y descriptivo de la literatura, en la que se ha aplicado un enfoque interpretativo de los datos resultantes.

La utilización de este modelo metodológico se argumenta principalmente porque en sus fases de ejecución se posibilita la realización de un estudio en donde poder esbozar una panorámica que refleje aquellos aspectos más significativos que se encuentran estrechamente relacionados con el objetivo principal de este trabajo. Como se ha mencionado anteriormente, la finalidad principal de este estudio es realizar una revisión bibliográfica para poder analizar las características principales del tejido asociativo de cara a convertirse en elementos y herramientas que fomenten y propicien la creación de espacios más inclusivos.

De este modo, y para la consecución de la revisión bibliográfica de la literatura, ha sido necesario analizar diversos trabajos e investigaciones que se encuentran relacionados con dicha temática, para que, una vez que se hayan obtenido los resultados finales, se procede a realizar un análisis profundo en donde poder esbozar cuáles han sido las conclusiones principales de este trabajo, de manera que se puedan compartir a la comunidad científica y resulten de un gran interés para la mejora de la práctica docente.

Así pues, en la puesta en marcha de esta revisión bibliográfica de la literatura se han desarrollado tres grandes fases que han permitido

culminar con éxito dicho trabajo. Estas tres fases se detallarán en profundidad a continuación:

PRIMERA FASE

La realización de la primera fase se caracteriza principalmente por la necesidad de establecer cuáles son las pautas generales que se deben seguir. En el ejercicio de esta fase se debe garantizar que los resultados que se van a obtener son los más acordes con la finalidad principal de este estudio.

De este modo, y dado el carácter multidisciplinar de la temática principal de este estudio, ha sido necesario establecer cuál es el nexo de unión, es decir, cuál es el punto de encuentro común entre las diferentes áreas del conocimiento -educación, psicología, pedagogía- que se encuentran implicadas. Resultando que el eje principal de esta investigación se encuentra centralizado dentro del campo de las Ciencias de la educación ya que, en él confluyen el resto de áreas implicadas. Se permite establecer una visión más amplia de las diversas metodologías analizadas.

Continuando con el desarrollo de esta primera fase, y teniendo presente el carácter multidisciplinar de este estudio, se han seleccionado las principales bases de datos de investigación científica consideradas como las más relevantes dentro del campo de la educación y que además son transversales al resto de áreas, estas bases de datos son: Dialnet, Scopus y Web of Science.

El empleo de estas bases de datos se fundamenta principalmente en que los criterios de elegibilidad hacen que sean las más apropiadas para encontrar información desde las diferentes disciplinas, además, y como característica común a todas las bases de datos seleccionadas, estas se muestran como unas de las más importantes dentro del campo de la educación. De la misma manera, dentro de estas plataformas se puede acceder a una gran variedad de trabajos e investigaciones que posibilita que se pueda realizar una confrontación interesante sobre los principales resultados que se han obtenido en cada uno de los estudios analizados. Así pues, se enriquecerá el desarrollo de esta revisión bibliográfica lo que

redundará en el interés y relevancia sobre el mundo educativo y la comunidad científica.

Siguiendo en el desarrollo de esta primera fase, y con el objetivo de facilitar las búsquedas en las bases de datos seleccionadas, se han establecido cuáles han sido los principales descriptores que se han utilizado en las mismas. De este modo, los descriptores que han sido empleados para poder realizar esta revisión bibliográfica han sido los siguientes: tanto en español, "asociaciones", "contextos inclusivos", "inclusión social" Como en inglés, "associations", "inclusive contexts", "social inclusion". Para poder optimizar las búsquedas realizadas en las bases de datos y para poder establecer diversas combinaciones entre los descriptores, se han empleado los siguientes operadores booleanos; "AND" y "OR"

SEGUNDA FASE

Una vez finalizada la primera fase descrita anteriormente se da paso a la segunda fase para la realización de una revisión bibliográfica de la literatura.

Esta segunda fase está considerada como el núcleo de la revisión, pues se caracteriza principalmente por ejecutar los diferentes procedimientos de búsqueda que se llevan a cabo en las bases de datos que han sido seleccionadas.

De este modo, para la puesta en marcha de esta segunda fase ha sido de vital importancia determinar cuáles son los procedimientos que se deben seguir a la hora de revisar cada uno de los trabajos que van a ser seleccionados. Se ha determinado la necesidad de examinar tanto los títulos, como los abstract y las palabras clave de los trabajos e investigaciones que se han derivado de las búsquedas realizadas con los descriptores principales mencionados. No obstante, para establecer un cribado más exhaustivo y garantizar que los textos seleccionados se encuentran relacionados con la finalidad principal de esta investigación es necesario aplicar unos criterios de inclusión y de exclusión. Los criterios de inclusión como de exclusión son los siguientes:

Como criterios de inclusión se han establecido los siguientes:

- Se han seleccionado todos aquellos trabajos e investigaciones que se encuentren comprendidos en los últimos diez años
- Se han seleccionado todos aquellos trabajos e investigaciones que tuviesen acceso abierto.
- Se han seleccionado todos aquellos trabajos e investigaciones cuyos idiomas fueran inglés y/o castellano.

Como criterios de exclusión se han establecido los siguientes:

- No se han seleccionado aquellos trabajos e investigaciones que se tratasen de tesis doctorales, capítulos de libro y monográficos.
- No se han seleccionado aquellos trabajos e investigaciones que se encuentren duplicados en las bases de datos seleccionadas.

TERCERA FASE

Una vez que se han finalizado tanto la primera fase como la segunda es momento de iniciar la tercera y última etapa de esta revisión bibliográfica de la literatura.

En este momento, los resultados que se han ido obteniendo tras la ejecución de las búsquedas en las bases de datos y tras la aplicación de los criterios de inclusión y de exclusión y el uso específico de los descriptores y los operadores booleanos, ha dado como resultado un conjunto de datos que han sido revisados para su posterior selección.

Para la obtención de los resultados finales ha sido necesario poner en marcha un proceso de cribado específico para poder desarrollar un conjunto de todos aquellos trabajos e investigaciones que mantienen una estrecha relación con la finalidad principal de este estudio.

Así mismo, los resultados obtenidos muestran como en un primer momento la muestra quedó contemplada por un total de 174 trabajos a los cuales fue necesario aplicar los criterios de inclusión y exclusión. Tras esto, la muestra quedó reducida a un total de 12 trabajos de los cuales, tan solo han sido seleccionaron 9 trabajos para la elaboración de esta revisión bibliográfica.

4. RESULTADOS

En el siguiente apartado se muestran los resultados obtenidos en la realización de este estudio.

La inclusión de las personas con discapacidad es un objetivo fundamental en la sociedad contemporánea, y su pleno ejercicio requiere de un enfoque multidimensional que abarque tanto el ámbito legal como el social y educativo (Traustadóttir, 2009). En este contexto, las asociaciones desempeñan un papel crucial al promover la igualdad de oportunidades y contribuir a la construcción de una sociedad más inclusiva (Tøssebro, 2018).

Trabajar por programas de colaboración entre asociaciones y el resto de la sociedad es una estrategia clave para promover la inclusión y generar un impacto significativo en la vida de las personas con discapacidad. Estos programas permiten establecer alianzas y sinergias entre diferentes actores sociales, maximizando los recursos y esfuerzos en beneficio de la comunidad (Chaskin, 2013). A continuación, se muestra la importancia y los beneficios de promover este tipo de colaboración.

1. Intercambio de conocimientos y experiencias: La colaboración entre asociaciones y el resto de la sociedad facilita el intercambio de conocimientos y experiencias. Las asociaciones suelen contar con un profundo conocimiento de las necesidades y desafíos específicos de las personas con discapacidad, así como de las mejores prácticas para abordarlos. Al colaborar con otros actores sociales, como instituciones educativas, empresas y organizaciones comunitarias, se pueden compartir conocimientos y experiencias, lo que permite enriquecer y mejorar las acciones y programas en beneficio de las personas con discapacidad (Hall & Tandon, 2017).
2. Ampliación de recursos y capacidades: Las asociaciones, a menudo, tienen recursos limitados para abordar todas las necesidades de las personas con discapacidad. Al establecer programas de colaboración con otros actores sociales, se pueden combinar y aprovechar recursos y capacidades adicionales. Por ejemplo, las asociaciones pueden beneficiarse del apoyo financiero, infraestructura y experticia técnica de empresas o

instituciones educativas. Esta colaboración permite ampliar el impacto de las acciones y lograr resultados más efectivos en términos de inclusión (Matarasso, 2019).

3. Mejora de la visibilidad y sensibilización: La colaboración entre asociaciones y otros actores sociales contribuye a aumentar la visibilidad y sensibilización sobre las necesidades y derechos de las personas con discapacidad. Al unir fuerzas, se pueden llevar a cabo campañas conjuntas de sensibilización, eventos comunitarios y programas educativos que alcancen a un público más amplio. Esto ayuda a derribar estereotipos y prejuicios, promoviendo una mayor comprensión y aceptación de la diversidad (Nelson & Prilleltensky, 2010).
4. Desarrollo de programas más integrales: La colaboración entre asociaciones y otros actores sociales fomenta la creación de programas más integrales y multidisciplinarios. Al trabajar juntos, se pueden diseñar intervenciones que aborden no solo las necesidades específicas de las personas con discapacidad, sino también otros aspectos relacionados, como la accesibilidad arquitectónica, la inclusión laboral o el acceso a servicios de salud. Estos programas integrales tienen un mayor potencial para generar cambios positivos en la calidad de vida de las personas con discapacidad (Reischl et al., 2011).
5. Fomento de la participación y el empoderamiento: La colaboración entre asociaciones y el resto de la sociedad fomenta la participación activa y el empoderamiento de las personas con discapacidad. Al involucrar a diferentes actores sociales, se les da voz y se promueve su participación en la toma de decisiones que afectan su vida. Además, esta colaboración brinda oportunidades para que las personas con discapacidad sean agentes de cambio en la comunidad, promoviendo la inclusión desde adentro (Stoecker, 2014).

Este tipo de trabajo y de proyectos generan el desarrollo de proyectos de desarrollo comunitario, los cuales se caracterizan por desarrolla un enfoque que busca mejorar la calidad de vida de las comunidades, fortaleciendo su capacidad de autogestión, participación y toma de decisiones.

El desarrollo comunitario implica la colaboración de todos los miembros de una comunidad, incluyendo residentes, organizaciones locales, líderes y autoridades, para identificar y abordar las necesidades y desafíos específicos de esa comunidad (Riera Vázquez, Paz Enrique & Hernández Alfonso, 2018).

Los proyectos de desarrollo comunitario tienen como objetivo fortalecer a las comunidades, promoviendo su capacidad de tomar decisiones y liderar su propio desarrollo. Estos proyectos fomentan la participación activa de los miembros de la comunidad, permitiéndoles identificar sus necesidades, definir metas y planificar acciones concretas para abordar los problemas que enfrentan. Al involucrar a la comunidad de manera integral, se generan vínculos sociales más sólidos y se promueve un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia el bienestar colectivo (Vélez et al., 2022).

Además de que plantean soluciones a problemas locales, pues se centran en abordar los problemas y desafíos específicos que afectan a una comunidad en particular. Estos problemas pueden variar desde la falta de servicios básicos, como agua potable o saneamiento, hasta la falta de oportunidades de empleo, educación o acceso a servicios de salud. Al involucrar a los miembros de la comunidad en la identificación de estos problemas, se obtiene una comprensión más profunda de las causas subyacentes y se pueden diseñar soluciones más efectivas y sostenibles (Sarduy & Campos, 2014).

Así mismo, favorece la promoción de la participación y la inclusión, ya que este tipo de proyectos promueven la participación activa y significativa de todos los miembros de la comunidad, incluyendo a aquellos que a menudo son excluidos o marginados. Estos proyectos buscan crear espacios de diálogo y toma de decisiones inclusivos, donde se valoren y respeten las diferentes perspectivas y experiencias. Al involucrar a los grupos más vulnerables, se garantiza que las soluciones propuestas sean equitativas y respondan a las necesidades de todos los miembros de la comunidad (González, 2013).

La mejora de la calidad de vida es otro de las características de ellos, pues tiene como objetivo fundamental mejorar la calidad de vida de las

personas que forman parte de una comunidad. Los proyectos comunitarios pueden enfocarse en diversos aspectos, como la mejora de la infraestructura, la provisión de servicios básicos, la promoción de la educación, la generación de empleo, el fortalecimiento de las capacidades individuales y colectivas, entre otros. Estas acciones contribuyen a crear comunidades más prósperas, justas y equitativas, donde los individuos puedan desarrollar su máximo potencial (García-Guadilla, 2018).

Finalmente, promueven la sostenibilidad y empoderamiento, ya que los proyectos de desarrollo comunitario buscan generar cambios sostenibles en la comunidad, es decir, que perduren a largo plazo. Para lograrlo, se promueve el empoderamiento de los miembros de la comunidad, dotándolos de habilidades, conocimientos y recursos necesarios para que puedan continuar impulsando su desarrollo incluso después de la finalización del proyecto (Gómez, 2021).

5. DISCUSIÓN

En este trabajo se ha realizado una investigación para poner en relieve la importancia de que las tanto el papel de las asociaciones en la promoción de la inclusión como el fomento de proyectos de desarrollo comunitario son de vital importancia para construir sociedades más inclusivas y equitativas.

Las asociaciones juegan un papel fundamental al trabajar por la inclusión de las personas con discapacidad, defendiendo sus derechos, sensibilizando a la sociedad y creando redes de apoyo. A través de su labor, promueven la igualdad de oportunidades y buscan eliminar las barreras que dificultan la participación plena de las personas con discapacidad en la sociedad. Además, ofrecen servicios especializados y programas de empoderamiento que ayudan a las personas con discapacidad a desarrollar sus habilidades y alcanzar su máximo potencial.

Por otro lado, los proyectos de desarrollo comunitario son fundamentales para fortalecer las comunidades, mejorar la calidad de vida de sus miembros y promover la participación y la autogestión. Estos proyectos permiten abordar las necesidades y desafíos específicos de cada comunidad, involucrando a todos sus miembros en la identificación de

problemas y la búsqueda de soluciones. Al trabajar juntos, los miembros de la comunidad, las asociaciones y otros actores sociales pueden generar cambios sostenibles y promover un desarrollo integral.

La colaboración entre las asociaciones y el resto de la sociedad es esencial para maximizar los recursos y esfuerzos en beneficio de la inclusión y el desarrollo comunitario. Estas colaboraciones permiten el intercambio de conocimientos y experiencias, la ampliación de recursos y capacidades, la mejora de la visibilidad y la sensibilización, así como la creación de programas más integrales y multidisciplinarios. Además, fomentan la participación activa y el empoderamiento de los miembros de la comunidad, generando cambios duraderos y sostenibles.

El papel de las asociaciones para favorecer la inclusión y el fomento de proyectos de desarrollo comunitario son complementarios y cruciales para construir sociedades inclusivas y empoderadas. Al trabajar juntos, podemos promover un cambio real y significativo en la vida de las personas con discapacidad y fortalecer el tejido social de nuestras comunidades.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones principales del estudio realizado en esta revisión bibliográfica de la literatura sobre el papel del tejido asociativo ligado a la discapacidad como un eje fundamental para desarrollar sociedades más inclusivas. Se ha observado como las asociaciones desempeñan un papel fundamental para favorecer la inclusión de las personas con discapacidad. Su labor abarca desde la defensa de los derechos, la sensibilización de la sociedad y la creación de redes de apoyo, hasta el impulso de la educación inclusiva. A través de su trabajo incansable, las asociaciones promueven la igualdad de oportunidades y luchan contra la discriminación, creando un entorno en el que las personas con discapacidad puedan participar plenamente y desarrollar su máximo potencial.

Las asociaciones desempeñan un papel crucial al defender los derechos de las personas con discapacidad, promoviendo la aplicación de legislación y normativas que garanticen la igualdad de oportunidades. Además, trabajan incansablemente para eliminar las barreras físicas, sociales y educativas que dificultan la participación plena en la sociedad. Su labor

también se extiende a la sensibilización de la sociedad, desafiando estereotipos y prejuicios, y fomentando una mayor comprensión y aceptación de la diversidad humana.

Las asociaciones crean redes de apoyo y espacios seguros para las personas con discapacidad y sus familias, brindando un apoyo emocional y práctico. Estas redes son fundamentales para compartir experiencias, buscar asesoramiento y fortalecer los lazos de solidaridad entre las personas con discapacidad. Asimismo, las asociaciones ofrecen servicios especializados, como orientación profesional y programas de empoderamiento, que permiten a las personas con discapacidad desarrollar sus habilidades y alcanzar su pleno potencial.

En el ámbito educativo, las asociaciones trabajan en colaboración con las instituciones educativas para promover la educación inclusiva. Abogan por prácticas pedagógicas adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad, así como por la creación de entornos escolares accesibles y recursos educativos adaptados. De esta manera, contribuyen a garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades educativas y puedan participar plenamente en el proceso de aprendizaje.

Las asociaciones son actores clave en la promoción de la inclusión de las personas con discapacidad. Su trabajo incansable en la defensa de los derechos, la sensibilización de la sociedad, la creación de redes de apoyo y el impulso de la educación inclusiva es fundamental para construir una sociedad más justa, equitativa y respetuosa con la diversidad humana. La colaboración y el trabajo conjunto entre las asociaciones, las personas con discapacidad, sus familias y los diferentes sectores de la sociedad son fundamentales para lograr avances significativos en la inclusión de las personas con discapacidad.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias al contrato predoctoral FPU-18/05887 correspondiente a la primera autora, sin el cual no habría sido posible su realización.

8. REFERENCIAS

Altman, B.M., & Barnartt, S.N. (2017). International perspectives on disability. In Handbook of Disability Studies (pp. 375-392). Routledge.

Cameron, L., & Rutland, A. (2006). Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice toward disabled peers. Journal of Social Issues, 62(3), 469-488.

Chaskin, R.J. (2013). Integrating the inner city: The promise and perils of mixed-income public housing transformation. University of Chicago Press.

Collins, K., & Jones, R. (2019). The role of disability support organizations in promoting social inclusion. International Journal of Disability Management, 14, e4.

Flynn, S. (2019). Disability and social inclusion: Leisure, sport and culture in the lives of young disabled people. Disability & Society, 34(1), 29-53.

García-Guadilla, M. P. (2018). La experiencia de la Democracia Participativa. Poder popular y planes de desarrollo comunitario en Venezuela. Espacio abierto, 27(1), 81-102.

Gómez, J. G. Q. (2021). Las paradojas del desarrollo comunitario. Plan Nacional de Desarrollo 2018-2024 en México. Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo, 8(1), 28-38.

González, A. M. (2013). La cultura como agente de cambio social en el desarrollo comunitario. Arte, individuo y sociedad, 25(1), 95-110.

Goodley, D. (2014). Dis/entangling critical disability studies. Disability & Society, 29(5), 751-764.

Hall, B.L., & Tandon, R. (Eds.). (2017). Grassroots leadership and the arts for social change. Oxford University Press.

Kitchin, R., & Wilkinson, C. (2020). Inclusive smart cities? Towards a critique of the 'smart cities for all'agenda. GeoJournal, 85(3), 1-15.

Matarasso, F. (2019). A restless art: How participation in the arts changes people and communities. Calouste Gulbenkian Foundation.

Nelson, G., & Prilleltensky, I. (Eds.). (2010). Community psychology: In pursuit of liberation and well-being. Palgrave Macmillan.

Oliver, M. (2013). The social model in action: If I had a hammer. Disability & Society, 28(4), 570-573.

Priestley, M. (2010). Disability activism and the struggle for human rights in the UK. Disability & Society, 25(6), 689-691.

Reischl, T.M., Zimmerman, M.A., Morrel-Samuels, S., Franzen, S.P., & Faulk, M. (2011). Use of community-based participatory research in the design and conduct of a randomized controlled trial. Journal of Community Psychology, 39(3), 290-302.

Riera Vázquez, C. M., Paz Enrique, L. E., & Hernández Alfonso, E. A. (2018). Consideraciones sobre el desarrollo comunitario. Investigación y Desarrollo, 26(1), 125-139.

Sarduy, M. I. R., & Campos, M. R. M. (2014). Comunidad y desarrollo comunitario: aspectos teóricos y metodológicos. Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 2(2), 77-89.

Smith, G., & Nitz, J.C. (2018). Sport, disability, and social inclusion. In Inclusive Sport (pp. 13-27). Springer.

Stalker, K., & Connors, C. (2019). Using participatory action research to enhance social inclusion in research and policy development for people with learning disabilities. British Journal of Learning Disabilities, 47(1), 3-6.

Stoecker, R. (2014). Community-based research and higher education: Principles and practices. John Wiley & Sons.

Thomas, C. (2004). Disability, equality and human rights: A training manual for development and humanitarian organizations. Disability Equality in Education.

Tøssebro, J. (2018). Inclusive education for pupils with disabilities: Does social participation matter? Scandinavian Journal of Disability Research, 20(1), 39-50.

Traustadóttir, R. (2009). Inclusive education in Iceland: On the way to the future with a little help from our friends. International Journal of Inclusive Education, 13(6), 575-586.

Vélez, N. J. J., Somoza, J. M. Z., Cevallos, F. A. M., Flores, C. A. N., & Molina, S. A. A. (2022). El diseño de proyectos de desarrollo comunitario para favorecer la inclusión educativa en el nivel universitario. Revista Educación y Sociedad, 3(5), 9-22.

CAPÍTULO 6

DIGITAL, PATRIMONIO CULTURAL E INCLUSIÓN: CONEXIONES, OPORTUNIDADES, PERSPECTIVAS

ANNALISA GIACALONE
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, que forma parte de un proyecto de investigación más amplio destinado a explorar el papel y el uso de lo digital en la educación patrimonial en las escuelas primarias, pretende suscitar una reflexión sobre las posibles relaciones entre patrimonio cultural, inclusión y tecnología digital, con el trasfondo del escenario pandémico.

Partiendo de un atento análisis del contexto histórico-normativo de referencia, el trabajo examinará los principales supuestos teóricos relativos al potencial inclusivo de la educación patrimonial mediada digitalmente, sin dejar de lado las referencias más importantes de la legislación italiana en el sector. Se revisarán las soluciones digitales más relevantes con fines inclusivos puestas en práctica en el ámbito formal e informal de la educación sobre el patrimonio cultural antes y durante la situación de emergencia sanitaria por Sars Cov-2, identificando posibles itinerarios futuros de investigación en la perspectiva de la mejora global de las acciones de educación patrimonial orientadas a la inclusión escolar y social.

1.1. EL CONTEXTO HISTÓRICO Y NORMATIVO DE REFERENCIA

El contexto histórico al que se hace referencia en este trabajo es el de la particular situación de emergencia en la que se encontró inesperadamente toda la humanidad en los primeros meses del año 2020, cuando la Organización Mundial de la Salud declaró el estado de pandemia del Sars Cov2. Desde entonces, para limitar al máximo la propagación del contagio, se han impuesto fuertes medidas restrictivas a la circulación

de personas en la mayoría de los países del mundo. Según los datos recogidos por la UNESCO (2020) en *Museums around the world in the face of Covid-19*, como consecuencia de las medidas para contener el contagio, unos 85.000 museos de todo el contexto internacional tuvieron que cerrar físicamente sus puertas de forma repentina, con las repercusiones imaginables en el disfrute del patrimonio cultural.

También en Italia se adoptaron medidas similares para hacer frente a la emergencia pandémica y limitar al máximo la propagación del contagio.

En concreto, a partir del Decreto del Primer Ministro de 4 de marzo de 2020, se ordenó la suspensión de las actividades docentes presenciales, los viajes educativos, las visitas guiadas y las salidas pedagógicas en las escuelas de todos los niveles (artículo 1, apartado 1, letras c y d), con la activación simultánea de la enseñanza a distancia.

Como resultado del Decreto del Primer Ministro de 8 de marzo de 2020, Art. 2, párrafo 1, letra d), también se decidió suspender en todo el país la apertura al público de los museos y otros institutos y lugares culturales indicados en el artículo 101 del "*Codice del Patrimonio Culturale e del Paesaggio*" (Decreto Legislativo 22 gennaio 2004, n. 42).

Estas medidas provocaron importantes y repentinos cambios en los escenarios educativos, las herramientas utilizadas y las acciones implementadas por los museos (Manera, 2020) y las escuelas, ya que la fisicidad, que constituye un elemento indispensable de la relación usuario-patrimonio cultural, por un lado, y de la relación alumno-profesor, por otro, había desaparecido.

Las instituciones museísticas, de hecho, han tenido que cambiar su forma de comunicar, dirigiéndose al público exclusivamente a través del canal digital, que se ha convertido en la única forma de seguir comunicando, aunque sea a distancia y con soluciones a corto plazo (Lupo, 2022) y, en la mayoría de los casos, improvisadas. En la situación de emergencia, los museos han sabido reaccionar implementando recursos y actividades digitales, como visitas virtuales, eventos online, podcasts (NEMO, 2020), pero también actividades lúdicas e interactivas, flashmobs virtuales sobre temas culturales, utilizando principalmente

los canales sociales, especialmente *Facebook*, *Twitter* e *Instagram* (Agostino, Arnaboldi y Lampis, 2020).

Las escuelas, por su parte, han tenido que reinventar su didáctica de un día para otro, encontrando nuevas soluciones metodológicas y organizativas, nunca antes probadas y todas ellas basadas en el canal digital, incluso en los cursos destinados a promover la educación sobre el patrimonio histórico, artístico y cultural, dada la imposibilidad de realizar visitas educativas y observaciones presenciales en los sitios culturales, arqueológicos y museísticos.

El Gobierno italiano, para hacer frente a las dificultades derivadas del cierre, también adoptó una serie de medidas para apoyar a las escuelas y museos en la gestión de las actividades a distancia, con repercusiones en términos de inclusión.

En lo que respecta a las escuelas, fueron especialmente relevantes las siguientes intervenciones normativas:

- El Decreto-Ley 18 de 17 de marzo de 2020 destinó no menos de 85 millones de euros a la innovación digital y la enseñanza en laboratorio para el año 2020, lo que permitió a las escuelas equiparse con plataformas y herramientas digitales para la enseñanza a distancia, ofrecer dispositivos digitales y conectividad en préstamo gratuito a los estudiantes de entornos familiares desfavorecidos, y formar al personal escolar en metodologías de enseñanza a distancia.

- El Decreto Ley 22/2020 preveía formas especiales de adaptación de la enseñanza y de los Exámenes de Estado para alumnos con discapacidad o Trastornos Específicos del Aprendizaje o Necesidades Educativas Especiales;

- La Ley nº 178/2020 asignó recursos económicos adicionales para potenciar la innovación didáctica y digital en los centros educativos a través del apoyo a los Animadores Digitales;

- El Decreto-Ley nº 137/2020 dispuso la creación de un fondo para la recuperación del rezago educativo;

– El Decreto Ley 41/2021 asignó recursos adicionales para apoyar la implementación de la Educación Digital Integrada en las regiones del sur de Italia y desarrollar entornos de aprendizaje funcionales a la misma.

También en relación con los museos y las instituciones culturales, se han adoptado nuevas medidas para apoyar su resiliencia y recuperación. Esto incluye, por ejemplo, el Decreto Legislativo 34/2020, que financió la puesta en marcha de la plataforma ITsART para el disfrute del patrimonio cultural y los espectáculos a distancia, pero que se cerrará en mayo de 2023.

1.2. Justificación y preguntas de la investigación

La lectura del contexto de referencia muestra cómo durante la emergencia pandémica, de repente, lo digital se convirtió en una herramienta indispensable para sobrevivir al cierre también en los contextos de fruición del patrimonio cultural.

Las tecnologías digitales, que ya empezaban a ser ampliamente utilizadas como herramientas sociales de comunicación e interacción museística (De Biase y Valentino, 2016; Ibáñez Etxeberria, 2011), se convirtieron de repente en la única oportunidad de acceso a la cultura, pero también en el único canal para mantener activas las relaciones escuela-familia, las relaciones didácticas y afectivas entre profesores y alumnos, entre alumnos y conocimiento (Granata y Ferrero, 2020).

Así, la crisis sanitaria, aunque con todo su peso en términos de vidas humanas, de dificultades individuales, económicas, culturales y sociales, pronto se convirtió en una oportunidad inesperada para repensar la contribución que las tecnologías digitales son capaces de ofrecer a la cultura, pero también para innovar el sector museístico, cuestionando los modelos tradicionales de gestión y, sobre todo, de comunicación, haciendo que enfoques innovadores y alternativos se sintieran necesarios para conectar con el público y proporcionar un acceso significativo a las colecciones (Lupo, 2022).

En el contexto escolar, la emergencia sanitaria ha permitido iniciar importantes reflexiones sobre la esencia de la escuela, otorgando al aula

virtual la connotación de observatorio sin precedentes desde el que explorar sus fortalezas y debilidades (Granata y Ferrero, 2020).

La emergencia pandémica ha puesto de manifiesto la existencia de posibles conexiones entre los elementos del trinomio "digital, patrimonio cultural, inclusión".

A la luz de estas consideraciones, parece importante preguntarse:

- ¿Qué conexiones son posibles entre lo digital, la educación patrimonial y la inclusión?
- ¿En qué supuestos teóricos y normativos pueden basarse estas conexiones?
- ¿Cuál es el estado actual de la investigación sobre este punto?
- ¿Cuáles podrían ser los desarrollos futuros?

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es inducir una reflexión sobre las posibles conexiones entre patrimonio cultural, inclusión y tecnología digital, identificando los supuestos teóricos y normativos, las potencialidades, los posibles aspectos hacia los que dirigir la investigación en un futuro próximo.

3. METODOLOGÍA

La contribución que aquí se presenta, como ya se ha mencionado, forma parte de un proyecto de investigación más amplio que, a partir de un enfoque mixto cualitativo y cuantitativo según el modelo de Creswell (2012), pretende identificar el potencial y los obstáculos de la educación patrimonial basada en el uso de lo digital como recurso, como herramienta, como contenido en las escuelas primarias.

La investigación de los aspectos inclusivos, objeto de este trabajo, es por tanto sólo uno de los varios aspectos tratados en el mencionado proyecto. Tiene una matriz teórica y exploratoria y se realizó a partir de una lectura crítico-descriptiva de las principales fuentes normativas italianas

y de algunas de las producciones académicas más recientes relacionadas con la temática.

El estudio de los documentos normativos se realizó a partir de los sitios web del gobierno italiano (como "*Camera.it*") y de los textos oficiales publicados en la "*Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*". Para la búsqueda de producciones académicas, se hizo referencia a publicaciones en "*Google Scholar*" y "*Academia.edu*".

El contexto geográfico de referencia fue principalmente Italia, sin por ello descuidar una mirada a todo el contexto internacional.

4. RESULTADOS Y DISCUSIONES

Debido a la particular naturaleza descriptiva y al carácter exploratorio de este trabajo, se ha considerado oportuno tratar conjuntamente las partes relativas a los resultados y a las discusiones, distinguiendo al mismo tiempo entre producción normativa e investigación académica.

4.1. Digital, patrimonio cultural e inclusión en los documentos normativos italianos

El examen de la legislación de emergencia mencionada anteriormente (apartado 1.1) revela la especial atención que el Estado italiano ha prestado a la tecnología digital durante el periodo pandémico en los cursos de educación formal y no formal, considerándola un apoyo insustituible para la acción educativa general, para el disfrute y la valorización del patrimonio cultural, para garantizar la plena inclusión escolar y social incluso durante el periodo pandémico.

Inclusión, patrimonio cultural, digital, de hecho, son temas a los que la legislación italiana dedica desde hace tiempo una atención particular y en relación con los cuales se puede detectar la presencia de posibles conexiones.

La inclusión es, de hecho, una de las piedras angulares en las que se basa la escuela italiana. La legislación italiana vigente en materia de inclusión (art.3 *Costituzione della Repubblica italiana*, 1948; "*Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*" de 2009; Ley n.

170 de 2010 "*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*"; Direttiva del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca "*Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*" de 27/12/2012; Decreto Legislativo n. 66 de 2017 "*Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*") concreta ese modelo de escuela inclusiva tan singular como para darlo a conocer en el panorama internacional como la "*Vía Italiana a la Inclusión*" (Piccioli, 2017). Postula un enfoque inclusivo hacia todos aquellos que, aun en ausencia de discapacidades o Trastornos Específicos del Aprendizaje, presentan sin embargo una "*especial normalidad*" (Janes, 2006), es decir, necesidades educativas especiales debidas a causas socioambientales, culturales o familiares, aunque sean temporales.

Pues bien, en un contexto educativo tan fuertemente inclusivo, las posibles conexiones entre lo digital y la inclusión pueden encontrarse en primer lugar en el "*Piano Nazionale Scuola Digitale*" (PNSD) - documento político del Ministerio de Educación, Universidad e Investigación, adoptado por "Decreto Ministeriale n. 851/2015" en desarrollo de la "Legge n. 107/2015"- que propone una nueva idea de escuela entendida como lugar, no sólo físico, abierto al aprendizaje (p.8), dentro del cual las tecnologías digitales se consideran "abilitanti, quotidiane, ordinarie, al servizio dell'attività scolastica" (p.6), al servicio de toda la actividad escolar, por tanto también de la educación patrimonial.

Además, de nuevo en el Plan se señala que las tecnologías, si van acompañadas del uso de metodologías activas, se convierten en agentes fundamentales para eliminar todos los obstáculos posibles a fin de garantizar la plena inclusión mediante la superación de todos los problemas relacionados con las discapacidades, las necesidades educativas especiales y las situaciones en las que es imposible la asistencia normal a la escuela (p. 42).

El PNSD, en una perspectiva de "*design for all*", también postula la "*e-inclusión*" (p.42) donde destaca las oportunidades educativas e inclusivas que los entornos innovadores apoyados en la tecnología digital son capaces de ofrecer a todos, no solo con fines asistenciales o en referencia

a situaciones particulares, sino para apoyar y facilitar los procesos y relaciones de aprendizaje sin distinción de condición.

Las posibles conexiones entre la educación patrimonial y lo digital también se pueden encontrar en el texto de las "*Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola Primaria e del Primo Ciclo d'Istruzione*" (adoptado por el Decreto Ministerial 254 de 2012), que esboza la imagen de un alumno que, al final de la escuela primaria, es capaz de alcanzar el "*Traguardo*" de comprender la importancia del patrimonio artístico y cultural y de exponerlo utilizando también recursos digitales (p.53). Además, en el apartado especial dedicado a la educación patrimonial (p.53), se postula la estrecha correlación entre esta última y la ciudadanía activa, también en una perspectiva integradora, ya que tiene por objeto respetar los derechos inviolables de todo ser humano (indicados en el artículo 2 de la Constitución italiana) y reconocer la igual dignidad social de todos (indicada en el artículo 3 de la misma Constitución) (p.33).

Y especialmente significativo a los efectos del presente debate es el IV "*Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale*" (2021) que, teniendo en cuenta las complejidades pandémicas y post-pandémicas, ha elaborado la visión de un enfoque "*integrado*" del patrimonio (p.10), encaminado a la realización de entornos orientados a la inclusión (p.10) y dirigido a considerar la "*web*" como herramienta para producir, acceder y compartir el patrimonio cultural y lo "*digital*" como el "*contesto*" en el que operar (p.10).

4.2. Digital, patrimonio cultural e inclusión en la literatura académica: posibles conexiones y oportunidades

La revisión de la literatura científica sugiere que durante el periodo pandémico se produjo una fuerte aceleración en los procesos de transformación digital de los museos (Agostino, Arnaboldi y Lampis, 2020), que se fortaleció la competencia digital docente de los profesores (Elstrodt-Wefing y Ritterfeld, 2020) y que la comunicación de los museos se centró cada vez más en el usuario (Manera, 2020).

Sin embargo, en este contexto de emergencia, los reflectores de la acción educativa no pueden centrarse únicamente en la tecnología digital pero también hay que prestar atención a los procesos de inclusión.

De hecho, el panorama actual de transición e innovación digital y cultural pone de manifiesto la presencia de disparidades y desequilibrios que urge corregir reforzando aquellas competencias complejas y transversales indispensables para el *Lifelong Learning*, *Lifedeep Learning* y *Lifewide Learning*, garantizando al mismo tiempo el derecho de cada individuo a una educación de calidad, equitativa e inclusiva (Giaconi et al., 2023), tal y como exige la Agenda 2030.

El desarrollo de una sociedad inclusiva, capaz de atender las diferentes necesidades de cada persona, es por tanto un tema de gran actualidad y requiere un replanteamiento de las prácticas educativas a adoptar para poner en marcha aquellas que mejor se adapten a las características de cada individuo (Gómez-Hurtado, Cuenca López y Borghi, 2021; Gómez Hurtado, 2021).

Un enfoque educativo inclusivo debe orientarse a promover una educación de calidad para todos, considerando la diversidad como algo propio de todos los individuos (Fontal y Marín, 2016), como derecho y como valor (Marín, 2013). Y el patrimonio cultural, por sus peculiaridades intrínsecas, constituye un elemento capaz de dar respuestas adecuadas a las diferentes necesidades específicas de cada persona (Gómez Hurtado, 2021), una herramienta para el tratamiento educativo de conceptos clave fundamentales para fines inclusivos, como la identidad y la ciudadanía (Cuenca-López et al., 2018). En efecto, el patrimonio conserva y nos presenta imágenes de la diversidad étnica, social y cultural y, en este sentido, actúa de forma casi natural como herramienta para inducir reflexiones marcadas por el respeto y la empatía, promover relaciones interpersonales significativas y desarrollar el sentido de pertenencia (Arias, 2016). El patrimonio se propone como "*contenido especialmente inclusivo*" porque engloba intrínsecamente el concepto de diversidad (Fontal y Marín, 2016, p.129). Dado que la educación patrimonial se caracteriza precisamente por centrarse en los vínculos que definen el patrimonio, ya contiene la inclusividad en su planteamiento (Pérez López, 2015). La educación patrimonial, por tanto, se presenta como una vía a

través de la cual trabajar en la dirección de la inclusión social y educativa de todos (Gómez Hurtado, 2021).

Las conexiones entre educación patrimonial e inclusión constituyen el eje vertebrador de una línea de investigación específica que ha sido objeto de especial atención en España desde 2010 (Fontal y Marín, 2016). Según esta línea de investigación, la diversidad debe entenderse en un doble sentido: como la diversidad de patrimonios (personal/colectivo, material/inmaterial, pasado/futuro,...) y como la diversidad de los destinatarios de la educación patrimonial, que son todos diferentes y que son los potenciales propietarios del patrimonio cultural (Fontal y Marín, 2016).

La investigación en este ámbito se ha incrementado considerablemente en los últimos años tanto a nivel nacional como internacional (Gómez-Hurtado, Cuenca López y Borghi, 2021), pero, en plena sintonía con los documentos normativos citados, se está extendiendo cada vez más la perspectiva de una educación patrimonial inclusiva apoyada en el uso de lo digital, que es ampliamente compartida por diversos autores en el contexto investigador nacional e internacional, tanto pandémico como prepandémico (Asensio, Santacana e Fontal, 2016; Fontal e Marín, 2016; Giaconi, Ascenzi, Del Bianco, D'Angelo & Capellini, 2021; Poce e al., 2021).

Los resultados de investigaciones recientes en el campo de la ciencia y la educación han demostrado que el uso de algunas de las innovaciones tecnológicas más relevantes en el ámbito del patrimonio cultural, como la realidad virtual y aumentada, puede ofrecer importantes oportunidades.

En referencia al contexto escolar, Poce et al. (2021) señalan que, a través del modelado digital de objetos del patrimonio artístico y cultural asociado a metodologías activas de enseñanza, como el *Object-based Learning*, *Visual Thinking* y *Digital Storytelling*, es posible potenciar, desde una perspectiva inclusiva también dentro de contextos multiculturales y heterogéneos, las competencias transversales de los alumnos de primaria, en particular las "*4 C*": *Creativity, Critical thinking, Collaboration e Communication* (Liguori e Rappoport, 2018).

En referencia al contexto museístico, Giaconi, et al. (2021) exploran el potencial inclusivo de la tecnología digital para las personas con trastornos del espectro autista.

Se cree, de hecho, que el uso de herramientas digitales facilita la participación en los procesos de fruición del patrimonio cultural y esto favorece los procesos de inclusión e integración multicultural no solo en presencia de discapacidades de varios tipos, sino también en presencia de individuos con Necesidades Educativas Especiales (Quaglione, 2018).

Además, importantes investigaciones en el ámbito internacional y nacional, algunas de ellas muy recientes, defienden la aplicabilidad de la realidad aumentada para el diseño de entornos digitales inclusivos orientados a garantizar la accesibilidad cultural (Campitiello et al, 2023; Chiusaruoli y Arduini, 2023), para apoyar a los alumnos con discapacidad auditiva (Amatori y De Mutiis, 2022), para apoyar a los niños con trastornos del espectro autista (Escobedo et al., 2012), para el diseño universal y la usabilidad (Shneiderman, 2000), para crear itinerarios de aprendizaje accesibles y motivadores a través de la combinación con los principios de *Universal design for learning* (Walker et al., 2017).

En el contexto italiano, existen numerosas experiencias de enfoques multisensoriales apoyados y aumentados por el uso de tecnologías digitales a favor de sujetos con diversos tipos de discapacidad que permiten una educación patrimonial para todos (Branchesi y Di Mambro, 2018), como las videoguías en "LIS" (Lengua de Signos Italiana) para sordos con subtítulos en varios idiomas o las smart-guías con interfaces gráficas especiales para ciegos o deficientes visuales o sujetos con discapacidad motriz (Di Biase, 2017). Ejemplos de experiencias patrimoniales inclusivas son el proyecto "*Museo Líquido"* implementado en el Museo Arqueológico de Cagliari, o el Museo y Parque del Castillo de Miramare en Trieste (Cetorelli, 2017) o el sistema de guías para visitantes ciegos previsto en Villa Serra en Génova (Ott y Pozzi, 2011).

Al educar sobre el patrimonio cultural en términos de accesibilidad "*física*" y "*sensorial*", aprovechando las oportunidades que ofrece la tecnología digital, sin duda se pueden poner en marcha acciones y soluciones sinérgicas, capaces de derribar las barreras materiales que impiden

un disfrute efectivo del patrimonio cultural y de ofrecer, de acuerdo con los principios de los "*ajustes razonables*" (*Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* aplicada por la Ley n. 18 de 2009), un entorno acogedor y funcional para todas las diversidades físicas y sensoriales de los usuarios, ya sean permanentes o temporales o incluso simplemente relacionadas con la edad (Chiavelli, 2021).

Pero cuando hablamos de accesibilidad al patrimonio desde una perspectiva educativa, debemos ir más allá de la fisicidad de los lugares y referirnos a la accesibilidad "*educativa*", una estrategia emergente en el contexto patrimonial, que tiene en cuenta los vínculos inevitablemente diferentes entre el patrimonio y el individuo y que permite la accesibilidad "desde" y "para" la diversidad según un modelo educativo personalizado que garantiza la igualdad de oportunidades para todos y la "*normalización*" del acceso educativo al patrimonio (Fontal, 2013). Está bastante claro que si los lugares patrimoniales y, en general, las instituciones encargadas de la educación patrimonial no diseñan propuestas dirigidas a todos los públicos y adaptadas a ellos, difícilmente las personas querrán acudir a esos espacios donde se educa el patrimonio (Marín, 2013).

Garantizar la accesibilidad al patrimonio cultural a través de actividades educativas implica abrirse a diversos enfoques con connotaciones interdisciplinares, como el museo difuso, que convierte el territorio en un catálogo vivo en evolución y todo por descubrir, o como la educación en el exterior con la que es posible poner en valor el patrimonio natural y el paisaje (Orletti, 2021).

Hacer accesible el patrimonio cultural a través de la educación significa también garantizar su accesibilidad "*comunicativa*", poniendo en marcha aquellas estrategias que aseguren una comunicación comprensible para todos (Orletti, 2021), ya que "*non c'è accessibilità senza comunicazione*" (Malafarina, 2017, p.130) y "*sin comunicación no existe el patrimonio*" (Martín Cáceres, 2012, p.109). Promover la educación en función de la accesibilidad "cognitiva" al patrimonio cultural puede hacer conocibles y comprensibles los bienes culturales y paisajísticos y los valores que expresan, utilizando métodos y enfoques de comunicación

adaptados a las edades y posibles condiciones de discapacidad y otras necesidades de los usuarios (Bortolotti et al., 2008).

En este sentido, Cardinaletti (2021), en referencia a las denominadas "*discapacidades invisibles*" (p.138), en las que también incluye los Trastornos Específicos del Aprendizaje, destaca el importante papel que pueden desempeñar las tecnologías digitales para romper las barreras de la accesibilidad comunicativa, como es el caso, por ejemplo, de los servicios *Veasyt* (servicio de videointerpretación y videotraducción a distancia), *Veasyt live* (guía multimedia) o *Veasyt tours* que pueden utilizarse desde dispositivos fijos y móviles.

Orletti y Riga (2021) destacan el papel de la tecnología para garantizar una accesibilidad comunicativa y cultural más amplia, orientada a mejorar la comunicación también en función de la edad de los usuarios o de sus niveles culturales, por ejemplo mediante el uso del "*rendering 3D*" o "*videomapping*", que permiten además contextualizar la información, fomentando la comprensión, la capacidad de imaginación y la implicación emocional del visitante con vistas a una mayor inclusividad.

Especialmente eficaz es la experiencia italiana de aplicación de la realidad aumentada al disfrute del patrimonio cultural por parte de personas con discapacidad en el Museo Egipcio de Turín, en el marco del proyecto "*ATLAS*", que permitió experimentar en el contexto de instituciones culturales la plataforma "*GoogleGlass4Liss*" que, a través de avatares virtuales capaces de comunicarse en lenguaje de signos con usuarios con discapacidad auditiva, constituye una importante herramienta para el acceso de todos al patrimonio cultural (Coppola y Zanazzi, 2020).

También es relevante para la perspectiva inclusiva aquí tratada el proyecto europeo "*SPICE*" (*Social cohesion, Participation and Inclusion through Cultural Engagement*, lanzado en mayo de 2020 durante el encierro y en el que la Universidad de Turín participa como socio), que tiene como objetivo promover la inclusión social a través de la participación en el patrimonio cultural mediante un enfoque de "*citizen curation*" basado en el uso de infraestructuras tecnológicas (Marras, 2020).

A la luz de las consideraciones anteriores, parece claro que educar sobre el patrimonio cultural desde una perspectiva inclusiva significa, ante

todo, garantizar la accesibilidad a todas las personas, con respuestas adecuadas en relación con la diversidad de cada una de ellas, con el fin último de fomentar una aproximación integral al patrimonio cultural que facilite el desarrollo de una conciencia responsable orientada a su conservación y puesta en valor (Asensio, Santacana y Fontal, 2016).

Pero educar para el patrimonio cultural desde una perspectiva inclusiva significa también ir más allá de la mera accesibilidad: significa analizar, desarrollar e implementar propuestas didácticas que garanticen el derecho a la educación para todos y que promuevan el desarrollo global de la persona, la construcción de valores identitarios orientados al respeto intercultural, la igualdad y la equidad (Gómez Hurtado, 2021).

El valor emocional y simbólico, característica intrínseca del patrimonio, permite por último un acercamiento al patrimonio "*con emoción*" y "*desde la emoción*", ya que la emoción forma parte de la esencia misma del ser humano, independientemente de su nivel cultural o social, género o nacionalidad, por lo que trabajar desde la esencia humana nos permite ir más allá de todas las etiquetas socialmente dadas, valorando la diversidad y garantizando la inclusión (Pérez López, 2015). Aprovechando los vínculos emocionales que se establecen entre los alumnos y el patrimonio (Gómez-Hurtado, Cuenca López y Borghi, 2021) y haciendo uso de metodologías activas centradas en el alumno-usuario, la experiencia de uso del patrimonio, mediada (y no sustituida) por lo digital, podría posibilitar una educación patrimonial altamente inclusiva.

4.3. Digital, patrimonio cultural e inclusión: viejos y nuevos retos

Las posibles conexiones entre patrimonio cultural, digital e inclusión, además de generar todas las oportunidades educativas con fines inclusivos mencionadas en el apartado anterior, podrían implementar retos ya existentes o incluso podrían dar lugar a nuevos retos educativos, poniendo en peligro todo el sistema de inclusión y creando más desigualdades injustificadas.

La educación a distancia de emergencia ha puesto a prueba el sistema escolar italiano, especialmente las escuelas primarias donde, dada la edad de los alumnos, el apoyo y la implicación de las familias,

notoriamente heterogéneas desde el punto de vista sociocultural, se ha revelado indispensable (Granata y Ferrero, 2020), con posibles efectos a medio y largo plazo aún por verificar, especialmente en términos de inclusión.

A pesar de las intervenciones de apoyo adoptadas por el gobierno italiano en los sectores de la educación y el patrimonio cultural (mencionadas en el apartado 1.1), se estima que alrededor de 3 millones de alumnos de entre 6 y 17 años pueden haber experimentado dificultades para seguir actividades de aprendizaje a distancia debido a dificultades relacionadas con la falta de dispositivos tecnológicos o de conexión a Internet en el contexto familiar (ISTAT, 2020).

Este y otros factores, como los nuevos hábitos y nuevas formas de utilizar la red (no sólo por ocio sino por necesidad) adquiridos por los niños y jóvenes durante la pandemia, han perpretado las disparidades debidas a la brecha digital, que ya existía antes del cierre, comprometiendo las oportunidades de aprendizaje a distancia incluso entre aquellos que tenían acceso a la red (Mascheroni et al., 2021).

En referencia a la educación en general, ya se ha señalado que sería necesario investigar en profundidad los efectos sobre la equidad de las diversas situaciones de aprendizaje a distancia puestas en práctica durante la emergencia con respecto a los alumnos pertenecientes a segmentos más débiles de la población, como los desfavorecidos socioeconómicamente o los inmigrantes o con discapacidades (Mascheroni et al., 2021).

También sería conveniente investigar los efectos, especialmente a largo plazo, que el uso de la tecnología digital en la educación patrimonial ha tenido y puede tener sobre la inclusión y la igualdad de oportunidades educativas.

5. CONCLUSIONES

Lo digital, que ya hacía algunas décadas que había hecho sentir su presencia cada vez más en el contexto social y en las instituciones educativas y museísticas, se ha convertido en protagonista indiscutible en la era pandémica, ya que ha permitido que escuelas y museos, aunque

físicamente cerrados, sigan conectados con sus usuarios, manteniendo relaciones activas con el patrimonio cultural, si bien en formas de disfrute hasta ahora poco exploradas. Pero el monopolio digital en el ámbito del uso del patrimonio cultural y la educación patrimonial también ha puesto de manifiesto nuevas oportunidades, así como las profundas lagunas que aún existen en el acceso a la cultura a través de las tecnologías digitales (Zanazzi, 2021).

Partiendo de estas premisas, se ha iniciado la reflexión objeto de esta contribución, dirigida a esbozar los supuestos teóricos y normativos de referencia de las posibles conexiones entre lo digital, el patrimonio cultural y la inclusión, a identificar las experiencias llevadas a cabo también en el periodo pre-pandémico, a explorar el estado actual de la investigación con el fin de definir posibles itinerarios de futuras investigaciones.

La lectura crítica de los documentos revisados ha puesto de relieve cómo las conexiones identificadas en el período pandémico tienen sus raíces en una serie de documentos ministeriales que constituyen los fundamentos de la estructura didáctica y metodológico-organizativa del sistema escolar italiano.

También se ha detectado un sólido sustrato teórico en la producción académica más reciente que ha enfatizado ahora el carácter naturalmente inclusivo del patrimonio cultural (Arias, 2016; Fontal y Marín, 2016), ahora la propensión a fomentar la accesibilidad al patrimonio cultural (Asensio, Santacana y Fontal, 2016) o la accesibilidad cultural, comunicativa, educativa (Fontal, 2013; Orletti, 2021), especialmente a través de las más recientes innovaciones digitales como la realidad aumentada o mixta (Giaconi et al., 2021), hacia individuos con necesidades educativas especiales (Quaglione, 2018) pero también con el fin de una educación patrimonial para todos (Branchesi e Di Mambro, 2018) y para el desarrollo integral de la persona (Gómez Hurtado, 2021).

Queda por saber si todas estas potencialidades digitales - que han sido detectadas por la investigación académica ya en la era prepandémica y que durante el cierre han permitido que el mundo siga conectado manteniendo al mismo tiempo conexiones activas con el patrimonio cultural- han tenido también el mérito de mantener operativo el modelo italiano

de inclusión o si, por el contrario, han contribuido a determinar nuevas desigualdades ligadas a la disponibilidad o a la capacidad de uso de la tecnología o a otras causas, sacando así a la superficie viejas y nuevas fragilidades ligadas también a la esfera afectiva.

Partiendo de estas cuestiones, se podrían esbozar los objetivos de futuras investigaciones encaminadas a profundizar en los efectos a largo plazo de una educación patrimonial inclusiva basada en el uso de la tecnología digital como recurso y como mediador "*normal*" en la práctica educativa cotidiana dirigida a formar ciudadanos responsables, constructores de una sociedad sostenible, justa e inclusiva.

6. REFERENCIAS

Agostino, D., Arnaboldi, M. & Lampis, A. (2020): Italian state museums during the COVID-19 crisis: from onsite closure to online openness, Museum Management and Curatorship, 35, pp.362-372. https://doi.org/10.1080/09647775.2020.1790029

Amatori G. & De Mutiis E. (2022). From augmented reality to diminished reality. Pedagogical reflections on the cinematographic representation of hearing impairments. Italian Journal of Special Education for Inclusion, X, 1, pp.101-109 | https://doi10.7346/sipes-01-2022-08

Arias, N. (2016). Minorías: su representación en el patrimonio artístico español como herramienta didáctica. En Fontal, O.M., Ibáñez-Etxeberria, A., Domingo, M.F. e Marín, S. C. (coord.). Comunicaciones del III Congreso Internacional de Educación Patrimonial. pp.121-126. https://www.comunidad.madrid/file/35888/download

Asensio, B.M., Santacana, M.J. & Fontal, O.M. (2016). Inclusión en el patrimonio y los museos: más allá de la dignidad y la accesibilidad. Her&Mus. Heritage e Museography, 17, pp.39-56.

Bortolotti, A., Calidoni, M., Mascheroni, S. & Mattozzi, I. (2008). Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi. FrancoAngeli.

Branchesi, L. & Di Mambro, P. (2018). L'educazione al patrimonio in Italia. In Branchesi, L., Iacono, M.R. e Riggio, A. (a cura di) Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa. Esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro. Italia Nostra Onlus. Media Geo. https://www.italianostraeducazione.org/wp-content/uploads/2020/10/PubbININ_riv.pdf

Campitiello, L., Caldarelli, A., Schiavoc, F., Marrasd, A. & Di Toree, S. (2023). Realtà aumentata per promuovere l'accessibilità culturale. Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching, 3, 2, pp. 1-14.

Cardinaletti, A. (2021). Accessibilità ai contenuti: strategie di comunicazione accessibile e di semplicazione linguistica in ambito culturale. En Orletti, F. (a cura di) Comunicare il patrimonio culturale. Accessibilità comunicativa, tecnologie e sostenibilità pp.137-150. FrancoAngeli.. https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/807

Cetorelli, G. (2017). Anno Europeo del Patrimonio Culturale. "Celebrare, nell'identità comune, la diversità umana, il dialogo interculturale, la coesione sociale". Idee, azioni e prospettive di futuro per il superamento delle barriere tangibili, intangibili e digitali nei luoghi della cultura italiani. En Cetorelli, G. y Guido, M. R. (a cura di) Il patrimonio culturale per tutti. Fruibilità, riconoscibilità, accessibilità. Quaderni della valorizzazione, 4, pp. 17-34. http://musei.beniculturali.it/wp-content/uploads/2018/06/Il-patrimonio-culturale-per-tutti.-Fruibilita%CC%80-riconoscibilita%CC%80-accessibilita%CC%80.-Quaderni-della-valorizzazione-NS-4.pdf

Chiavelli, V. (2021). L'accessibilità nei musei: quadro legislativo, dati nazionali e analisi campione del territorio di Roma. En Orletti, F. (a cura di) Comunicare il patrimonio culturale. Accessibilità comunicativa, tecnologie e sostenibilità, pp. 15-37. FrancoAngeli.

Chiusaroli, D. & Arduini, G., (2023). The potential of augmented reality in the educational and inclusive dimension. Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching, 3, 1. https://inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/63

Coppola, S. & Zanazzi, S. (2020). L'esperienza dell'arte. Il ruolo delle tecnologie immersive nella didattica museale. Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 18(2), pp.036-049. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/download/4087/3708/15289

Costituzione della Repubblica Italiana. GU Serie Generale n.298 del 27-12-1947 entrata in vigore 1.1.1948

Creswell, J.W. (2012). Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. Pearson. http://repository.unmas.ac.id/medias/journal/EBK-00121.pdf

Cuenca-López, J. M., Molina-Puche, S. & Martín-Cáceres, M. J. (2018). Identidad, ciudadanía y patrimonio. Análisis comparativo de su tratamiento didáctico en museos de Estados Unidos y España. Arbor, 194(788), a447. https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2007

De Biase L. & Valentino P.A. (2016). #SOCIALMUSEUMS. Social media e cultura, tra post e tweet, X Rapporto Civita. Silvana Editoriale.

Elstrodt-Wefing, N. & Rit-terfeld, U. (2020) Home-schooling during the pandemic: A push for digital education in German classrooms?! Media Education, 11, (2), pp. 27-36. https://oaj.fupress.net/index.php/med/article/view/9686

Escobedo L., Nguyen H.D., Boyd L, Hirano S., Rangel A., Rosas G.D., Tentori M. & Hayes G. (2012) MOSOCO: a mobile assistive tool to support children with autism practicing social skills in real-life situations. Conference on Human Fctors in Computing Systems, pp.2589-2598.

Fontal, O. M. (2013). (Coord) La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas. Ediciones Trea.

Fontal, O.M. & Marín, S. (2016). Educación patrimonial: la inclusión como línea de investigación clave. In Fontal, O.M., Ibáñez-Etxeberria, A., Domingo, M.F. & Marín, S. C. (coord.). Comunicaciones del III Congreso Internacional de Educación Patrimonial. pp.127-137. https://www.comunidad.madrid/file/35888/download

Giaconi, C., D'Angelo, I., Marfoglia, A. & Gentilozzi, C. (2023). Introduzione. Ecosistemi formativi inclusivi. FrancoAngeli. https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/63413/1/9788835154143.pdf

Giaconi, C., Ascenzi, A., Del Bianco, N., D'Angelo, I. & Capellini, S.A. (2021). Virtual and Augmented Reality for the Cultural Accessibility of People with Autism Spectrum Disorders: A Pilot Study. The International Journal of the Inclusive Museum, 14, 95-106. https://u-pad.unimc.it/handle/11393/282956

Gómez Hurtado, I. (2021). Buenas prácticas para una educación patrimonial inclusiva. En Cuenca López, J.M., Estepa Giménez, J. E Martín Cáceres, J.M. (coord.) Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo: territorio, emociones y ciudadanía, pp.175-194. Trea.

Gómez-Hurtado, I., Cuenca López, J. M.. & Borghi, B. (2021). "Le radici per volare": una proposta di Educazione al Patrimonio inclusiva. Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History, 3(1), 1–36. https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/14049

Granata, A. & Ferrero, V. (2020). La scuola è un luogo di relazioni: sei lezioni dal lockdown per la scuola primaria. Studium Educationis, XXI, 3. Pensa Multimedia Editore. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/4378

Ibáñez Etxeberria, A. (2011). Sobre museos, redes sociales y tecnología 2.0. En Ibáñez Etxeberria (coord.) Museos, redes sociales y tecnología 2.0 museums, social media & 2.0 technology, pp.5-8. Servicio editorial Argitalpen Zerbitzua. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7585883

ISTAT – Istituto nazionale di Statistica (2020). Rapporto annuale 2020. La situazione del paese. https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2020/Sintesi2020.pdf

Italia. Circolare Direzione Generale Educazione, Ricerca e Istituti Culturali DG-ERIC n.36-202, IV Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio culturale 2021. https://dgeric.cultura.gov.it/educazione/piano-nazionale-per-leducazione-al-patrimonio/

Italia. Costituzione della Repubblica Italiana. Gazzetta Ufficiale n.298 del 27-12-1947.

Italia. Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 4 marzo 2020, Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, applicabili sull'intero territorio nazionale. GU Serie Generale n.55 del 04-03-2020.

Italia. Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 8 marzo 2020, Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19. GU Serie Generale n.59 del 08-03-2020. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/08/20A01522/sg

Italia. Decreto Legislativo 22 gennaio 2004, n. 42, Codice dei beni culturali e del paesaggio, ai sensi dell'articolo 10 della legge 6 luglio 2002, n. 137. Gazzetta Ufficiale n.45 del 24-02-2004 - Suppl. Ordinario n. 28. https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2004;42~art101

Italia. Decreto Legge 17 marzo 2020, n. 18 Misure di potenziamento del Servizio sanitario nazionale e di sostegno economico per famiglie, lavoratori e imprese connesse all'emergenza epidemiologica da COVID-19. GU Serie Generale n.70 del 17-03-2020. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/17/20G00034/sg

Italia. Decreto-Legge 8 aprile 2020, n. 22 Misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato. GU Serie Generale n.93 del 08-04-2020. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/04/08/20G00042/sg

Italia. Decreto-Legge 19 maggio 2020, n. 34 Misure urgenti in materia di salute, sostegno al lavoro e all'economia, nonché di politiche sociali connesse all'emergenza epidemiologica da COVID-19. GU Serie Generale n.128

del 19-05-2020 - Suppl. Ordinario n. 21.
https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/05/19/20G00052/sg

Italia. Decreto-Legge 28 ottobre 2020, n. 137, Ulteriori misure urgenti in materia di tutela della salute, sostegno ai lavoratori e alle imprese, giustizia e sicurezza, connesse all'emergenza epidemiologica da Covid-19. GU Serie Generale n.269 del 28-10-2020.
https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/10/28/20G00166/sg

Italia. Decreto-Legge 22 marzo 2021, n. 41 Misure urgenti in materia di sostegno alle imprese e agli operatori economici, di lavoro, salute e servizi territoriali, connesse all'emergenza da COVID-19. GU Serie Generale n.70 del 22-03-2021.
https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/03/22/21G00049/sg

Italia. Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66, Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107. GU Serie Generale n.112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23.
https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg

Italia. Decreto Ministero Istruzione Università e Ricerca 2009. Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.
https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull%27integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfae19f0

Italia. Decreto Ministeriale MIUR–Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 27 ottobre 2015 n.851, Piano Nazionale Scuola Digitale ai sensi dell'art.1, comma 56 della Legge 13 luglio 2015, n.107.
https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/2015/DM_n_851_Piano_Naz_Sc_Digitale.pdf https://www.miur.gov.it/scuola-digitale

Italia. Decreto Ministeriale MIUR–Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 16 novembre 2012, n. 254, Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89. GU Serie Generale n.30 del 05-02-2013.
https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg

Italia. Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012, Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastici.
https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c?version=1.1&t=1496144766837

Italia. Legge ordinaria 3 marzo 2009, n. 18, Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità. GU Serie Generale n.61 del 14-03-2009. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2009/03/14/009G0027/sg

Italia. Legge ordinaria 8 ottobre 2010, n. 170, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. GU Serie Generale n.244 del 18-10-2010. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg

Italia. Legge ordinaria 13 luglio 2015, n.107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. GU Serie General n.º 162 de 15-07-2015. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg

Italia. Legge ordinaria 30 dicembre 2020, n. 178, Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2021 e bilancio pluriennale per il triennio 2021-2023. GU Serie Generale n.322 del 30-12-2020 - Suppl. Ordinario n. 46. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/12/30/20G00202/sg

Janes, D. (2006). La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali. Erickson.

Liguori, A. & Rappoport, P. (2018). Digital storytelling in cultural and heritage education: Reflecting on storytelling practices applied with the Smithsonian Learning Lab to enhance 21st-century learning. International Digital Storytelling Conference 2018: Current Trends in Digital Storytelling: Research & Practices. https://hdl.handle.net/2134/35051

Lupo, E. (2022). Per un “patrimonio culturale di prossimità”. Opportunità progettuali oltre l’emergenza pandemica. MD Journal. Rivista scientifica di design in Open Access, 14, pp.162-175. https://pubblicazioni.unicam.it/retrieve/966121a3-d76a-4b6a-a4bc-d8d717618be3/MDJ_14_Light.pdf

Malafarina, A. G., (2017). Non c’è accessibilità senza comunicazione. In Cetorelli, G. e Guido, M. (a cura di). Il patrimonio culturale per tutti. Fruibilità, riconoscibilità, accessibilità, pp.123-130. Direzione Generale Musei. http://musei.beniculturali.it/wp-content/uploads/2018/06/Il-patrimonio-culturale-per-tutti.-Fruibilita%CC%80-riconoscibilita%CC%80-accessibilita%CC%80.-Quaderni-della-valorizzazione-NS-4.pdf

Manera, L. (2020). L’innovazione digitale tra didattica museale e didattica scolastica. Un’esperienza di riprogettazione a distanza di un percorso espositivo in risposta alla pandemia provocata dal Covid-19. Ricerche di

S/Confine. Oggetti e pratiche artistico-culturali, X(1), 52–64. https://iris.unimore.it/handle/11380/1236828

Marín Cepeda, S. (2013). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. Pulso. Revista De educación, (36), 115–132. https://doi.org/10.58265/pulso.5062

Marras, A. M. Trasformazione digitale e inclusione per i musei e il patrimonio. Territori della cultura, 42, pp.206-211. https://www.univeur.org/cuebc/images/Territori/PDF/42/TdC42_Marras.pdf

Martín Cáceres, J. M. (2012). La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva. Tesis doctoral. Huniversidad de Huelva

Mascheroni, G., Saeed, M., Valenza, M., Cino, D., Dreesen, T., Zaffaroni, L.G. & Kardefelt-Winther, D. (2021). La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana. UNICEF. For every child. OssCom - Centro di ricerca sui media e la comunicazione. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/la-didattica-a-distanza-durante-l%E2%80%99emergenza-COVID-19-l'esperienza-italiana.pdf

NEMO. Network of European Museum Organisations (2020). Survey on the impact of the COVID-19 situation on museums in Europe. Final Report. https://www.ne-mo.org/fileadmin/Dateien/public/NEMO_documents/NEMO_COVID19_Report_12.05.2020.pdf

Olivar, J.S., García, S. Fontal, O.M. & Coca, P.J. (2016). Diseño de un proyecto de educación artística desde el enfoque patrimonial para la inclusión social de personas con diversidad funcional en contextos de accesibilidad universal. En Fontal, O.M., Ibáñez-Etxeberria, A., Domingo, M.F. e Marín, S. C. (coord.). Comunicaciones del III Congreso Internacional de Educación Patrimonial. pp.138-152. https://www.comunidad.madrid/file/35888/download

Orletti, F. (2021). Introduzione. En Orletti, F. (a cura di) Comunicare il patrimonio culturale. Accessibilità comunicativa, tecnologie e sostenibilità, pp. 7-12. Franco Angeli https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/807

Orletti, F. & Riga, A. (2021). Capire e farsi capire nei musei. Il caso del Museo del Mare e della Navigazione Antica di Santa Severa. En Orletti, F. (a cura di) Comunicare il patrimonio culturale. Accessibilità comunicativa, tecnologie e sostenibilità pp.38-61. Franco Angeli.. https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/807

Ott, M. & Pozzi, F. (2011). Towards a New Era for Cultural Heritage Education: Discussing the Role of ICT. Computers in Human Behavior, 27, 4 1365-1371. https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.031

Pérez López, S. (2015). El concepto de Interpatrimonios. Intercambio cultural como resumen de la inclusión social en el patrimonio para el colectivo sordo. La configuración de espacios comunes entre culturas en los espacios museísticos. ICOFOM Study Series, 43b, pp.194-220. http://journals.openedition.org/iss/476

Piccioli, M. (2017). Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: i Disability Studies come sviluppo inclusivo. CQIIA Rivista, VII, 20. https://cqiiarivista.unibg.it//index.php/fpl/article/view/291

Poce, A., Re, M. R., Valente, M. & De Medio, C. (2021). Using 3D Reproductions of Archaeological Objects in Museum Education Context. A Learning Experience within an Etruscan Musical Collection. Img Journal, 3(4), 242–261. https://doi.org/10.6092/issn.2724-2463/12666

Quaglione, A. (2018). Il Digitale per la formazione e crescita culturale. In Branchesi, L., Iacono, M.R. e Riggio, A. (a cura di) Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa. Esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro. Italia Nostra Onlus. Media Geo. https://www.italianostraeducazione.org/wp-content/uploads/2020/10/PubbININ_riv.pdf

Shneiderman, B. (2000). Universal usability. Communications of the ACM, 43(5), pp.84–91. https://dl.acm.org/doi/10.1145/332833.332843

UNESCO (2020) Museums around the world in the face of covid-19. https://en.unesco.org/news/launch-unesco-report-museums-around-world-face-covid-19

Walker, Z., McMahon, D.D., Rosenblatt, K., & Arner, T. (2017). Beyond Pokémon: Augmented reality is a universal design for learning tool. SAGE Journals, 7(4), pp. 1-8. https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244017737815

Zanazzi, S. & Coppola, S. (2021). Experiencing art from a distance. Digital technologies for museums during and beyond the pandemic. Form@re - Open Journal per la formazione in rete, 21, 3, pp. 118-132. https://doi.org/10.36253/form-11617

CONVERGENCIA DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y CLÍNICA DEL ALUMNADO TEA

ALMA MARÍA IÑIGO MARTÍNEZ
Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)
Universidad Camilo José Cela (UCJC)

MARÍA CRISTINA YUSTE GARCÍA
Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)

1. INTRODUCCIÓN

El diagnóstico es una de las etapas más difíciles de afrontar para las familias, porque a la incertidumbre que genera, se une en muchos casos el largo proceso que se requiere hasta lograr un diagnóstico definitivo. Hemos observado que la parte médica y la parte educativa llevan caminos diferentes, donde para empezar, denominan de distinta manera el proceso: en el mundo educativo se denomina "evaluación psicopedagógica" lo que en el contexto médico es un simple "diagnóstico". La evaluación psicopedagógica supone "un conjunto de actuaciones encaminadas a recoger, analizar y valorar la información sobre las condiciones personales del alumno, la interacción con el contexto escolar y familiar y su competencia curricular". En cambio, realizar un diagnóstico supone "determinar, mediante el análisis de datos e informaciones, qué es lo que está pasando y cómo podríamos arreglarlo, mejorarlo o al menos, corregir una situación". Como se puede apreciar, suponen modos muy distintos de contemplar un mismo problema, una, con una perspectiva eminentemente formativa y la otra más bien correctiva. Nos planteamos pues, determinar el origen de dicha diferencia como fundamento necesario para la búsqueda de un abordaje común.

2. OBJETIVOS

Según la Real Academia Española (RAE), un objetivo es "*la finalidad, el propósito o meta que se propone alcanzar*". Si nos basamos en la definición de objetivo didáctico que nos aportan Navarro et al. (2000): "*Un objetivo didáctico expresa con claridad lo que esperamos que el alumno haya aprendido al acabar el curso. Informa sobre el resultado o el cambio esperado en el alumno como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada objetivo es un enunciado que contiene: un verbo que expresa el resultado, la acción, el comportamiento mediante el cual el alumno manifiesta lo aprendido y, uno o varios complementos que indican el tema sobre el que se espera el resultado y las circunstancias (modo, causa, finalidad, etc.) en las que debe darse el resultado*".

En nuestro caso, los objetivos didácticos serán los objetivos generales a los que trataremos de dar respuesta con nuestra investigación. Se trata de todo aquello que deseamos comprobar o demostrar. Posteriormente nos encontraremos los objetivos específicos, dentro de cada objetivo general, que serán los pasos que iremos siguiendo para poder alcanzar nuestra meta principal de la investigación (propósito general). Y, por último, encontramos los objetivos operativos que son los que definen las acciones inmediatas y concretas que se han de realizar.

PROPÓSITO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Dada la diversidad funcional que se ha observado en este tema, nuestro propósito fue analizar el diagnóstico que se realiza del autismo tanto en el marco pedagógico como en el clínico, para confluir ambos en una propuesta uniforme, debidamente estructurada, con un carácter eminentemente práctico.

Es necesario realizar una anotación para aclarar los términos evaluación/valoración y diagnóstico, Hervás et al. (2012) en su artículo utiliza el concepto diagnóstico para englobar el proceso en su totalidad, en cambio utiliza el término evaluación para referirse a las valoraciones específicas de cada área. Son numerosos los autores que nos encontramos que hacen esta misma utilización de los términos como puede ser: Canal Bedia et al. (2011), Giangaspro y Pertejo (2007) entre otros. Desde el

marco educativo, siguiendo el DSM-V, se deben cumplir una serie de criterios diagnósticos. De esta forma vemos que será el término diagnóstico el que utilicen para referirse al proceso de valoración. Nosotros utilizaremos el término para referirnos al proceso de valoración que se lleva a cabo para evaluar las diferentes áreas afectadas en los sujetos con sospecha de autismo.

Con nuestra investigación hemos tratado de realizar un *diagnóstico de una situación* (procedimientos actuales de diagnóstico/valoración), una *selección de alternativas* (analizar protocolos o procedimientos) *y el descubrimiento de nuevas ideas* (nuevo procedimiento de valoraciones).

3. METODOLOGÍA

Con nuestra investigación hemos estudiado el procedimiento de diagnóstico que se sigue ante la sospecha de TEA en un sujeto y posteriormente, elaboramos una alternativa de diagnóstico unificada, realizada por equipos multidisciplinares. Para realizarlo, el procedimiento de nuestra investigación constó de cuatro fases: dos procedimientos teóricos (A y B) y dos procedimientos empíricos (C y D).

FIGURA 1. *Procedimientos*

Fuente: elaboración propia

Cada procedimiento en una investigación exploratoria ofrece diferentes alternativas: (1) Estudios de casos, (2) Estudios pilotos, (3) Encuestas

de experiencia y, (4) Análisis de datos secundarios. Cada categoría ofrece diferentes alternativas para obtener información.

Como nos enuncia Sampieri et al. (2010), toda medición o instrumento de recolección de datos debe reunir tres requisitos esenciales: confiabilidad, validez y objetividad.

La primera de ellas, la confiabilidad de un instrumento, se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales. En segundo lugar, la validez en términos general, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir. Y, por último, la objetividad del instrumento se refiere al grado en que éste es permeable a la influencia de los sesgos y tendencias de los investigadores que lo administra, califican e interpretan.

En nuestro caso elegimos la encuesta de experiencia, basada en la elaboración de tres cuestionarios distintos: uno destinado a los profesionales del mundo sanitario, otro destinado a los profesionales del mundo educativo y el último, destinado a las familias. Un cuestionario (Sampieri et al.,2010) *consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis.*

El cuestionario para profesionales tanto del marco educativo como del marco clínico constó de 25 ítems, 4 ítems con respuesta abierta y 21 con respuestas cerradas de opción múltiple. La información recogida se refiere a datos personales, secuencia y elementos del Modelo Diagnóstico, y preguntas específicas de TEA.

El objetivo del cuestionario para profesionales fue el de recoger su práctica diagnóstica en el TEA, las dificultades más frecuentes y propuestas de mejora.

El objetivo del cuestionario para familiares fue valorar como viven el proceso diagnóstico y si en él se da respuesta a las necesidades tanto de los propios sujetos afectados como de sus familias.

El cuestionario para familiares consta de 17 ítems, nueve ítems con respuesta abierta y ocho con respuestas cerradas de opción múltiple. La

información recogida se refiere a datos personales (3 ítems) y proceso diagnóstico (14 ítems).

Cada uno de los cuestionarios responde a unas características específicas, en virtud de la descripción señalada con anterioridad, las cuales vamos a recoger en la siguiente tabla:

TABLA 1. *Estructura de los cuestionarios*

	Familias	Profesionales educativos	Profesionales sanitarios
Sección 1: Datos personales	3 ítems	6 ítems	6 ítems
Sección 2: Proceso diagnóstico	15 ítems	24 ítems	24 ítems

Fuente: elaboración propia

El cuestionario de profesionales, tanto educativos como sanitarios, tiene la misma estructura. Está dividido en dos partes, en la primera parte, titulada datos personales en la que solicitamos el correo electrónico, para poder informar de la evolución de la investigación, el nivel de estudios del profesional, los años de experiencia, el perfil profesional, los ámbitos de trabajo y servicios en los que tiene experiencia. En esta primera parte tratamos de identificar el perfil de profesionales que actualmente están diagnosticando a los alumnos.

En la segunda parte, titulada procedimiento diagnóstico, incluimos una primera pregunta para verificar si el profesional que está contestando realmente posee los criterios de inclusión al trabajar con personas con autismo. El resto de ítems tienen como objetivo analizar las diferentes fases del proceso diagnóstico: derivación, recogida de datos, proceso de exploración, elaboración del informe y coordinación con otros especialistas entre otras. Con esta segunda parte tratamos de analizar si todos los profesionales siguen un mismo procedimiento, así como las pruebas utilizadas.

El cuestionario de familiares también se encuentra dividido en datos personales y proceso diagnóstico. En este caso en el primer apartado, tratamos de conocer la vinculación con la persona con autismo (grado de

parentesco) así como la edad del sujeto y la modalidad de escolarización en la que se encuentra.

En el apartado de proceso diagnóstico, comenzamos preguntando por la persona que detectó los primeros síntomas, para analizar si realmente los profesionales conocen las características más significativas del trastorno, tanto en el ámbito sanitario como en el ámbito educativo. Posteriormente preguntamos por el propio proceso diagnóstico en sí y si ha cubierto las necesidades tanto del propio sujeto como de la familia. Hemos considerado relevante incluir en este apartado el seguimiento que tienen los sujetos con TEA por parte de psiquiatría, neurología, psicología y terapias externas especializadas.

Una vez elaborados los instrumentos para la recogida de datos los sometimos a un juicio de expertos, según Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones.

La metodología para llevar a cabo esta técnica puede ser variada (método de agregados individuales, de grupo nominal, de consenso grupal, …). Para la validación de los cuestionarios propuestos en este trabajo de investigación se eligió el método de agregados individuales, mediante el cual se solicita a cada experto de forma individual que dé una estimación directa de cada uno de los ítems de los cuestionarios, con la ventaja de que no es necesario formalizar una reunión de los expertos participantes.

A partir de este momento, ya contamos con un instrumento para la recogida de datos, debidamente validado. No obstante, a partir de la configuración obtenida, y antes de su aplicación a la muestra de estudio, procedimos al cálculo de su fiabilidad, un dato que nos permitiría ya obrar con seguridad en nuestra investigación.

La población objeto de nuestra investigación incluye a profesionales de dos campos, por un lado, están los profesionales tanto del mundo educativo como del mundo sanitario y, por otro lado, los familiares de personas con autismo.

En términos generales, se invitó a participar a todos aquellos profesionales que por su lugar de trabajo pudieran ser responsables de la realización de un diagnóstico de TEA. Los criterios de inclusión para los centros fueron:

- Servicios profesionales dirigidos a la detección y diagnóstico, tanto públicos como privados (colegios preferentes de alumnado TEA, tanto concertados como públicos, colegios de educación especial, gabinetes psicopedagógicos/terapias externas, hospitales, colegio de médicos...).
- Ámbito de actuación en España.

Para acceder a la muestra de familias, además de hacer llegar la solicitud a los centros anteriormente descritos, acudimos a asociaciones específicas de autismo.

Durante la recogida de datos, tuvimos que ampliar la forma de contactar con los profesionales sanitarios debido al escaso número de respuestas obtenidas, por este motivo optamos por contactar vía "Linkedin" con profesionales de estos perfiles.

4. RESULTADOS

Recibimos 53 respuestas de las familias, 48 de profesionales educativos y 50 de profesionales sanitarios. Dichas respuestas las hemos analizado detalladamente comparando las respuestas de los profesionales sanitarios y educativos, y por otro lado las respuestas de los familiares.

TABLA 2. *Respuestas recibidas*

	Familias	Prof. educativos	Prof. sanitarios
Cuestionarios	53	48	50

Fuente: elaboración propia

En la tabla 2, se incluyen la totalidad de los cuestionarios obtenidos, de los cuales 53 corresponden a familiares, 48 a profesionales educativos y 50 a profesionales sanitarios.

5. DISCUSIÓN

Sabemos, por nuestras vivencias y experiencias que el Trastorno del Espectro del Autismo puede provocar momentos de incertidumbre, desesperación, cansancio... pero también nos aporta grandes momentos de satisfacción, plenitud y orgullo. Por ello, en nuestra investigación hemos preferido considerarlo como un gran desafío al que debemos aportar soluciones. Así es como decidimos intentar buscar opciones para mejorar el proceso diagnóstico de las personas con TEA y en definitiva su calidad de vida.

Habiendo comparado los resultados obtenidos de profesionales educativos y profesionales sanitarios y analizando las respuestas de los familiares llegamos a las siguientes conclusiones: en líneas generales los profesionales sanitarios poseen una mayor especialización, una mayor experiencia y, por tanto, un mayor número de sujetos tratados. En los datos analizados hemos podido observar cómo van surgiendo profesionales del ámbito educativo cualificados, pero es necesario tener esto presente para interpretar la justificación de que la mayoría de los diagnósticos hasta ahora hayan sido prioritariamente desde el ámbito sanitario.

Los datos demuestran que, gracias a los avances recientes en este campo demostrando la importancia del diagnóstico precoz, los profesionales tratan de llevar a cabo valoraciones a edades tempranas, favoreciendo el dictamen precoz y el tratamiento, pero aún son muy elevados los casos que se diagnostican pasados los 6 años, iniciando la escolarización obligatoria sin un diagnóstico claro y mucho menos recibiendo la persona los apoyos y las terapias que necesita. Esto puede deberse en parte a la falta de especialización en el contexto educativo, a la gran comorbilidad del trastorno y a los diferentes niveles de afectación.

Por ello consideramos indispensable que al menos exista un mínimo de comunicación entre ambos contextos.

Según la información recogida creemos que sería muy positivo que ambos tipos de procedimientos pudieran enriquecerse y complementarse, de tal modo que se llevara a cabo una valoración médico-educativa en la que se valoraran todos los aspectos y, en el mismo proceso se obtenga

una valoración completa de todo el sujeto. De este modo todos los profesionales seguirían unas pautas comunes, optimizando el rigor y creando grupos de expertos multidisciplinares que ayudaría a enriquecer y optimizar el proceso diagnóstico.

Nos ha resultado muy significativo el hecho de que los profesionales de ambos sectores no utilicen ni siquiera un mismo referente para establecer la categoría diagnóstica en el informe de valoración, los profesionales educativos utilizan mayoritariamente el DSM-V y los profesionales sanitarios el CIE-10.

Como hemos podido observar son numerosos los argumentos y las estrategias propuestas a subsanar los numerosos errores que actualmente se llevan a cabo, todos ellos recaen en primera instancia en el propio sujeto que padece el trastorno y de manera indirecta afecta a las familias. Si en unos años, como dicen la educación especial será integrada en la escuela ordinaria que hoy en día conocemos, debemos dotar de recursos y realizar valoraciones más óptimas, favoreciendo el desarrollo íntegro de la persona atendiendo a sus necesidades, por tanto, se debieran establecer redes de comunicación que nos vayan aproximando a un modelo más colaborativo.

Para finalizar, nos gustaría hacer una mención especial a la permeabilidad de los diferentes grupos muestrales. Las familias han demostrado una total permeabilidad y accesibilidad, mostrando una predisposición e interés por el tema, evidentemente es entendible su interés dado que no es una motivación de conocimiento o laboral, sino que es personal. Los profesionales educativos, han mostrado una mayor permeabilidad que los profesionales sanitarios, pero teniendo en cuenta el número de profesionales solo de centros educativos preferentes, la respuesta debiera haber sido mayor, aunque creemos que la saturación del volumen de trabajo presente el curso 2020-2021 a raíz de la pandemia mundial acaecida ha impedido lograr una mayor respuesta de este sector.

Los profesionales sanitarios han mostrado una gran impermeabilidad, nos ha resultado muy complejo contactar con ellos ya no solo por la sobrecarga de trabajo existente, sino porque ha sido muy difícil hacerles llegar nuestra propuesta.

Por todo ello, consideramos que es sumamente importante que ambos mundos, educativo y sanitario se unan para mejorar el proceso diagnóstico, y en definitiva la calidad de vida de estas personas, ya que optimizaríamos recursos y agilizaríamos trámites que afectan a todos los contextos de su vida.

6. CONCLUSIONES

El estudio que se presenta ha contado con una muestra escogida al azar dentro de los tres grupos muestrales: familias, profesionales sanitarios y profesionales educativos. Como hemos comprobado en la recogida de datos, existen aspectos muy reseñables como es el nivel de formación de los profesionales, la edad de los sujetos cuando se lleva a cabo el diagnóstico, la procedencia de las solicitudes de valoración, el proceso diagnóstico y diversos aspectos (dificultades y elementos de mejora) que han querido reseñar los distintos profesionales.

Creemos que una posible consideración para investigaciones futuras pudiera ser analizar el funcionamiento tras la creación de unidades específicas multidisciplinares, en las cuales se atendieran todas las necesidades del sujeto, empezando por un diagnóstico completo y continuando con la modalidad de escolarización más apropiada o las diferentes necesidades que vayan surgiendo médicas, educativas, sociales, ... Los profesionales deben ser accesibles y atender a las familias en todo el proceso.

Puesto que somos conscientes que modificar por completo el sistema actual de valoraciones es muy complejo, proponemos en un primer nivel que el servicio que reciba en primera instancia la solicitud de valoración, comunique al otro servicio dicha demanda y que ambos realicen el proceso diagnóstico en coordinación, suministrando en cada ámbito las pruebas pertinentes, evitando duplicidades y poniendo en común los resultados obtenidos. De este modo elaborarían de manera conjunta las conclusiones y se emitiría un único informe. Lograríamos unificar los criterios y procesos de diagnóstico que se dilatan en el tiempo como se enuncia en la estrategia española en Trastornos del Espectro del Autismo (2015), “los procesos de derivación hacia un diagnóstico fiable y de calidad también son heterogéneos” comprometiéndose la Administración

General del Estado a coordinar entre las administraciones para lograr hacer efectivas las actividades de detección, diagnóstico e intervención temprana. Para ello se establecen cuatro objetivos en esta línea estratégica de acción:

- Objetivo 1: Favorecer la detección temprana de los TEA en los diferentes contextos vinculados al desarrollo infantil (sanitario, educativo, social), promoviendo la capacitación de los profesionales relacionados con estos contextos.
- Objetivo 2: Favorecer la incorporación de herramientas de detección precoz de los TEA en la vigilancia rutinaria del desarrollo infantil, realizando un especial seguimiento de los niños/as en situación de riesgo (por ejemplo, hermanos de niños ya diagnosticados de TEA o personas con discapacidad intelectual).
- Objetivo 3: Fomentar el acceso a una valoración diagnóstica especializada realizada por un equipo interdisciplinar, gratuita y en el menor tiempo posible, a todas las personas que presenten una sospecha de TEA, con independencia de la etapa de la vida en la que se produzca la identificación de sus características.
- Objetivo 4: Promover un adecuado sistema de asesoramiento tras la confirmación del diagnóstico, así como la derivación a los servicios apropiados de intervención o apoyo en función de las necesidades individuales y/o familiares en el menor tiempo posible.

Para ello, como enuncia el objetivo 1, es necesario que el personal encargado de hacer las valoraciones esté formado en las pruebas específicas y que se unifiquen los criterios y pruebas a emplear. Del mismo modo sería necesario establecer redes de comunicación entre los profesionales sanitarios y los centros educativos para que esas coordinaciones puedan llevarse a cabo. Un aspecto positivo que nos ha dejado la situación vivida a consecuencia de la pandemia mundial han sido las llamadas y/o videollamadas con el personal sanitario. Proponemos que se unifiquen los sectores en los cuales están divididos las comunidades autónomas a nivel sanitario y las áreas de actuación de los equipos de

orientación educativa y psicopedagógica autonómicos, de este modo por ejemplo la Comunidad de Madrid disponía hasta el año 2009 de un total de 11 áreas sanitarias, pero tras la Ley 6/2009, de 16 de noviembre, de libertad de elección en la Sanidad de Madrid, se organizó el territorio en un área sanitaria única con siete Direcciones Asistenciales y 286 zonas básicas de salud.

Por todo ello nuestra propuesta global va encaminada a la creación de unidades específicas multidisciplinares (unidades que se compongan de profesionales de diversas disciplinas: sanitarias y educativas) e interdisciplinares (equipos de especialistas de diferentes disciplinas que trabajan en colaboración, cooperación y comunicación) en cada una de las siete Direcciones asistenciales, pero hasta alcanzar la creación de dichas unidades, un primer logro será llevar a cabo diagnósticos coordinados por profesionales educativos- médicos pudiéndose realizar una investigación longitudinal de la evolución de los diagnósticos y de los propios sujetos. Para ello se deberá crear una red de vinculación centros educativos- centros médicos con el fin de que los profesionales tengan momentos para poder llevar dichas coordinaciones. Además, sería muy positivo y enriquecedor que se desarrollen campañas de concienciación a la sociedad en general y mejorar los recursos de apoyo tanto a los sujetos como a las familias, ya que actualmente dependiendo de la Comunidad Autónoma en que residas recibe la persona mayor o menor números de horas de terapia financiada en la etapa de Educación Infantil, etapa de escolarización no obligatoria, pero al pasar a la etapa obligatoria de escolarización, la Educación Primaria, las familias deben abonar las terapias de modo privado y si cumplen los requisitos establecidos por renta, que no por afectación/necesidad de recibir dichos tratamientos, se les abona un porcentaje de dicho importe.

Retomando los objetivos operativos de nuestra investigación, nos planteábamos establecer las pautas a seguir ante la sospecha de autismo y por otro, elaborar un protocolo común para centros educativos y centros sanitarios. Comencemos con el protocolo a seguir (figura 2):

FIGURA 2. *Propuesta de protocolo*

Fuente: elaboración propia

Ante la sospecha de que un sujeto pueda presentar TEA, se solicitará cita con el pediatra para que en función de la observación realizada en el primer nivel del **desarrollo evolutivo** del niño determinen la necesidad o no de llevar a cabo la **detección específica del Trastorno** (segundo nivel) en una unidad médica específica (psicología clínica, psiquiatría o neurología). Como podemos comprobar en la figura 3, ya en el 2012 quedaba recogido en el protocolo de coordinación de las actuaciones educativas y sanitarias para la detección e intervención temprana en los Trastornos del Espectro Autista de la región de Murcia.

FIGURA 3: *Fase 1- Detección inicial en TEA*

Fuente: de Salud, S. M., de Sanidad, C., Social, P., y de Educación, C. (2012). Protocolo de coordinación de las actuaciones educativas y sanitarias para la detección e intervención temprana en trastornos del espectro autista (TEA)

1. En el segundo nivel ya es común utilizar el cuestionario para el autismo en niños pequeños (M-CHAT) y el test infantil del síndrome de Asperger (CAST), además de incluir pruebas clínicas, como la audiometría o analíticas específicas.

2. En el tercer nivel, nos encontramos la **valoración diagnóstica de TEA**, los aspectos fundamentales incluidos en una evaluación diagnóstica de TEA son los siguientes: Evaluación médica y neurológica amplia. Se debe buscar la existencia de alteraciones en el desarrollo o regresiones evolutivas a cualquier edad, identificar cualquier encefalopatía, crisis epilépticas, problemas con el sueño o la comida. Historia familiar, examen físico y neurológico, incluyendo el perímetro cefálico, examen general de salud, un examen del estado mental, el cual incluye *la evaluación de las interacciones sociales, del juego, del lenguaje, de la función comunicativa y de su conducta*; un examen de la motricidad (fina y gruesa); pruebas específicas para el autismo entre las que destacan ADI-R y ADOS; estudios metabólicos, genéticos, electrofisiológicos y neuroimagen. Además de todo lo señalado insiste Hervás et al. (2012) en que es necesario llevar a cabo evaluaciones específicas para determinar el perfil evolutivo entre las que se encuentran: evaluaciones del habla, el lenguaje y la comunicación, evaluación cognitiva, teoría de la mente, teoría de la coherencia central, funciones ejecutivas, evaluación de la conducta adaptativa, evaluación síntomas psicopatología general.

Nuestra propuesta es que, en este tercer nivel, las pruebas referentes al desarrollo evolutivo (motricidad, lenguaje-comunicación, cognición...) sean llevadas a cabo por profesionales médicos y educativos complementándose y estableciendo conclusiones comunes (ver tabla 3). Para ello al plantearse la evaluación del tercer nivel, serán los profesionales sanitarios quienes se pongan en contacto con los profesionales educativos del centro educativo del paciente para establecer las líneas de actuación en el proceso. Una vez iniciado, pautarán reuniones periódicas para ir compartiendo los avances-resultados y llegar a conclusiones comunes.

TABLA 3. *Nivel organizativo por Comunidades Autónomas a partir del año 2015*

COMUNIDAD AUTÓNOMA	NIVEL ORGANIZATIVO	2015	2016-2019
Andalucía	Distritos de Atención Primaria	31	33
Aragón	Área de Salud-Sector	8	8
Principado de Asturias	Área Sanitaria	8	8
Illes Balears	Área de Salud	3	3
Canarias	Área de Salud	7	7
Cantabria	Área de Salud	4	4
Castilla y León	Área de Salud	11	11
Castilla-La Mancha	Gerencia de Atención Primaria/Gerencia Integrada	14	14
Cataluña	Región Sanitaria	7	7
Comunidad Valenciana	Departamento de Salud	24	24
Extremadura	Área de Salud	8	8
Galicia	Gerencia de Atención Primaria	7	7
Comunidad de Madrid	Dirección asistencial	7	7
Región de Murcia	Área de Salud	9	9
C. Foral de Navarra	Área de Salud/Gestión Integrada de Área de Salud	3	3
País vasco	Comarca Sanitaria/ Organización Sanitaria Integrada	12	13
La Rioja	Área de Salud	1	1
Ceuta y Melilla	Área de Salud	2	2
TOTAL	**ÁREA DE SALUD SIAP**	**166**	**169**

Fuente: ordenación sanitaria del territorio en las Comunidades Autónomas (www.sanidad.gob.es/estadEstudios/estadisticas/docs/siap/Ordenacion_sanitaria_2021.pdf).

Las pautas a seguir en el ámbito educativo según las necesidades detectadas podrían ser:

1. **A nivel de centro**: se ofrecerán apoyos visuales, se creará un ambiente relajado en todas las dependencias, así como la implicación de todos los profesionales del centro hacia la totalidad del alumnado, conociendo las características de los ACNEE y en concreto de los alumnos que presenten TEA.
2. **A nivel de aula**: organización de espacios (siguiendo la metodología Teacch, rincones de trabajo, estaciones de aprendizaje...) y uso de apoyos/claves visuales, eliminando elementos distractores; uso de la anticipación no solo de las actividades

de aula sino también de actividades grupales que rompen la rutina diaria. En él podremos observar ejemplos de diferentes estructuraciones del espacio-aula, así como diversos recursos de apoyo visual (agendas diarias, secuencias de actividades...).

3. También es importante anticipar los criterios de evaluación, llevando a cabo las adaptaciones necesarias (curriculares y/o metodológicas), el uso de materiales manipulativos y la coordinación entre todos los docentes.

Las pautas a seguir en el ámbito sanitario según las necesidades detectadas podrían ser:

1. El pediatra llevará a cabo la observación realizada en el primer nivel del **desarrollo evolutivo** del niño determinando la necesidad o no de llevar a cabo la **detección específica del Trastorno** en una unidad médica específica (psicología clínica, psiquiatría o neurología). Para ello es necesario que los pediatras reciban una formación específica sobre ello.
2. Realizada la derivación a una unidad médica específica, se realizará el cuestionario para el autismo en niños pequeños (M-CHAT) y el test infantil del síndrome de Asperger (CAST), además de incluir pruebas clínicas, como la audiometría o analíticas específicas.
3. Según los resultados anteriores, se procederá a realizar la **valoración diagnóstica de TEA**, en colaboración con los agentes educativos siguiendo un procedimiento establecido. Basándonos en el modelo del ETPOEP de Málaga (tabla 3) establecemos que se llevarán a cabo pruebas cualitativas y se utilizarán instrumentos estandarizados de elección según el alumno este escolarizado en la etapa de Educación Infantil/Primaria o Educación Secundaria.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A lo largo del viaje que nos ha llevado la elaboración de este proyecto, muchas han sido las personas que nos han acompañado y ayudado para

llegar a buen puerto. Sin la dirección y orientación de José Quintanal Díaz, director de esta investigación (tesis), seguramente me habría perdido en el camino. Asimismo, agradezco la colaboración de todos los profesionales, así como a los familiares de personas con autismo que han participado en este trabajo. Mención aparte, con mucho cariño, a mi familia, que me ha apoyado durante todo este tiempo ayudando en todo lo que han podido y más, siendo un gran apoyo para lograr este gran sueño.

8. REFERENCIAS

Canal Bedia, R., Santos Borbujo, J., Rey Sánchez, F., Franco Martín, M., Martínez Velarte, M. J., Ferrari Arroyo, M. J., & Posada de la Paz, M. (2011). Detección y diagnóstico de trastornos del espectro autista.

De Salud, S.M., de Sanidad, D., Social, P. y de Educación, C. (2012). Protocolo de coordinación de las actuaciones educativas sanitarias para la detección e intervención temprana en los trastornos del espectro autista (TEA).

Escobar- Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. Avances en medición, 6 (1), 27-36.

Giangaspro, E. C., y Pertejo, M. A. (2007). Instrumentos para la detección precoz de los trastornos del espectro autista. Pediatría Atención Primaria, 9(34), 301-315.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M.P. (2010). Metodología de la investigación (5ª edición). México DF: McGraw-Hill Interamericana.

Hervás, A., Maristany, M., Salgado, M., y Sánchez Santos, L. (2012). Los trastornos del espectro autista. Pediatría Integral, 16(10), 780-94.

Martínez, M. (2011). La investigación cualitativa (síntesis conceptual).

Navarro, M. D. F., Llobell, J. P., & Pérez, J. F. G. (2000). Tamaño del efecto del tratamiento y significación estadística. Psicothema, 12(Su2), 236-240.

Ordenación Sanitaria del Territorio en las comunidades autónomas, Ministerio de Sanidad (2022) https://www.sanidad.gob.es/estadEstudios/estadisticas/docs/siap/Ordenacion_sanitaria_2021.pdf

A LA ESCUCHA DE LA MAESTRA PARA CONOCER LA REALIDAD DE LA INCLUSIÓN

SONIA AGUILAR GAVIRA
Universidad de Cádiz

REMEDIOS BENÍTEZ GAVIRA
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

[6]Si bien es cierto que la inclusión es un derecho recogido en las diferentes normativas y declaraciones nacionales e internacionales, en la actualidad sigue siendo una opción que depende de la visión, actitud, creencia, formación e implicación de todas aquellas personas que de una u otra forma configuran el sistema educativo, perpetuando desigualdades que merman los derechos de toda persona. Son diversas las investigaciones que constatan como los valores inclusivos no siempre son interpretados de forma adecuada, repercutiendo con ello, en su puesta en práctica (Booth y Ainscow, 2015; Nilholm y Göransson, 2017). Evidencia de ello son los actuales itinerarios educativos paralelos o aulas específicas en los centros ordinarios, donde el alumnado se ve sometido como bien apunta Rappoport y Echeita (2018) a un "sistema de apoyo de tipo restrictivo o individualizado" (p.4). Un apoyo que reduce la interacción entre iguales y docentes, dificulta y empobrece el seguimiento de la clase, así como el desarrollo de la autonomía e independencia del alumnado (Rasmitadila y Goldstein, 2017). Una práctica de trabajo donde el profesorado tiende a delegar la responsabilidad en el especialista, diluyéndose cualquier tipo de coordinación y trabajo conjunto con miras a la inclusión. Dichas medidas, como bien no expone Parrilla

[6] Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación ¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva? un proyecto de investigación participativa en Andalucía occidental (PID2019-108775RB-C43)

(2021) se categorizan como “herramientas de una inclusión que excluye y es selectiva” (p.228) limitando la verdadera inclusión, y donde la diversidad y su atención, de forma errónea, están referida y centrada en exclusividad en un colectivo concreto del alumnado (Benítez y Aguilar, 2022) y bajo medidas compensatorias, adaptaciones curriculares..., no dando respuesta a la “arquitectura de la inclusión” Slee (2012, p.161). Esto, junto a otros aspectos, hace que la inclusión siga siendo uno de los grandes retos de las instituciones educativas (Berríos y Herrera, 2021; Bravo y Jiménez, 2020).

La inclusión implica acoger, respetar, dar la bienvenida a la diversidad y por supuesto, contemplarla y tenerla en cuenta. Abogar hacia la construcción de una escuela inclusiva, respetuosa hacia las diferencias, requiere una cultura institucional basada en actuaciones conjuntas como equipo, con responsabilidades e implicaciones compartidas, en aras de una transformación que permita eliminar todas aquellas barreras políticas, culturales y prácticas existentes en un contexto discapacitante y que obstaculiza el desarrollo de cualquier alumno/a. Hablamos de un ideario de centro sensibilizado, basado en la escucha y reflexión conjunta, bajo aspectos conceptuales de la diversidad e inclusión entendidos y compartidos desde el mismo posicionamiento y, que pone en acción todos aquellos apoyos, redes, estrategias y medidas necesarias para dar respuesta a una realidad social diversa. Un profesorado que abandona el individualismo y que se acompaña mutuamente, lo cual, según nos expone Benítez y Aguilar (2022) “es la base de nuestro desarrollo docente, de descubrirnos, el punto de partida para nuestro re-aprendizaje y cambio de concepción o renovación pedagógica, atesorando o favoreciendo a su vez nuestras relaciones sociales” (p.3), lo que nos permitiría visibilizar la situación desde un posicionamiento diferente, ampliar la mirada y actuar hacia una escuela inclusiva. La forma en la que el profesorado entienda el proceso de enseñanza-aprendizaje, los espacios y recursos que ofrece al alumnado, favorecerá la eliminación o reducción de las barreras contextuales con las que se encuentra el alumnado.

Un espacio educativo donde todo el alumnado disponga de “oportunidades equiparables, justas, para estar juntos, reconocerse, respetarse y convivir con dignidad en su singular diversidad y aprender sin límites

impuestos por pobres expectativas, prejuicios o condiciones sociales, familiares o escolares de inequidad" (Echeita, 2018, p.208). Un espacio y clima de aula basado en la cohesión donde el alumnado se sienta perteneciente, valorado, respetado, seguro y motivado para desarrollar y compartir con el resto todo su potencial. Ello requiere la eliminación de etiquetas, tener altas expectativas hacia todo el alumnado. Una práctica educativa centrada en las posibilidades y potencialidades de la persona, en vez de poner el foco de la mirada en el déficit y sus limitaciones.

Educar en y desde la visibilidad del enriquecimiento de la diversidad implica aplicar el principio de equidad durante el proceso educativo, aspecto necesario para garantizar la tan demandada justicia social. De ello depende que la escuela se convierta en propulsora de cambio social (Murillo y Hernández-Castilla, 2015) o perpetuadora de las desigualdades sociales, favoreciendo el éxito de una parte de forma reduccionista y selectiva. Además, y de acuerdo con la aportación de Policy (2013):

> Las prácticas de educación inclusiva no solo son necesarias para que todos los estudiantes se desarrollen y prosperen, sino que también son fundamentales para construir una sociedad que incluya a todas las personas y sus derechos legales, civiles y humanos básicos. (p.4)

Requiere de agentes educativos formados en un Diseño Universal para el Aprendizaje que valore, respete y acoja a todo el alumnado desde su diseño, independientemente de sus habilidades, capacidades o características. Un diseño que garantice la accesibilidad (Schreffler et al., 2019) participativa y de aprendizaje, contemplando intereses, motivaciones, estilos de aprendizaje y, por ende, un mayor éxito de todos y todas bajo unos principios de calidad. Un currículum donde el alumnado se convierte en eje vertebrador de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, hace que se sienta partícipe y parte del proceso de enseñanza, siendo el contexto, sus diseñadores quienes se ajustan a las características de la totalidad de su alumnado, desbancando la tradicional idea de ser el alumnado quien se amolde o adapte a lo establecido y bajo un modelo único. Hablamos de una estrategia didáctica que ofrece al alumnado la oportunidad de elegir aquella opción que mejor favorece su proceso educativo, ofreciéndoles diferentes vías para acceder a la información, ofrecer sus conocimientos y poder participar. Una formación que evita que la

comunidad educativa ofrezca un diseño de actividades y procesos educativos homogéneos, uniformes, confundiendo según Alba (2018) "igualdad de oportunidades con igualdad de situaciones de aprendizaje" (p.22). Promover la inclusión requiere de pedagogías activas, y para ello, según Echeita (2022), un aula debe:

- Estar organizada bajo metodologías diversas (talleres, rincones), dando respuesta a la diversidad de características, intereses, motivaciones del alumnado.
- Favorecer el estímulo y la coordinación del aprendizaje desde los diferentes contextos.
- Propiciar la interacción entre el alumnado, favoreciendo la reflexión, el diálogo, la cooperación donde construyan conjuntamente y donde se apoyen bajo un clima cohesionado, respetando y valorando la diversidad.
- Ofrecer experiencias de aprendizaje vivenciales y relevantes para el día a día, bajo la investigación y experimentación, siendo capaz de aplicar los conocimientos construidos para dar respuesta a las situaciones que se le presente.
- Desarrollar su autonomía, ser protagonista de su propio aprendizaje y que sean ellos y ellas, quienes decidan que aprender, hasta dónde y con quién, dónde, cómo y cuándo, teniendo en cuenta las necesidades y sentimientos de sus compañeros y compañeras.
- Vivenciar la escuela bajo valores democráticos, la toma de decisiones desde el diálogo y la toma de decisiones conjunta con respecto a los aspectos que conciernen a su aula y al centro, favoreciendo con ello la convivencia dentro y fuera de la escuela.

2. OBJETIVOS

A continuación, expondremos algunos de los objetivos establecidos en dicho proyecto de investigación y en los cuáles nos hemos centrado para el desarrollo del citado trabajo:

- Detectar políticas y prácticas inclusivas viables.
- Identificar las carencias de la educación inclusiva.
- Explorar, describir e interpretar la exclusión y las desigualdades en la educación.

3. METODOLOGÍA

Se trata de una metodología de investigación participativa, de corte cualitativa, la cual nos permite conocer la realidad, mediante un análisis reflexivo y crítico a la vez que nos acerca a dicho contexto (Cabero y Hernández, 1995) desde las vivencias de las personas implicadas. De las 4 fases que constituyen el desarrollo del proyecto, concretamente nos centraremos en la fase 1, donde se realizará un estudio descriptivo e interpretativo de la exclusión.

Participante del estudio

Aunque este estudio se enmarca dentro de un proyecto más amplio a nivel nacional, aquí nos centraremos en analizar el caso de un centro educativo de la provincia de Cádiz, con la intención de describir su situación con respecto a la inclusión educativa. Para conocer la situación consideramos relevante escuchar desde la voz de una profesora de Pedagogía Terapeútica, como persona que asesora, escucha, acompaña y atiende a la comunidad educativa para favorecer la inclusión. Ello, permitirá conocer y contrastar desde nuevas perspectivas y desde las personas que lo vivencian el informe inicial en relación la exclusión existente regionalmente, analizando las creencias, actitudes, sentimientos y formas de hacer del colectivo y en qué medida se está favoreciendo el acceso, la participación y aprendizaje de todo el alumnado.

El instrumento utilizado para la recogida de información, previa validación por las personas expertas fue la entrevista semiestructurada. En palabras de Aguilar y Barroso (2015) dicha entrevista "nos permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento, que de otra manera no estarían al alcance de la persona investigadora" (p.79). Dicho instrumento fue aplicado bajo el código ético que requiere una investigación, como: el consentimiento ético-previo, libre, informado y comprendido, confidencialidad y anonimato.

El instrumento estaba dividido en 12 grandes dimensiones o áreas. Entre las mismas y, las cuales tendremos en cuenta en este trabajo, se encontraban: Normativa en atención a la diversidad, servicio de apoyo a la diversidad, formación del profesorado o el sistema de becas, así como una pregunta base para todas las personas informantes, dar a conocer su preocupación ante la educación en Andalucía.

Una vez recabada la información, se utilizó el MAXQDA para el análisis de los datos, para lo cual se estableció previamente las categorías, códigos y subcódigos. A continuación, y por cuestiones de extensión se ofrecerán (Ver Tabla 1) solo aquellas categorías, códigos y subcódigos incluidos en este trabajo para favorecer su comprensión.

***TABLA 1**. Categorías, códigos y subcódigos*

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	SUBCÓDIGOS
Barreras	Barr_pol (Barreras Políticas-Administrativa)	Barr_pol_RR (Barreras políticas sobre Recursos)
		Barr_pol:lab (Barreras políticas laborales)
		Barr_pol_bur (Barrera político burocráticas)
		Barr_pol_norm (Barreras político normativa)
	Barr_prof (Barreras Profesionales)	Barr_prof_Actit (Barreras Profesionales Conceptuales)
		Barr_prof_Concep (Barreras Profesionales Conceptuales)

	Barr_form (Barreras Formativas)	Barr_form_prof (Barreras Formativas del profesorado)
	Barr_soc (Barreras Sociales)	Barr_soc_excl (Situaciones excluyentes)
		Barr_soc_fam_CE (Barreras Sociales con las familias y Centros educativos)
		Barr_soc_conc (Barreras Sociales Conceptuales)
Ayudas	Ay_prof (Ayudas profesionales)	Ay_prof_actit (Ayudas profesionales Actitudinales)
	Ay_pol (Ayudas políticas)	Ay_pol_normat (Ayudas políticas normativa)
		Ay_pol_proc (Ayudas políticas Procesos Administrativos)
	Ay_curr (Ayudas curriculares/ organizativas)	Ay_curr_apoy (Organización de Apoyos)
		Barr_curr_metod (Metodologías docentes)
		Ay_curr_cont (Ayudas curriculares sobre contenido)
	Ay_soc (Ayudas Sociales)	Ay_soc_incl (Ayudas Sociales que genere situaciones inclusivas)

Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

A continuación, expondremos los resultados alcanzados por cada una de las dimensiones y aspectos tratados en la entrevista realizado a la profesora de pedagogía terapeútica y que nos permitiría conocer las barerras a la educación inclusiva, desigualdades existentes y posibles prácticas viables, objetivos establecidos en este trabajo.

Como punto de partida, nos interesaba conocer las preocupaciones de la entrevistada con respecto a la educación actual. Entre los aspectos a considerar, expone: la inestabilidad de los profesionales, la escasez de recursos para atender a un alumnado tan elevado, así como la enorme

burocracia a la que se ve sometido y que repercute en la mejora de la práctica docente.

> "La inestabilidad muchas veces de las plantillas de maestros, que…que te generan muchos cambios… tanto a nivel de… de alumnos como de centros". (Barr_pol_lab)

> "La reducción de los recursos en todo lo que es la educación especial. …Entendiendo como educación especial todo… de PT´s, de EAE´s, de monitores, de… compensatoria". (Barr_pol_RR)

> "Bajada de ratios en los dos sentidos. Porque primero si hubiera bajada de ratio simplemente de alumnos de PT, ahí vamos bien, pero es que si hubiese bajada de ratio de las clases". (Barr_pol_lab)

> "Nos están matando a burocracia de tal manera que no tenemos tiempo casi para pensar, casi para buscar material, para elaborar lo que nosotros verdaderamente consideramos que es la educación, es decir, las cosas que nosotros queremos llegar a los niños muchas veces no puede llegar porque está frito" (Barr_pol_bur)

Así mismo esa sobrecarga burocrática, y la falta de formación en el profesorado, satura en mayor medida al profesorado especialista, que por ayudar al alumnado realiza el trabajo de compañeros/as. Además, podemos ver a su vez como se entiende o asocia la diversidad al alumnado con alguna dificultad.

> "Cuando tú tienes un alumno con necesidades, con atención a la diversidad, es decir, con ANEAE tu no vas a trabajar igual que tus compañeros… porque es que burocráticamente va a tener que trabajar más. En los PT estamos muchas veces al lado para decirle "mira, no te preocupes, que yo estoy aquí, que yo te ayudo", encárgate tú, es decir, nos cargamos nosotros otra vez con cosas que no son nuestras. Pero tú dices, uhm… si esto va a ayudar a que el alumno esté bien… aquí siempre al final terminamos compensándolo todo con trabajo nuestro…" (Barr_pol_bur) (Barr_form_prof)

De igual forma y en relación a la justicia social que debería cubrir el sistema educativo, según las aportaciones ofrecidas por la entrevistada, existen situaciones sociales, económicas, etc…que no son cubiertas influyendo en el desarrollo del alumnado como podemos ver seguidamente:

> "La Junta de Andalucía te pone una beca para que tú puedas llevar a tu hijo con discapacidad a un centro por las tardes y te lo paga, ¿qué pasa?, lo tienes que pagar primero y luego te lo pagan ellos. Entonces qué pasa, es difícil porque hay algunas familias que no pueden". (Barr_pol_RR)

> "Hay alumnos que les coincide que… son de educación especial, … los padres están separados, … no reúnen las condiciones económicas que a lo mejor por las tardes le puedan ayudar a tener una estabilidad, y…, son niños que están muchas veces desamparados". (Barr_soc_excl)

> "Hay gente que no tiene a lo mejor bocadillo, y llegan aquí y te lo dicen, "mira, que es que yo no tengo para comer", y ahí mira, no hay tanto problema, porque si tú lo sabes, desde el colegio se da, aquí en el colegio siempre hay" (Ay_prof_actit) (Ay_soc_incl)

Así mismo, desde el centro y teniendo en cuenta cierto absentismo escolar, se toman medidas para poder erradicar el mismo.

> "Nosotros tenemos aquí una alumna con discapacidad auditiva que tiene un nivel cognitivo buenísimo pero que no termina de compensar todas las faltas que tiene porque como falta muchísimo, no tiene recursos por la tarde y demás, entonces, ¿qué es lo último que vamos a hacer?, que te digo, que a lo mejor ni nos funciona, programas de acompañamiento escolar que no sabemos si va a poder, si lo va a recibir al final, porque por mucho que tú le des hasta una clase gratis, es que lo tienen que traer". (Barr_soc_fam) (Ay_curr_apoy)

Con respecto a su valoración en relación a la normativa, podemos decir que existen luces y sombras, como veremos seguidamente:

> "Está muy bien la normativa cuando te da recursos, cuando te da una base. Lo que sí me gusta de la normativa es que yo puedo ir a cualquier tutor, en el caso como PT, a cualquier tutor y decirle "tú tienes que hacer esto, esto y esto" porque lo dice la ley, no es que lo diga yo, es que esto es legal, y si tú no haces esto, los padres pueden protestar. Entonces la normativa en ese caso está muy bien, porque tienes unos recursos, tiene una metodología que hay que cambiar, entonces si hay alguien que verdaderamente no lo entiende pues lo puede entender al menos por la parte de "mira, eres un funcionario y tienes que hacerte cargo de esto". (Ay_pol_normat)

> "La normativa hace al profesorado más partícipe, algo coordinado, antes los cambios partían en exclusividad del especialista" (Ay_pol_proc)

> "Es compartida. Yo te puedo ayudar, pero tú lo tienes que hacer, además tú tienes tu perfil que vas a poder entrar y lo vas a hacer, es decir… desde esa parte sí. Y si es verdad que los maestros son más conscientes. (Ay_pol_proc)

Aunque, la realidad es que se tiende como hemos comentado antes a la delegación de funciones y a la individualidad por parte del profesorado, donde falta concienciación como comunidad;

> "Yo le digo a un compañero "mira, me han propuesto de…"... que hagamos el día del Síndrome de Asperger y nos vistamos todos de naranja. Un compañero que tenía un alumno autista, no era Asperger pero era autista, y… que además es una persona que trabaja muchísimo por los niños, que los entiende, que los quiere y demás. Y me dice "bueno, pero yo por qué me tengo que vestir, si mi niño no es… si en mi clase no hay ningún Asperger"… y digo bueno, por darle visibilidad, digo es que hay una alumna Asperger en el colegio y por darle visibilidad a todo el mundo". (Barr_prof_Actit) (Barr_prof_Concep)

La falta de recurso y escasa implicación y formación del profesorado tiene sus consecuencias, como podemos apreciar en el fragmento siguiente:

> "Una alumna disléxica que la han puesto a leer, y que a mí se me ha escapado y que yo no he ido a clase a decirle al maestro que no era su tutor, porque al tutor si se lo dije, pero al equipo docente que estaba… ¿qué pasó?, que mi niña se puso mala, es decir, mi niña se puso mala, yo no estuve en los equipos docentes y en los equipos docentes se diría que es alumna disléxica pero no se dieron las metodologías, no se dieron unas cuantas pautas, ¿qué pasa?, que la puso a leer en alto". (Barr_form_prof)

Con respecto a las competencias docentes, es decir, el uso de metodologías y estrategias inclusivas, manifiesta un mayor conocimiento de ciertos aspectos por parte del profesorado, aunque expone ser insuficientes y que depende de la visión del profesional:

> "Es cierto también que hay muchos maestros que son muy conscientes ya de muchas modificaciones metodológicas que son muy simples, es decir, … que te digo yo, escribir en la pizarra lo que vamos a hacer en el día y planificarlo ahí para que todo el mundo… el TDH, el autista y el… otro que se pierde un poquito más, para todos, es decir, que hay muchas metodologías que ellos ya incluyen en su día a día". (Ay_curr_metod)

> "Depende mucho de la voluntad de cada maestro". (Barr_prof_Actit)

> "Yo el otro día le ofrecí a una compañera de inglés digo "bueno, tengo ahí un montón de material de inglés y demás", "no, no te preocupes, estoy cogiendo el mismo vocabulario y estoy quitando… reduciéndolo y estoy haciendo las actividades un poquito más…Es decir, seguir

> haciendo lo que están haciendo los demás compañeros y ahí si estás incluido en tu clase, tu si estás bien, tu, no te están dando un material aparte, ¿entiendes?, tú estás haciendo lo mismo que están haciendo, entonces… ahí tú dices jolines, ahí es que ya hemos avanzado, que ya hay gente que… que se pone las pilas, pero… los aprendizajes cooperativos y todo lo demás, eso está costando mucho trabajo, hay mucha gente que sí pero cuesta todavía..siguimos muy pegados al libro de texto" (Ay_curr_cont) (Barr_curr_metod)

Además, manifiesta que metodología y estrategias activa e inclusiva como el aprendizaje cooperativo se aplica de forma puntual, por lo que no llega a ofrecer los beneficios que supone su puesta en práctica

> "Si tú lo haces de higo a caracoles, eso no funciona. Vamos, funcionará un poco, pero… uhm, te digo, para ello les genera mucha expectación y… se salen". (Barr_curr_metod)

> "Aquí se ha intentado, se intentaron en comunidades y… si no está todo el mundo convencido, se han hecho cursos, … para intentar meter a todo el mundo y aquí hay mucha gente que no ha querido. Han venido maestros… diciéndonos su día a día y demás y… "ah, eso es mentira", jolín si no lo has probado siquiera". (Barr_prof_Actit)

Con respecto a los servicios de apoyo a la diversidad, la persona entrevistada expone que hacer un uso de los apoyos dentro del aula favorece la atención de todo el alumnado, pero la escasez de recursos lo hace imposible. Aunque se habla de adaptaciones y no ajustes:

> "Gratificante, ¿qué pasa?, que eso ahora mismo, uhm… no se puede dar porque no hay recursos, ¿qué es lo mejor?, pues a mí me parece que sí, porque además tú en el momento, tu puedes decirle, es decir…, está el tutor que es el que está llevando la clase y tú puedes ir adaptando en ese momento o incluso haciendo otro tipo… te da tiempo también para planificar otro tipo de estrategia y otro tipo metodología que a lo mejor al tutor le cuesta más trabajo y tus ayudas y… se hace entre todos bien". (Barr_pol_RR) (Barr_prof_Concep)

> "Este maestro de compensatoria que nosotros estamos muy vinculados y demás, nosotros normalmente si llevamos al mismo alumno eh… yo hago parte de lengua, el hace la parte de matemática, pero hace la parte de matemáticas en la clase y sabe que va por esa alumna de compensatoria más las tres o cuatro que tengo yo, que sabe quién son, que las tiene allí, más todo lo que pueda abarcar. Es decir, aquí el que entra… pero, pero… todo. Es decir, que el beneficiarse se va a beneficiar la mayoría de los alumnos". (Ay_curr_apoy)

Así mismo, expone como la escasez de recursos provoca desigualdades entre el alumnado de una misma aula, recibiendo atención unos por encima de otros.

> "Muchas veces como los recursos no vienen y, … y además esto lo he escuchado yo, de verdad… de gente y he dicho jolín, pero bueno, cada uno cuenta su realidad. Es que por que en la clase esté este niño que no se entera de nada, pues al final el tutor está todo el día con este niño y mi niño no está haciendo nada, y claro, es verdad, a lo mejor tiene hasta cierta razón. Bueno, que verdaderamente este niño tiene los mismos derechos que todos los demás, pues claro que sí, pero es que también tiene un derecho a tener a una persona al lado, que esté compensando todas las discapacidades que… que en ese momento pueda tener". (Barr_soc_conc) (Barr_pol_RR)

> "Tienes que elegir, tienes que estar diciendo a quién atiende y a quién no atiende, y es que hay niños que se quedan desatendidos. Para traer un PTIS a un colegio, es decir un monitor, un personal… técnico, aquí se le puso el año pasado a un alumno y le da igual. Y el otro alumno que… que tiene PTIS tiene de doce a dos, y además, la PTIS que está es de aquí se va a chiclana de nueve a once, o de nueve y media a once y media, la media hora para acá y de doce a dos aquí en el colegio. Es decir, parches, parches y parches por todos lados". (Barr_pol_RR)

Esto aumenta cuando el número de alumnado con dificultades específicas es mayor en los centros públicos. Incluso algunos propician que las familias los saquen de los centros ordinarios.

> "Algunos centros incluso públicos, se dejan a los niños…para que no sigan…para que vayan a aula específicas, para que vayan a centros específicos, para que no estén incluidos" (Barr_soc_excl)

Con respecto a otros apoyos posibles, como puede ser las familias, la profesora expone sus beneficios y las reticencias por parte del profesorado:

> "Si tú las metes en clase con los alumnos, si tú le estás dando algo que hacer en el día a día, pues va a ser una persona que para empezar que, que… su autoestima va a estar distinta, que va a mirarte de otra manera, que va a entrar en el colegio… ¿qué pasa?, que hay muchos maestros que aún no confían en padres en el colegio". (Barr_soc_fam)

Con respecto a la figura de la inspección, no la considera un apoyo que favorece el asesoramiento a los centros educativos, pues:

> "La inspección no la veo, no, no… no tienen ningún tema de asesoramiento. Si conozco esas funciones suyas, si me he encontrado a algún inspector que sí… me ha asesorado y si… pero, a lo largo… llevo dieciocho años, habrá sido un par de veces, es decir, que esa función se ha establecido, por ahora, ahora mismo no. (Barr_pol_norm)

Con respecto a la inclusión del alumnado, expone que aún sigue siendo un reto por parte del sistema educativo y que sigue siendo el alumnado el que se adapta de los contextos discapacitantes:

> "Está incluido sí, pero porque él se ha tenido que adaptar. No porque nosotros nos hayamos adaptado a él. Nos hemos adaptado en algunas cosas, pero normalmente el que se adapta es el". (Barr_curr_metod)

> "Luego tienes que contar con que, en su clase, el maestro o maestra esté por la labor y quiera incluirlo, y tu trabajo de llevarle material, que eso es otra, porque claro, yo, los alumnos que tienen adaptación curricular significativa, si es cierto que, los materiales…, lo que trabajan en su clase es a lo mejor muy alto para ellos, y entonces, como el tutor hay veces que no le da tiempo… porque hay veces que del mismo libro tu puedes decir cojo de aquí, pero hay veces que no puedes, entonces tú le tienes que dar material, material que sea lo más… parecido a lo que están haciendo los demás". (Barr_prof_actit)

Con respecto a los centros específicos, se manifiesta que son espacios en los que el alumnado recibe una atención que necesita y que desde la administración no se ofrecen a los centros ordinarios:

> "En muchísimas de las ocasiones hay niños que a lo mejor no necesitan… no lo sé cómo decirte, pero la necesidad de fisioterapia, la necesidad de logopedia, …" (Barr_pol_RR)

Aunque acepta que se pierde una parte muy importante como es la socialización, expone la inviabilidad debido a la escasez de ayudas:

> "Necesitaríamos mucho, mucho, es decir, muchos recursos, porque esa persona, ese alumno necesitaría por lo menos al principio, una persona constantemente al lado de ella. Es decir, y aquí recursos es lo que menos queremos dar ahora mismo". (Barr_pol_RR)

5. DISCUSIÓN

Según los resultados alcanzados, nos encontramos ante una realidad inclusiva enmascarada bajo una terminología que en la práctica no se aplica, como consecuencia de varios factores. Por un lado, tenemos una

legislación que incide en el derecho de todo alumnado a acceder a la escuela y en las aulas ordinarias, pero sin ofrecer los recursos humanos y materiales necesarios para alcanzar la verdadera inclusión, provocando la creación de aulas específicas y una práctica nada acorde con lo que implica la inclusión.

Dichos resultados constatan las aportaciones de (Echeita, 2018; Rappoport y Echeita, 2018), pues seguimos anclado en un modelo de apoyo restrictivo, individualizado, centrado en determinados alumnos/as y fuera de su aula de referencia, con las repercusiones que tiene para el alumnado en su desarrollo como persona y para el resto del grupo-clase. Aunque se percibe ciertas palancas hacia la inclusión cuando el especialista tiene a su cargo una menor ratio de alumnado, trabajando dentro del aula y un apoyo dirigido a todos y todas sin distinción. Igualmente, desde nuestra normativa se habla de equidad y la eliminación de las desigualdades de partida garantizando el éxito educativo y social de todo el alumnado, sin embargo, no siempre se cumple desde la administración, aunque se percibe por parte del centro ciertas medidas a través de la cual reducir dichas desigualdades de partida para que el alumnado asista y viva la escuela bajo las condiciones físicas, sociales y emocionales adecuadas.

Por otro lado, tenemos a un colectivo qué ante la falta de recursos por parte de la administración para dar respuesta a las necesidades contextuales de su centro, desbordados en aspectos burocráticos, afianzado en un modelo pedagógico tradicional, hace que nos encontremos con diversas barreras que dificulta el camino hacia la inclusión.

La actitud, creencias, valores y escasa formación por parte del profesorado en metodologías activas e inclusivas, evidencian barreras desde las prácticas, ya que no se da respuesta a la diversidad del alumnado existente mediante un diseño Universal para el aprendizaje que como nos exponía Schreffler et al. (2019) permita la accesibilidad participativa y de aprendizaje de todos y todas. Así mismo, no se estaría cumpliendo con uno de los objetivos del desarrollo sostenible de la agenda para el 2030 “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todas las personas a lo largo de toda la vida” (UNESCO, 2016). Nos encontramos ante una

institución integradora, donde se realizan adaptaciones curriculares, y no un único currículum flexible y ajustado a todo el alumnado, teniendo en cuenta sus características, capacidades, estilos de aprendizaje o motivaciones.

Se constata la falta de coordinación y trabajo conjunto, delegando el peso del trabajo en la maestra de pedagogía terapeútica, por lo tanto, carece de una cultura instituciones basada en actuaciones, responsabilidades, implicaciones y decisiones conjuntas para alcanzar la transformación bajo un acompañamiento mutuo como nos exponía Benítez y Aguilar (2022) para favorecer el desarrollo docente.

Es evidente la necesidad de recursos y que facilitaría en gran medida la inclusión, pero también necesidad de formación, repensar el currículum, la pedagogía, los recursos y ambientes ofrecidos, pero sobre todo un cambio de percepción, motivación y actitud entre los profesionales de la enseñanza que hagan posible alcanzar el reto de una educación de calidad. Como bien expone Tonucci (2017):

> Las leyes no son capaces de modificar las praxis, las leyes no son capaces de modificar la escuela. Una buena ley nunca será capaz de inducir a un mal maestro a hacer una buena escuela, ni nunca una mala ley podrá obligar a un buen maestro a hacerlo mal (p.12).

Es evidente la importancia de un ideario de centro sensibilizado con la inclusión como comentábamos al comienzo de dicho capítulo para aunar esfuerzos hacia la consecución de la misma.

6. CONCLUSIONES

Se han producido grandes avances en el ámbito inclusivo desde una perspectiva teórica, aunque aún se requiere grandes transformaciones desde las instituciones educativas. Ello exige reflexión para poder ver la realidad existente desde la comunidad educativa, repensar, reconstruir lo existente y alcanzar una transformación bajo una mirada y valores inclusivos. Las palancas hacia la inclusión como bien exponía Senge (1989) va a depender de las actuaciones que permitan transformar y mejorar el comportamiento, valores y actuaciones de una organización y de las personas que la conforman. Como podemos ver, un sistema

educativo “nunca puede ser de calidad si mantiene en su seno mecanismos de naturaleza excluyente” (Azorín y Sandoval, 2019, p. 24). Es necesario dejar las excusas, como; falta de recursos, de tiempo, etc… para perpetuar el mismo que hacer de una enseñanza arcaica, discriminadora y que no se ajusta a la actual sociedad del S.XXI. El sistema educativo es un mecanismo que requiere de todas y cada una de sus piezas para que la máquina funcione en su totalidad.

7. REFERENCIAS

Alba, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. Padres y Maestros, (374), 21-27. DOI: pym.i374.y2018.003

Azorín, C.M., y Sandoval, M. (2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: Análisis de guías para la acción. Siglo Cero, 50(271), 7-27. https://doi.org/10.14201/scero2019503727

Benítez, R., y Aguilar, S. (2022). Mirada inclusiva. La diversidad como característica. HUMAN REVIEW. International Humanities Review, 13(2), 1-12. https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4522

Benítez, R., y Aguilar, S. (2022). Acompañamiento entre el profesorado universitario. Estrategias para mejorar la práctica educativa. juntas dentro y fuera del aula. Comunicación presentada en el VI Congreso internacional sobre innovación pedagógica y praxis educativa, celebrado el 25, 26 y 27 de mayo de 2022.

Berríos, X., y Herrera, V. (2021). Diseño Universal de Aprendizaje en la Práctica de Profesoras de Educación Básica: ¿Innovación didáctica o capacitaciones impuestas? Revista de Estudios y Experiencias En Educación, 20(43), 59–73. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043berrios3

Booth, T., y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. (3.ª ed.). Grafilia.

Bravo, L., y Jiménez, I. (2020). Tareas Docentes para la Atención a la Diversidad Escolar. Revista de Investigación, Formación y Desarrollo, 8(1), 70–78. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7405730

Echeita, G. (2018). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. Revista Española de Discapacidad, 10(1), 207-218. 10(1), 207-218. https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09

Murillo, F.J., y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderando escuelas justas para la justicia social. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 3(2), 13-32.

Nilholm, C., y Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. European Journal of Special Needs Education, 32(3), 437-451. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638

Policy (2013). Inclusive education. New Brunswick: Department of Education and Early Childhood Development.

Rappoport, S., y Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. Perspectiva educacional. Formación de profesores, 57(3), pp.3-27. http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.740.

Rasmitadila, R., y Goldstein, B. (2017). The Role of Special Assistant Teacher to Help Special Needs Student through Instructional Interactions in an Inclusive Classroom. International Journal of Special Education, 32(3), 485-506.

Schreffler, J., Vasquez, E., Chini, J., y James, W. (2019). Universal Design for Learning in postsecondary STEM education for students with disabilities: a systematic literature review. International Journal of STEM Education, 6(8). https://doi.org/10.1186/s40594-019-0161-8

Slee, R. (2012). La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva. Madrid: Morata.

UNESCO. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

CAPÍTULO 9

ESCENARIOS EDUCATIVOS UNIVERSITARIOS. OTROS AMBIENTES CAMINAN HACIA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO

REMEDIOS BENÍTEZ GAVIRA
Universidad de Cádiz

SONIA AGUILAR GAVIRA
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente en España, es una realidad que desde la literatura académica, política y social existe una gran preocupación por tener una Educación de calidad para todos y todas. Así, podemos ver como desde la Agenda 2030, uno de los objetivos es precisamente ello. Las nuevas normativas y aparentemente las políticas sociales y educativas manifiestan un sentido interés por la atención a la diversidad, sin embargo, en la realidad educativa los logros no son tan evidentes. En este trabajo entendemos que conseguir una educación de calidad comienza con analizar los distintos escenarios educativos, en nuestro caso las facultades, dado el sentido de pertenencia a dicha institución. Creemos en el poder transformador de las instituciones desde dentro, desde el compromiso con las personas que las habitan.

Aunque en el algor cultural de las mismas parece tener sentido que dichos escenarios deben ser acordes a la formación que se imparte en las mismas, haciendo un rastreo de dicho tema, se puede evidenciar que existen pocas investigaciones en relación a los escenarios educativos en los que conviven, comparten y se hacen profesionales el alumnado universitario. Con ello, no queremos decir que sea un tema nuevo, durante décadas se ha recalcado la importancia de los espacios educativos para facilitar los aprendizajes, es lo que hace aún más extraño que no se realicen estos estudios en las facultades y mucho más en las facultades de

ciencias de la educación. Laorden y Pérez (2002) nos muestran la importancia del espacio como uno de los elementos de la actividad docente haciendo hincapié en la necesidad de estructurarlo y organizarlo de manera adecuada. La estética, la organización, la gestión de los tiempos y espacios, el mobiliario, la disposición del mismo, los materiales, las dinámicas e interacciones, estrategias y metodologías utilizadas. Los ambientes, no solo prestando atención al lugar físico (Hattie, 2017). Desde que entramos en una institución educativa, todo debe llevar a enriquecer y facilitar los procesos de enseñanza- aprendizaje, mucho más dentro del aula, porque como decía Zabalza (1996) el ambiente habla, aunque nosotros permanezcamos callados (p. 237).

Desde la educación superior se supone que se diseñan las mejores y más actuales propuestas para las transformaciones educativas, para poder ofrecerlas al estudiantado y así ser pioneras en la formación que posteriormente se llevarán los futuros profesionales, sin embargo, respondiendo a la pregunta ¿qué hay que cambiar en la formación? Imbernón (2006) ya nos mostraba que estábamos equivocándonos y aún seguimos haciéndolo, y es que el camino a la formación de la persona profesional de la educación debería ir en torno al trabajo en equipo, la escucha, la comunicación y la crítica, basado en la creación de estructuras participativas que fomenten el diálogo. Es por ello la importancia de facilitar desde las aulas y los exteriores a las mismas las distintas posibilidades de agrupamiento, permitiendo desde los espacios y el mobiliario agrupar de maneras distintas en función de las necesidades didácticas del contexto y metodologías a utilizar. Entender los espacios educativos como espacios de aprendizaje transita por analizar edificios y realizar diseños orientados a generar posibilidades para poder aplicar las distintas metodologías inclusivas, de una manera fácil, ágil y pensada.

Las distintas facultades deberían estar a la vanguardia en edificios, espacios educativos polivalentes, herramientas al servicio del profesorado y alumnado, tecnologías de última generación, gestión ajustadas a los distintos grupos y profesorado, organización facilitadora de los aprendizajes, metodologías activas e ideas innovadoras, algo a años luz si hablamos de muchos de los entornos universitarios. También el alumnado universitario como cualquier otro estudiantado necesita de un ambiente

adecuado para aprender. Al referirnos al ambiente, hacemos alusión a todos aquellos factores que rodean al alumnado y puede influenciarles, como son las características físicas, sociales, culturales, organizacionales de sus contextos que podrán ser enriquecedores o deprimidos, favoreciendo o dificultando su interacción social y, por ende, sus aprendizajes (Duarte, 2003). Cuando nos referimos al entorno educativo deseamos referirnos a espacios de aprendizaje en todo lo que rodea al alumnado desde que entra en la facultad hasta que sale. Es por ello por lo que nace esta investigación, para responder a la pregunta ¿qué grado de satisfacción tiene el alumnado de la facultad de ciencias de la educación sobre su entorno?

Las situaciones de aprendizaje emergen de los ambientes, de las condiciones que estos poseen, el equipamiento, las instalaciones, las estrategias que utiliza el profesorado, así como las didácticas, el contexto concreto del grupo y el clima en el conviven las relaciones sociales. Es por ello que tanto los equipos docentes como los equipos encargados de la distribución de los grupos y el mantenimiento de los edificios han de realizar sus apuestas en relación a los retos educativos que se plantean en el mismo, todas las condiciones propias del entorno en el que el estudiantado se desarrolla, ha de ser planificada, gestionada, diseñada en pro a dicho contexto, completado ello por el equipo docente que plantea los recursos y actividades orientadas al aprendizaje.

Espacios exteriores cómodos que invitan al alumnado a tertulias con sus compañeros y compañeras, que posibiliten la participación y trabajo en equipo. Que no solo permiten quedarse a trabajar en ellos, sino que los prefieran a sus hogares. Todo ello haría de la facultad un edificio vivo, no solo por el que se pasa para ir a clases, sino en el que se convive, aprende, trabaja y disfruta.

El panorama actual deja un mapa bastante trabajado en relación a los entornos personales de aprendizaje, a la creación y estudio de los espacios virtuales, sin embargo, nuestras facultades aún son presenciales y, sin embargo, no se intuye que existan intenciones de mejorarlas, y siendo una realidad que la universidad pública es presencial es necesario cuidar los entornos de aprendizaje presenciales para crear una educación de calidad que sea referente para otros espacios.

El alumnado universitario permanece en la facultad donde se forma al menos durante cuatro años, a veces en horario de mañana y de tarde. Si nos basamos concretamente en las aulas, creemos de vital importancia que desde las mismas se ofrezcan entornos polivalentes, en los que el alumnado puede sentirse que pertenece, que convive y que construye desde sus propios intereses y necesidades. Dicho ambiente debería ir ajustándose al tipo de tarea, a los contenidos que se pretenden construir, y a los retos educativos que se tengan con respecto a los miembros del grupo, para ello el mismo debe estar en continuo cambio, que se transforme con el tiempo, innovador, flexible, dinámico, versátil, cambiante y transformador, todo ello con una clara predisposición de encaminarse al reto educativo que se plantean los equipos docentes (Bravo et al., 2018).

Partiendo de la base de que se apuesta por una educación inclusiva, debemos transitar por los diferentes aspectos que se tornan de importancia para poderla conseguir. Desde la importancia de las relaciones interpersonales, la organización de los espacios, los materiales y la gestión del tiempo. Aunque es ampliamente trabajada la importancia de atender a la diversidad en la universidad, las facultades siguen ancladas en muchos casos en edificios poco flexibles y nada funcionales. Anclados en la visión tradicional de la escuela y del aula, donde se trabajaba en espacios físicos y materiales estáticos e inmóviles en lugar de implementar ambientes de aprendizaje abiertos y multifuncionales (Portillo, 2019; Benítez, Aguilar y Ballesteros, 2019), donde los horarios no contemplan los cambios de aula por parte del profesorado o del alumnado, encuadrado en sesiones de una hora y media. Quizás en los cambios de aula se debería contemplar la necesidad de abastecerse de agua, ir al baño y el tiempo que se requiere para recoger sus cosas y cambiar de un espacio a otro.

Existen diferentes aspectos fundamentales en relación a los ambientes universitarios que sustentan un adecuado clima de aula favorecedor de los procesos de enseñanza-aprendizaje; el mobiliario y la infraestructura y, por otra parte, las personas, sus características y el tipo de interacción que construyen en el aula (Aron, Milicic, y Armijo, 2012).

Desde las políticas, las culturas y las prácticas universitarias se deben proporcionar las condiciones necesarias para que el alumnado pueda problematizar, descubrir, comprender, motivar y asimilar situaciones o

contenidos educativos desde su propia perspectiva. Siendo de vital importancia también que desde los equipos docentes apuesten por unas prácticas inclusivas en las que se estimulen el desarrollo de habilidades y competencias para su labor docente, favoreciendo las interacciones de manera constante entre iguales-profesorado, entre iguales, alumnado-personas expertas, personas invitadas desde otros centros, alumnado-herramientas, alumno-contenido, alumno-ambiente. En general se trata de crear espacios capaces de promover el aprendizaje activo, apoyar el trabajo colaborativo como una práctica formal, proporcionar un ambiente personalizado e incluyente, además de ser flexible ante las necesidades cambiantes de los escenarios educativos (Portillo, 2019; Brooks, 2011). Desde esta perspectiva tenemos que entender los espacios como una ayuda al cambio, dejando atrás a los docentes como únicos oradores en el aula hacia compartir la comunicación en la que el alumnado se torne como protagonista creando confrontaciones de ideas, en la que las comunicaciones entre todas las personas que la conforman son importantes en la comunicación y desarrolladores del conocimiento.

En relación a los espacios físicos deben proporcionar seguridad, comodidad, posibilidades, ser agradables, potenciar las relaciones interpersonales. Además, en relación a la organización espacial, es importante que facilite el aprendizaje, posibilitando la flexibilidad en el espacio, permitiendo el desarrollo de las clases en función de los aspectos didácticos, contribuyendo a trabajar en la construcción de situaciones de aprendizaje y fomentar las relaciones sociales, ambos aspectos muy importantes para atender a la diversidad (Benítez y Aguilar, 2023). Si entendemos que el espacio puede influir en las actividades de aprendizaje que se le puede ofrecer al alumnado en tanto que la disposición del mobiliario, su flexibilidad o no, facilita que puedan relacionarse y trabajar cooperativamente, está claro que el espacio es eminentemente importante desde su diseño, planificación, y ejecución en las metodologías docentes. Si deseamos cambiar hacia metodologías innovadoras que sean amigables y apuesten por la atención a la diversidad, tendremos también que cambiar los entornos para que sea coherente y consecuente con ello.

Además de la cobertura que ofrece el espacio tendremos que facilitar desde la perspectiva docente que exista libertad en el diálogo, que se

sientan cómodas y cómodos ante el equipo docente, no humillando ante el error, lo que permitirá que el alumnado pueda construir mejores y más creativos aprendizajes. Ante la aplicación de esto debería contemplarse que aprender puede generar ruido y, por ende, el ruido puede incomodar los trabajos que se están realizando en las aulas próximas, ya sea por la reproducción de un video, la exposición de una ponente invitada o de aplicar dinámicas que requieren movimiento y diálogo.

Así mismo es necesario que la iluminación sea adecuada, espacioso para poder moverse con soltura y permita el acceso a las personas con movilidad reducida, todo ello influye en el clima del aula, así mismo en la época en la que estamos, evitaremos frustraciones y tensiones con distintos enchufes donde cargar dispositivos por parte del estudiantado. Por último, todo debería estar basado en distintas metodologías inclusivas que faciliten el aprendizaje como los proyectos de aprendizaje y servicio, trabajo por proyectos, aprendizaje mutuo, aula invertida, gamificación, grupos interactivos, etc... en lo que no nos extenderemos en el presente trabajo.

En resumen, es importante dedicar un especial cuidado a los espacios, atendiendo al deseo de aprender y atendiendo a todas las características de nuestro alumnado. Según Echeita, Sandoval, y Simón (2016):

Lo propio de un aula inclusiva es la variedad de opciones sobre qué y cómo aprender, de materiales y de medios para aprender (las ubicuas TIC), de formas de expresión y de oportunidades para comunicar lo aprendido. Lo propio de un aula inclusiva es la diversidad de formas de organización del espacio dentro del aula (talleres, rincones) y del tiempo y ritmo de aprendizaje (más a quién más lo necesita). Lo propio de un aula inclusiva es la riqueza de estímulos y de espacios coordinados de aprendizaje (dentro y fuera del aula; dentro y fuera del centro, así como la disponibilidad para reconocer los "fondos de conocimiento y de identidad" de los alumnos y sus familias. Lo propio de un aula inclusiva es la abundancia de oportunidades que el alumnado tiene para interactuar con sus iguales, para pensar juntos, dialogar, sentir, emocionarse, disfrutar y apoyarse mutuamente, en parejas, en pequeños grupos o con todos y todas sus compañeros. (p.6)

3. METODOLOGÍA

La investigación que nos ocupa se basa en un diseño metodológico de corte cualitativo, con la intención de (Ibañez 2002; López, 2007) comprender el sentido de lo que ocurre a nuestro alrededor (Soto y Escribano, 2019), conocer las percepciones del alumnado en relación a su facultad, si se sienten reconocidos, si aprovechan los espacios, si se sienten parte de la universidad, si muestran motivación por asistir a las clases, si se sienten cómodos y cómodas en las misma, etc.

Un espacio amigable favorece las interrelaciones entre las personas, la comunicación y el diálogo. Este trabajo tiene como objetivo realizar un análisis sobre el entorno en el que convive el alumnado y el profesorado durante bastantes horas a la semana. Los espacios, infraestructuras y los elementos físicos son también de suma importancia en los niveles educativos superiores y creemos que es necesario diseñarlos atendiendo al diseño universal, no solo basándose en la perspectiva económica, se debe ofrecer un filtro en relación a la estética, belleza y calma de los entornos y criterios didácticos. Todo ello favorece un clima de aula propicio, que ayude en la motivación del alumnado, aulas que inviten o al menos sean adecuadas para el aprendizaje de todos y todas. Además de estos aspectos también es necesaria la accesibilidad tanto a los espacios físicos como tecnológicos, que posibiliten la participación, presencia y aprendizaje, desde el respeto a la diversidad y la aceptación a la misma.

Para poder dar respuesta a estos objetivos, se crea un guion de entrevista abierto que comienza con dos preguntas generales como son: en relación a tu facultad, ¿qué pensaste cuando entraste por primera vez?¿Crees que tu facultad es un entorno amigable para el estudiantado y favorece las situaciones de aprendizaje?

A continuación, se llevaron a cabo las entrevistas al alumnado de cuarto de grado de infantil vinculado a las docentes a través de distintas asignaturas por considerarlos informantes debido a que habían convivido en ella durante cuatro años de carrera y desearían realizar voluntariamente la entrevista por tener interés en el tema de estudio.

Tras sus posteriores transcripciones desarrollamos la lectura de todas y concretamos las unidades de sentido alrededor de lo que nos ofrecieron los discursos de las personas entrevistadas. Dichas transcripciones fueron presentadas al alumnado por si deseaban cambiar o ampliar algo y así terminar el proceso de transcripción. En el caso que nos ocupa el alumnado ha analizado su entorno desde su amigabilidad. Nos ponemos a la escucha del alumnado que explica sus sensaciones, vivencias y experiencias en la facultad en relación a los espacios, los materiales y el tiempo. En base a una concepción de la investigación inclusiva como espacio de construcción colectiva de conocimiento en el que los temas de investigación parten o son orientados hacia los intereses de los contextos y sus protagonistas (Cotrina y García, 2020).

En relación a la ética de la investigación, este estudio se construye como una investigación participativa e inclusiva, que emerge de los intereses de los docentes y pretende emerger las voces del alumnado con respecto a su entorno dado el interés que manifiestan en el cambio del mismo.

El alumnado hace hincapié en las siguientes unidades de sentido: Estética, Agrupamientos, Accesibilidad, Acondicionamiento climático, Herramientas, exteriores y organización de aula.

4. RESULTADOS

En relación a los testimonios realizados por el alumnado podemos ofrecer los siguientes resultados, que se organizarán del siguiente modo:

Estética. El alumnado manifiesta que la estética tanto del edificio como de las aulas no es agradable para ellos y ellas:

> Las aulas no me parecen bonitas, pero gracias a la decoración con carteles realizadas por el alumnado son más llamativas y atractivas. (I8)

Con respecto a los aspectos positivos cabe señalar que valora las aportaciones desde las distintas asignaturas a la decoración de las aulas a través de murales y exposición de trabajos. Así mismo manifiestan el deterioro y la poca actualización de la Facultad:

> La primera vez que entré en la facultad, me dio la sensación de que volvía a mi instituto en los años 90, por diferentes motivos, aulas pequeñas,

> mobiliario anticuado e incómodo, sillas del colegio y mesas o bien altas o bien bajas que te das con las rodillas en ellas. (I14)

Las sensaciones que vivencia el alumnado desde que conoce por primera vez la facultad es de no actualizarse con el tiempo, lo que provoca mirar hacia el pasado en lugar de hacia el futuro.

> Desde mi punto de vista, nuestra facultad es una de las más antiguas o al menos en presencia. (I1)

También hacen referencia a la necesidad de mantenimiento tanto del edificio como de los exteriores al mismo.

> Deberían realizar muchos arreglos, por ejemplo, en el camino de la facultad a los aularios, donde hay muchas lozas levantadas, así como en la propia facultad también deberían realizarse arreglos. (I9)

> Lo último ha sido que han arreglado la iluminación del techo colocando unas lámparas redondas donde antes estaban los fluorescentes, y ni siquiera han quitado el reborde de los fluorescentes que siguen viéndose feísimos bajo la redonda. Un parche más vamos…(I7)

El alumnado no siente que se cuide la estética del edificio, de sus exteriores, ni de las aulas, aunque es consciente cuando existe algún cambio y lo valora:

> Lo que más me gusta de la facultad es el jardín y el parque, es cierto que pusieron mesas de madera, pero te digo ya que son insuficientes, deberían haber puesto muchas más, estamos en [...], el tiempo casi siempre es bueno. (I3)

Así mismo, hacen referencia a que las condiciones en las que trabajan no son las más adecuadas debido a distintos factores, con respecto a la climatización:

> En invierno hace frío y en verano calor, hacer un examen muerta de frío es un suplicio, temblaba vamos…(I6)

> puff… y en verano con la calor que hace no tenemos ni una fuente para poder beber o rellenar las botellas. (I3)

> Para terminar, tanto en invierno y en verano, pasamos bastante frio y calor, según la temporada en las aulas, ya que los calentadores o aires son inexistentes y si hay en algún aula, la mayoría no funcionan. (I7)

Con respecto a los recursos y herramientas manifiestan dificultad para cargar la batería de sus dispositivos electrónicos;

> Otro aspecto a destacar es la falta de enchufes en las aulas, ya que la mayoría trabajamos con ordenadores y nos podemos quedar sin batería en cualquier momento. (I9)

Y se quejan de lo obsoletos que son los equipos informáticos de la facultad y los fallos que suponen:

> Los ordenadores y los altavoces la mayoría fallan, y los docentes cuando ven que no funciona, se les desmonta la clase ya que la mayoría explican a raíz de alguna presentación de Power Point. (I4)

> Los equipos electrónicos en ocasiones no funcionan, como por ejemplo los altavoces del aula 14. (I2)

Otro aspecto que resaltan ha sido relacionado con la organización de las diferentes aulas en las que llevan a cabo sus clases:

> la organización que presenta no invita a lo mejor a una participación más activa del alumno o alumna que se encuentra atrás del todo. (I7)

> La organización de las aulas no favorece la comunicación directa, ya que la mesa del profesorado se cuenta al principio del aula y en un escalón por encima, por lo que para los que están al final de la clase es dificultoso escuchar al docente e incluso participar(I9)

Como se puede observar hacen alusión directa a las tarimas que siguen existiendo en las distintas aulas, las declaran que son inservibles y dificultan la movilidad:

> En cuanto al material a veces no funciona, faltan hasta tizas, y sobre todo esas tarimas a modo de escenario que no nos dejan de recordar que el profesor está por encima de nosotros y que es el jefe o la jefa, quitando la molestia que es para una persona con discapacidad. (I1)

Además de su disgusto ante las tarimas, otro aspecto que explican es la disposición del aula y la rigidez del mobiliario que dificulta la disposición de aula flexible, los distintos agrupamientos e incluso la comunicación:

> Para comenzar, las aulas no son para nada accesibles, ya que nos encontramos con la tarima nada más entrar, a la hora de trabajar en grupo es muy difícil mover las mesas con facilidad y nos dificulta trabajar en grupo, ya que no nos podemos mirar todos a la cara y que la comunicación sea fluida entre todos. (I5)

Así mismo manifiestan dificultades en relación a las personas que se ubican al final del aula, alegando que desde ahí la participación es menos frecuente;

> La organización que presenta no invita a lo mejor a una participación más activa del alumno o alumna que se encuentra atrás del todo. (I8)

> La organización de las aulas no favorece la comunicación directa, ya que la mesa del profesorado se cuenta al principio del aula y en un escalón por encima, por lo que para los que están al final de la clase es dificultoso escuchar al docente e incluso participar. (I3)

El alumnado reclama la necesidad de aulas que permitan distintos agrupamientos en base a las diferentes tareas que plantee el profesorado:

> No existen zonas para trabajar por equipos. (I3)

> Considero que las aulas no son movibles con facilidad, lo que dificulta el trabajo en grupo y dinámicas activas. Además del ruido que supone cambiarlas de sitio. (I4)

De hecho, valoran positivamente las aulas que están destinadas para los subgrupos en las que las mesas son cooperativas:

> Si bien es cierto, que en las clases de pequeño grupo están mejor distribuidas, ya que estamos sentados por grupos y la docente tiene acceso a ellos con mucha más facilidad que en el resto, facilitando así la interacción (I9)

Sin embargo, además de explicar la necesidad de incorporar mobiliario movible, lo hacen extensible a los exteriores de la facultad, manifestando que se necesitan más salas de trabajo y espacios abiertos habilitados de manera cómoda para poder compartir:

> Al igual, se debería de crear espacios abiertos y accesibles para todo el alumnado para poder trabajar en grupo y estar cómodos. (I9)

> La mayoría de veces, tenemos que ir a cafetería por que las salas de grupo están casi siempre cogidas (I7)

> Hay profesoras que hacen lo posible, cambiar todos los días un aula que no es fácil de cambiar quema a cualquiera, hasta la mejor. (I2)

A todo ello se le une los horarios encorsetados, en los que realizan no solo cambios de aulas sin contemplar el tiempo que necesitan para

moverse, sino que además en ocasiones no tienen tiempo suficiente para almorzar:

> Existen 4 microondas para cuantas personas... o sea que se forman unas colas increíbles, sin mencionar que solo te dan media hora para comer. Al menos en el horario de este año. (I5)

A pesar de mostrarse a disgusto con las instalaciones, gestión del tiempo y organización de las aulas y los espacios, el alumnado valora positivamente los exteriores de la facultad como punto positivo de la misma, aunque esto no tiene la posibilidad de realizarlo todo el profesorado, ya que en algunas de las asignaturas no es aceptado:

> Nosotros la mayoría de las veces vamos al jardín o a los Toruños a realizar los trabajos en grupo, eso sí es una maravilla, la verdad. (I2)

También es cierto que reclaman mejor accesibilidad al parque natural que rodea el campus universitario:

> No entiendo, la verdad porque las puertas al parque no están abiertas, tenemos que dar toda la vuelta, ya perdemos tiempo, si no fuera así pues iríamos más seguro. (I2)

5. DISCUSIÓN

Los resultados nos muestran desencanto, falta de flexibilidad y versatilidad algo que desde la literatura nos muestran como necesario para crear ambientes adecuados para el aprendizaje. Como nos muestra Castro (2015) es importante que las arquitecturas y espacios avancen con los tiempos dado que es donde se crean y muestran las ideas pedagógicas y políticas. Lo que no se hace ver, no se valora, entendiendo que si no se facilitan aulas flexibles es que no se valoran como importantes para una formación docente de maestros y maestras. Según Gutiérrez, (2021);

La exigencia hoy en día recae en una ineludible revisión del aula para hacer que su espacio opere a favor de una práctica educativa que no restrinja a los estudiantes a mirar, escuchar y callar -como audiencia impasible- y más bien sirva como un catalizador de innovaciones didácticas, comunicativas y de interacción. (p.2)

Tras el análisis de las entrevistas realizadas al alumnado el mismo muestra que no son entornos amigables para el colectivo, las franjas horarias no contemplan los cambios de aula, los edificios son fríos, poco acondicionados, y nada ajustados a la población que lo vive, no haciendo que sea un entorno acogedor ni comprometido hacia crear situaciones de aprendizaje. Aspectos contradictorios con lo que nos muestra Parrilla et al. (2017), que afirman que "no hay inclusión sin una gestión democrática de la sociedad, sin la participación de la ciudadanía y los agentes sociales en los objetivos educativos, sociales y culturales" (p.146).

Aunque el alumnado valora positivamente que las aulas sean decoradas con los murales y trabajos realizados por el alumnado, sólo puede incorporarse dichas decoraciones en paneles de corcho que están fijados en el aula, con lo cual en muchas ocasiones el espacio para presentarlos en las paredes es insuficiente.

Así mismo, la organización de los espacios son difíciles y en algunos casos imposibles, la idea de poder cambiar el mobiliario según las actividades o dinámicas a realizar se torna tedioso y ruidoso, además de necesitar un tiempo que no se posee para ello. Los materiales son escasamente diversos y los tiempos poco respetados. También ponen en valor el entorno de naturaleza que le envuelve, la intencionalidad docente por facilitar las cosas y los espacios habilitados al aire libre.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, faltan aulas polivalentes, mobiliario que pueda moverse con facilidad para poder hacer del aula un espacio que pueda dar cobertura a cualquier reto docente que pueda ser planificado para cubrir las necesidades del grupo. Piden también que dichas instalaciones sean climatizadas, que tengan lugares donde poder guardar sus cosas y con una iluminación y ventilación adecuada. En relación a la estética reclaman espacios más abiertos y agradables, cómodos, confortables y bellos. Un lugar ordenado y planificado hacia el aprendizaje que les posibilite disfrutar de los espacios tanto interiores como exteriores. En algunos contextos bastará con que las mesas dispongan de ruedas para ser movidas con realidad, en otros se necesitará mobiliario cooperativo. Además de

resaltar continuamente la necesidad de eliminar las tarimas ya que es algo arcaico y solo provoca barreras al alumnado y al profesorado, no encontrando en la aplicación didáctica y organización educativa ningún sentido a mantenerlas.

También se torna necesario que se actualicen tanto los dispositivos informáticos, los periféricos y los softwares para poder ser utilizados como apoyo en lugar de presentar barreras que obstaculicen los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así como facilitar enchufes para que el alumnado pueda cargar las baterías de sus dispositivos. Todo ello puede ser desde una nueva incorporación de sistemas de electricidad u ofrecer en cada aula distintas regletas.

El alumnado se inclina por el deseo de un edificio estéticamente bonito y a la vez funcional que pueda cubrir sus intereses tanto dentro como fuera del edificio, acomodando también los espacios que rodean al mismo e incluyéndose como parte del entorno educativo. También solicitan en dicho entorno fuentes donde abastecerse de agua cada vez que lo deseen.

8. REFERENCIAS

Aron, A. M., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación. Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. Universitas Psychologica, 11 (3), 803-813.

Benítez-Gavira, R., y Aguilar-Gavira, S. (2023). Mirada inclusiva. La diversidad como característica. REVISIÓN HUMANA. International Humanities Review, 13 (2), 1–12. https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4522

Benítez, R., Aguilar, S. y Ballesteros, C. (2019). El trabajo cooperativo como metodología transformadora de la práctica docente. Hacia la visión enriquecedora de la diversidad. En J.M. Fernández y A. López, Nuevos horizontes en educación: innovaciones y experiencias (pp. 127-146). Octaedro.

Bravo, F., Lucía, O., Romero, J., Alfonso, G. y López, H. (2018). Ambientes de aprendizaje. ACACIA.

Castro, A. (2015). Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Duarte, J. (2003). Ambientes de Aprendizaje. Una aproximación conceptual. Estudios Pedagógicos, (29), 97-113. doi: http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052003000100007

Echeita, G., Sandoval, M., y Simón, C. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. In Actas IV Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down.

Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. Revista electrónica de investigación educativa, 8(2), 1-11.

Cotrina, M. y García, M. (2020). ¿A qué llamamos investigación inclusiva hoy? En E. Caparrós, M. Gallardo, N. Alcaraz y A. Lavinia (Coords.), Educación Inclusiva: un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado (pp. 69-82). Octaedro.

Gutiérrez, D.H. (2021). El aula revisitada: la innovación de los espacios educativos desde un enfoque comunicativo. Educação em Revista, (37), 1-16. https://doi.org/10.1590/0102-469823204

López, H. (2007). Investigación cualitativa y participativa. Universidad Pontificia Bolivariana. Recuperado de http://eav.upb.edu.co/banco/sites/default/files/files/INVESTIGACIONPSICOLOGIAYEDUCACIONAMBIENTAL_0.pdf

Portillo, S.A. (2019). La construcción de ambientes de aprendizajes en la escuela: una tarea permanente. Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa, 4(2), pp. 57- 67.

Parrilla, M. D. L. Á., Susinos, T., Gallego, C., y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 31(89), 145-156. https://doi.org/10.47553/rifop.v31i2

Soto, E. R. y Escribano, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D.M. Arzola Franco (coord.), Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones,convergencias y divergencias (pp.203-221). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y GOBERNANZA LOCAL. ANÁLISIS DE DEMANDAS SOBRE EL PAPEL DE LOS MUNICIPIOS Y SU RELACIÓN CON LOS CENTROS ESCOLARES

IRENE CRESTAR FARIÑA
Universidade de Vigo

JUAN JOSÉ LORENZO CASTIÑEIRAS
Universidade da Coruña

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio forma parte de una investigación más amplia perteneciente a un proyecto de investigación de I+D+i que se titula: "¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva?: una investigación participativa que busca respuestas a la exclusión y la desigualdad en educación" y cuyo objetivo es realizar un análisis multivocal de las políticas y las prácticas educativas con la finalidad de dar respuesta a la pregunta ¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva? Se trata de un proyecto coordinado desarrollado en cuatro comunidades autónomas españolas: Cantabria, Andalucía, Murcia y Galicia. Concretamente este estudio se centra en la investigación coordinadora desarrollada en la comunidad gallega: ¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva?: una investigación participativa en Galicia (PID2019-108775RB-C41; Plan Nacional de Investigación MISS-EQUITY, 2020-2023). El objetivo de la misma es, comprender cómo las políticas y prácticas de exclusión e inclusión escolar son contestadas y representadas por diferentes agentes sociales y educativos.

Este trabajo parte de la base de la inclusión escolar y la perspectiva comunitaria, indagando acerca de la relación existente entre las corporaciones municipales, específicamente las concejalías de educación, y los

centros educativos en el desarrollo de las acciones que, desde los ayuntamientos, se implementan para impulsar la inclusión escolar. Para ello, se han tenido en cuenta las voces de 33 informantes vinculados al ámbito de la inclusión educativa a los que se ha preguntado mediante una entrevista semiestructurada.

1.1. Educación inclusiva

La educación inclusiva se ha convertido en un debate prioritario a escala nacional e internacional, convirtiéndose en una prioridad en las agendas políticas educativas nacionales. Los discursos sobre política educativa en todo el mundo consideran la educación inclusiva como una estrategia clave para abordar las desigualdades.

El mundo es diverso y, por lo tanto, la dificultad aumenta si hablamos de dar respuestas uniformes a los centros escolares. Si queremos que la escuela sea inclusiva, debemos partir de la base de las diferencias que cada escuela presenta y la singularidad que la caracteriza. Es por ello que, para Bonal y Verger (2014) si queremos favorecer la equidad educativa debemos conectar la gestión educativa de los centros con los municipios para así conseguir consenso para afrontar los retos a los que ambos se enfrentan.

Tanto la educación como los servicios sociales en España están fragmentados y dirigidos por múltiples proveedores entre los cuales no existe comunicación, generando el modelo descentralizado que caracteriza a España, un gran problema en la gestión y conexión de ciertos derechos básicos como pueden ser la salud, la educación y los servicios sociales y por lo tanto generando falta de calidad (OECD, 2022), calidad que en el caso de la educación viene establecida por ley.

El sistema educativo en España depende en primer lugar del estado y de cada autonomía, teniendo los ayuntamientos un papel secundario en el desarrollo educativo. Partiendo de esta situación, los ayuntamientos atienden a diversas demandas de vital importancia como pueden ser la escolarización, la creación y gestión de escuelas infantiles o escuelas para personas adultas, así como la creación de campañas y programas educativos de apoyo, que en la mayoría de las ocasiones son solicitados

por la ciudadanía o provienen de los propios centros escolares o las asociaciones, pero que en todos los casos es la concejalía de educación, la encargada de desarrollar las diferentes actuaciones a llevar a cabo desde los municipios (FEMP, 2006).

1.2. PERSPECTIVA COMUNITARIA COMO MEDIO PARA ALCANZAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

Si hablamos de las escuelas, la normativa reconoce el derecho de la comunidad educativa a participar en la vida escolar, como seña de calidad y mejora continua, logrando dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes. La participación de la comunidad educativa en la vida escolar se materializa en el Consejo Escolar. Este, es un órgano de gobierno colegiado, el cual, entre los componentes que lo forman, se encuentra un representante del municipio. Entre los riesgos más frecuentes a los que se enfrenta el buen funcionamiento del Consejo Escolar, encontramos algunos como que se trate de un órgano que simplemente ratifica las decisiones tomadas por el equipo directivo o el claustro de profesores o que los componentes de este no sean escuchados en condición de iguales, quitando valor en muchas ocasiones a la opinión de algunos miembros natos del mismo como el representante del municipio o las familias (FEMP, 2006).

Tal y como plantean Parrilla, Muñoz-Cadavid y Sierra (2013), para garantizar la equidad y justicia social, es necesario plantear un ideal de Comunidad que sirva como base para garantizar políticas, servicios y una institución educativa que reclamen el cambio social hacia un nuevo paradigma escuela-comunidad.

Asumir una perspectiva comunitaria, es en palabras de Carmen Gallego (2011) “una de las claves importantes para el cambio educativo, es la manera en que profesionales y agentes implicados en cada institución educativa (asesores, profesores de apoyo interno, tutores, equipo directivo, alumnos, familias) aprendan y trabajen juntos para solucionar las dificultades que surgen en su contexto educativo y social” (p. 94).

1.3. LA PROMOCIÓN DE LA INCLUSIÓN DESDE LA GOBERNANZA LOCAL.

La escuela no puede eludir los servicios y beneficios que el ámbito local puede aportarle, mientras que, los municipios necesitan de la escuela para hacer frente a las desigualdades socio-educativas. La décima asamblea de la Federación Española de Municipios y Provincias (en adelante FEMP) prioriza la necesidad de los municipios de mejorar la calidad de la educación de estos, favoreciendo el desarrollo de planes de actuación. Como comentan Muñoz y Gairín (2016, p.90), "los ayuntamientos que buscan el desarrollo educativo actúan convencidos de que la educación es una herramienta útil para la transformación socioeducativa, la consideran en sus planes globales de actuación y le otorgan un protagonismo especial en el marco de la gestión y la política locales", de modo que procuran adecuar sus actuaciones a las necesidades de la ciudadanía. Cuando esta perspectiva se instala transversalmente como lógica de actuación y gestión municipal, frecuentemente encontramos corporaciones que mantienen una trayectoria destacada en su compromiso con una educación transformadora, haciendo un adecuado ejercicio de las competencias de las que disponen y una gestión planificada de los recursos, siempre escasos, de los que disponen.

Cabe destacar, por tanto, la importancia de que los ayuntamientos y los centros educativos creen un nexo entre ellos, a través de vínculos sólidos, que responda a la totalidad de necesidades de la ciudadanía y facilite el desarrollo de una educación inclusiva y una perspectiva comunitaria.

2. OBJETIVOS

Partiendo de una perspectiva comunitaria de la inclusión educativa, el objetivo principal que se persigue con esta propuesta es analizar el ejercicio de las competencias educativas municipales, específicamente en materia de inclusión, y su relación con los centros educativos, así como las principales barreras para una colaboración efectiva.

Desde esta visión general, se busca abordar los siguientes objetivos específicos:

- Reflexionar sobre el papel de las políticas educativas municipales y su contribución a la promoción de la inclusión educativa.
- Analizar el funcionamiento de los canales de diálogo entre los centros educativos y los gobiernos locales, especialmente el papel del Consejo Escolar.
- Reivindicar la importancia del enfoque comunitario para una adecuada promoción de la inclusión.
- Conocer las propuestas de las y los profesionales de la comunidad educativa dirigidas al desarrollo de actuaciones y políticas municipales inclusivas.

3. METODOLOGÍA

Con una naturaleza interpretativa, la metodología se basa en datos cualitativos obtenidos a través de la realización de 33 entrevistas semiestructuradas en profundidad, con una duración promedio de 1 hora de duración, llevadas a cabo durante el año 2022 en Galicia.

La utilización de esta metodología de recogida de información radica en la intencionalidad de recoger las subjetividades –con lo que implica al respecto de las interrelaciones entre lo identitario y lo contextual (Parrilla, 2009; Marshal y Rossman, 2015)- presentes en un tema a veces confuso o con divergencias de calado, incluso entre profesionales de la misma área o, con una gran riqueza de matices, sobre la propia concepción de la inclusión.

El guion empleado para las entrevistas, así como la selección de perfiles de informantes clave y demás etapas de su desarrollo, fue implementado en coherencia con el procedimiento de la investigación en su conjunto (Kvale, 2012). De este modo, se parte de una base temática común para todas las entrevistas realizadas, ya que las preguntas fueron agrupadas en 7 grandes bloques: participación, representación, satisfacción/calidad, elección de centro, costes/inversión económica y espacios no educativos. Con apoyo en infografías contenedoras de imágenes y ejemplos

textuales altamente significativos e identificativos de situaciones inclusivas o excluyentes, se formulaban entre 15 y 20 preguntas (en función de cada perfil y del transcurrir de la misma, dado su carácter semiestructurado), que se iban adaptando ligeramente en función del perfil profesional con el que se conversaba. Esta propuesta ha sido elaborada a partir de los testimonios de los siguientes perfiles profesionales:

- concejales de educación en el ámbito municipal (3);
- directores/as de los centros educativos (9);
- profesorado de centros de tipología variada y con un desempeño profesional diverso (en total 15), que se distribuyen entre los siguientes desempeños específicos: profesorado tutor (6), especialista (4) y orientador (5);
- y asociaciones que desarrollan su labor profesional de manera regular en el ámbito de la inclusión educativa (6).

En la propuesta metodológica que guía la elaboración de este texto, los resultados se presentarán de manera integrada, pero cabe señalar dos dimensiones de referencia en el tratamiento de los datos: de una parte, el análisis de la información derivada de las entrevistas con la clase política, analizando posibilidades y limitaciones en el desarrollo de actuaciones educativas inclusivas; de otra, presentar las principales demandas emanadas de los centros educativos a través del profesorado, sumando también las voces de profesionales que, desde el ámbito socioeducativo local no escolar, son con frecuencia quien diseña y ejecuta buena parte de los programas y servicios educativos.

Se hace uso del programa MAXQDA para analizar y tratar la información, de un volumen considerable, así como para rescatar citas literales que, de manera puntual, acompañarán la presentación de resultados para ejemplificar ideas destacadas en palabras de sus protagonistas. A continuación, presentamos el sistema de códigos relativo a las demandas que han sido categorizadas a partir de las entrevistas:

***FIGURA 1**. Sistema de códigos*

Fuente: elaboración propia con apoyo del programa MAXQDA

Cabe justificar en este apartado que la técnica DAFO nos servirá para organizar y presentar los resultados. Por su utilidad diagnóstica (Gil, 2001), así como las ventajas que nos ofrece para sintetizar y concretar las principales reflexiones en torno a la detección de puntos fuertes y débiles en la contribución de los municipios a la promoción de la inclusión educativa y su relación con los centros educativos, los resultados serán presentados a partir del análisis de las cuatro dimensiones

características del análisis DAFO, que se elaboran en estrecha relación con los objetivos planteados: debilidades (análisis internos sobre aspectos negativos), amenazas (análisis externos sobre aspectos negativos), fortalezas (análisis internos sobre aspectos positivos) y oportunidades (análisis externos sobre aspectos positivos).

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos del análisis de las entrevistas en base a las dimensiones características del análisis DAFO, procurando ofrecer una perspectiva general de la relación entre los municipios y los centros educativos en la articulación de medidas y programas educativos. Con la presentación de los mismos, se intercalarán citas textuales de las entrevistas, de modo puntual, para ejemplificar en las voces protagonistas las principales ideas extraídas.

Dado que el centro de nuestro enfoque radica en el papel de los municipios a la hora de contribuir a la inclusión educativa, se comentarán en primer lugar aquellas limitaciones internas que inciden sobre el ejercicio de sus competencias, identificadas como **debilidades**:

- Desde un análisis conjunto de las entrevistas, se detecta la ausencia de una perspectiva sistémica de la infancia en las actuaciones municipales. Ello implicaría reconocerla como parte de un sistema más amplio en el que interactúan múltiples factores, de modo que se manifiesten las relaciones complejas entre los diferentes sistemas que influyen en la educación inclusiva de la infancia. Este enfoque mantiene su paralelismo con la ausencia de una perspectiva comunitaria, ya que las acciones educativas inclusivas con esta orientación no se desarrollan de manera independiente, sino que son afectadas por las dinámicas y relaciones en su entorno, por lo que las políticas municipales deben estar en estrecha conexión con las necesidades del alumnado, del profesorado, de las familias y de las entidades sociales socioeducativas que desarrollan su labor en el campo educativo.

- Si bien los Consejos Escolares pudieran ser un espacio adecuado, la participación de los centros educativos en la

configuración de las políticas municipales educativas es muy escasa o nula. Además, se desprende de las entrevistas que los Consejos Escolares son el principal órgano de referencia a efectos de canalizar las demandas escolares, incluso en el ámbito municipal, especialmente en aquellos ayuntamientos con una entidad de población media o alta –aun existiendo la cercanía entre las personas y los cauces para que la ciudadanía pueda canalizar sus demandas hacia los representantes políticos-, como nos indica un concejal cuando señala, en relación a las familias, que

> "si tienen algún conflicto con su propia AMPA, hablan con la dirección del centro y, antes de que llegue a nosotros, ya es una propuesta de centro a través de Consejo Escolar".

– Recogiendo la anterior idea, cabe señalar que es más frecuente el contacto entre corporaciones municipales y entidades del tercer sector para la implementación de propuestas educativas, por lo que frecuentemente nos encontramos una oferta programática configurada desde el sector privado (donde la multiplicidad de actores es manifiesta, habiendo entidades con o sin ánimo de lucro, de tipo cooperativo, fundacional, asociativo, puramente empresarial, etc.). Uno de los modelos habituales de funcionamiento es la recepción de una propuesta de programa por parte de esta entidad, que se encargará de su ejecución, y que se acepta con o sin modificaciones, en la mayoría de las ocasiones, en función del presupuesto disponible. Por lo tanto, son casos en los que el profesorado, las familias y la infancia destinataria no participan ni directamente ni indirectamente, y en muchas ocasiones el papel de los ayuntamientos se limita a ejercer de financiadores y supervisores (o ni siquiera) de su puesta en práctica. Hemos visto el buen funcionamiento de muchas de estas iniciativas, con una perspectiva inclusiva debidamente fundamentada, pero que no atienden necesariamente a las necesidades de inclusión educativa y, desde luego, no contribuyen a tratar la inclusión desde una óptica comunitaria.

- La inclusión es abordada de una manera difusa, sin una concepción conjunta y nítida del deber ser de la misma entre los diversos agentes que la promueven. Además, es un hecho que sucede en el nivel político, pero también entre las familias, el propio profesorado o los equipos directivos. Es tanto así que encontramos múltiples perspectivas y enfoques con matices diferenciados que requerirían de voluntad y esfuerzo para concretarse adecuadamente en acciones concretas emprendidas desde los ayuntamientos, también podríamos decir con el respaldo de los ayuntamientos, teniendo en cuenta que la potencialidad de gestión pública también puede implicar una cesión de protagonismo, algo que como vimos sí sucede con las entidades privadas.

En cuanto a las **amenazas**, destacamos los siguientes aspectos limitantes para la promoción de la inclusión educativa a nivel municipal:

- La mayor parte de las actuaciones municipales que responden a demandas llegadas de los centros educativos son de carácter infraestructural, por lo general de carácter urgente y puntual. Esto supone un constante lastre presupuestario, pues cualquier gasto extraordinario en el mantenimiento de instalaciones, en acondicionamientos arquitectónicos cualquier otra partida imprevista condiciona las posibilidades de dotar económicamente otro tipo de propuestas. En ese sentido, ante el bajo nivel reivindicativo por parte de los diversos colectivos ante la necesidad de cogestionar propuestas con financiación municipal que vayan más allá de medidas paliativas de carácter infraestructural (pensamos en programas y servicios educativos inclusivos), parece esta una relación establecida por el hábito que se traslada a los órganos verdaderamente representativos de la comunidad educativa como son los Consejos Escolares. En este sentido, los Consejos Escolares deberían ser órganos de debate, realmente participativos más allá de colaboraciones puntuales entre centros, con determinados perfiles de familias, etc. En esa línea se expresaba un director de un centro público cuando reivindicaba que

> "la participación sería, iría una más allá de la colaboración; la colaboración, yo creo que está conseguida. Bueno, únicamente pienso en familias que tienen una red. Por ejemplo, familias migrantes, que no disponen de red familiar. Entonces a veces nos cuesta incluso la colaboración […] En el caso nuestro, la participación en las elecciones recientes del Consejo Escolar fue tremenda, hubo muchísimos candidatos, muchísimos votantes, y por ahí no nos podemos quejar, siempre que convocamos para cualquier cosa las familias responden, pero tenemos que ir un paso más allá, que sería la toma de decisiones conjunta. Qué sería lo ideal, más allá de la colaboración".

- Las actuaciones políticas se ven en ocasiones condicionadas por factores externos de tipo político-electoral o mediático, que de cuando en cuando pueden contribuir a abordar de manera innovadora, al tiempo que, visibilizar una situación específica, como nos comentaban desde el nivel político al respecto de

> "las habilidades de leer y escritura, con perros… Es el tercer año que la hacemos, salimos en prensa el otro día… La universidad de Oviedo, del departamento de educación están haciendo el estudio".

  En todo caso, la amenaza aparece cuando los ejemplos consisten en propuestas muy llamativas mediáticamente, pero que en ocasiones pueden conllevar limitaciones en el acceso o carencias de contenido o metodológicas; en este sentido, actuaciones que pudiesen suscitar polémica y que, por tanto, se posterguen, retrasen y/o reconfiguren para gustar al mayor número de personas posible; o, al contrario, se desarrollan más por el altavoz mediático que suponen que por su sentido educativo e inclusivo.

En una dimensión positiva, las siguientes **fortalezas** son valores sobre los que sustentar las potencialidades de las actuaciones desde la gobernanza local:

- La importancia concedida a la promoción de la inclusión educativa en el conjunto de entrevistas, pese a las diferentes líneas de argumentación sobre como promoverla o a las diversas conceptualizaciones derivadas de vivencias e interpretaciones de las mismas. Además, especialmente en el nivel político, se percibe la voluntad de fomentarla de manera manifiesta e ir más allá de lo más evidente

> "hemos avanzado en algunas cuestiones… de barreras arquitectónicas[...] Pero tenemos que poner también otras herramientas para que esa inclusión sea real, para que esa inclusión permita la formación y capacitación de cualquier persona" (representante político).

– La existencia de órganos como el Consejo Escolar o las AMPA (en el caso de las familias), son cauces válidos para promover la participación de las familias y los centros, ya que normativamente disponen de competencias para realizar propuestas educativas orientadas a la inclusión. Al tiempo, existe una importante cantidad de iniciativas, programas o proyectos, en muchos casos estables, emanados de políticas públicas orientada a la infancia y la adolescencia, como se desprende de las declaraciones de los políticos, y también del resto de colectivos. De hecho, cabe destacar que cuando participan órganos como el Consejo Escolar en las propuestas o al menos en una adecuada transmisión de las demandas, las actividades suelen tener participantes y continuidad, además de una evaluación satisfactoria por parte de infancia y familias, como reconocía un concejal apuntando que

> "me gustó especialmente la de lenguaje de signos, y creo que también caló bastante bien en el alumnado; una de las actividades que salían en el Consejo Escolar para ver si la podíamos plantear, fue una actividad anual para todos los centros".

También cabe destacar las siguientes **oportunidades** para caminar hacia una perspectiva comunitaria de la inclusión educativa:

– Establecer canales permanentes y efectivos de comunicación entre los centros educativos y las concejalías de educación, idealmente yendo más allá de los cauces reglamentarios, aprovechando la cercanía que en ocasiones permite trabajar desde y para lo local. En este sentido, experiencias satisfacotorias como la relatada por una concejal invitan a explorar alternativas.

> "además de los consellos escolares, en cada centro, tenemos un consello escolar municipal donde está representada toda la comunidad educativa",

- donde participan familias, profesorado y alumnado, de modo que permite obtener información directamente de las personas afectadas o implicadas.
- Dar mayor peso a la mirada preventiva, anticipando procesos de exclusión educativa en base a condicionantes socioeconómicos, culturales, etc. Esta idea tiene también su origen en la proximidad que deriva de la convivencia en el territorio y del conocimiento mutuo. En esa misma línea, trabajar con perspectiva histórica, con continuas mejoras en base a evaluaciones estables y planificadas de las experiencias anteriores, permite optimizar los recursos y adecuar las actuaciones.
- Dedicar el tiempo debido a la coordinación del trabajo que realizan las diversas áreas municipales con iniciativas destacadas en materia de inclusión y con una finalidad educativa (igualdad, deporte, cultura, arquitectura o bienestar son algunas de las citadas por los máximos representantes políticos de educación a lo largo de las entrevistas). En ese sentido, destacamos la necesaria transversalidad de las acciones municipales en materia de inclusión.

Para terminar la presentación de resultados, aportamos una imagen visual, a modo de nubes de palabras, de los principales conceptos relativos a las demandas de representantes políticos, profesorado y entidades del tercer sector, donde la representación (tamaño) de los conceptos, remite a su presencia en los discursos:

***FIGURA 2**. Nube de palabras sobre demandas inclusivas*

Fuente: elaboración propia con apoyo del programa MAXQDA.

Pese a que las nubes de palabras no atesoran un gran potencial a efectos interpretativos, en combinación con la revisión detallada de las entrevistas podemos observar desde un prisma analítico como el concepto de inclusión no ocupa la centralidad de buena parte de los discursos, variando claramente en función de los perfiles profesionales, a pesar de la coincidencia en las preguntas formuladas. En ese sentido, aparecen menos repeticiones entre las entidades asociativas, el profesorado tutor y el orientador, y más entre las direcciones de centros, el profesorado especialista y los representantes políticos.

Desde una perspectiva global, al igual que se declara en los discursos, todas las personas entrevistadas conceden una gran importancia a la inclusión educativa y la necesidad de potenciarla, pero también podemos observar la ausencia de conceptos como colaboración, coordinación o participación, lo que puede hacer pensar que aún se ve lejano el horizonte de un enfoque verdaderamente comunitario y transversal pues, como manifestaba de manera tajante una orientadora entrevistada "*para que haya inclusión tiene que haber una coordinación, sin coordinación no llegamos a la inclusión educativa*".

5. DISCUSIÓN

Avanzar hacia la inclusión bajo el prisma de una perspectiva comunitaria es un constructo complejo que necesita un alto grado de compromiso institucional, así como personal, de todos los agentes implicados. Aunque los informantes de esta investigación se han caracterizado por ser personas que comparten ideales receptivos sobre la idea de crear un municipio educador basado en la idea de inclusión y comunitarismo, en este estudio, se presenta una panorámica del estado de la situación en Galicia. Los hallazgos presentados, establecen que aún estamos lejos de instaurar una perspectiva comunitaria dentro de los municipios que, por su proximidad a la ciudadanía, constituyen el lugar ideal para promover procesos participativos donde las políticas públicas locales sean participadas por la comunidad escolar, el tejido social y, por supuesto, las familias y el alumnado,

Desde el ejercicio de las competencias educativas que la ley les atribuye, los ayuntamientos deben facilitar la promoción de la inclusión en su ámbito territorial, en primer lugar, a través de una participación efectiva de los miembros de la comunidad, que las personas entrevistadas señalar como insuficiente especialmente con los centros educativos, a través del Consejo Escolar. Los estudios de algunos autores como Blanco (2006) o Muñoz (2013), aseguran que los ayuntamientos son capaces de motivar una mayor implicación institucional y comunitaria en la educación y tomar decisiones acerca de propósitos educativos, políticas o asuntos económicos, así como en la creación de programas, pero como establece Muñoz (2013), se requiere de la creación de redes que faciliten el trabajo en equipo y la comunicación para dar respuesta a los intereses del municipio. Difícilmente pueden crearse estas redes cuando los centros educativos y los municipios no tienen soportes estables y regulares para comunicarse y trabajar colaborativamente y con una mirada que vaya más allá del cortoplacismo.

Como aclara Carmen Gallego (2011), se debe favorecer la creación de culturas y redes colaborativas para crear entornos inclusivos. En el caso de este estudio, las relaciones son inexistentes entre los centros educativos y el tercer sector, asumiendo el ayuntamiento el papel de simple

financiador del segundo sin una participación de los primeros. Resaltando nuevamente la calidad de muchos de los programas llegados de entidades asociativas y su carácter inclusivo, las reclamaciones de apoyo para atender a demandas educativas específicas que pudiese llegar de los centros o las familias difícilmente pueden reflejarse en las políticas locales si se desconocen dichas demandas. Con este modelo de colaboración público-privada, la comunidad educativa se ve obstaculizada para ejercer una participación colaborativa o en red que derivase en políticas, servicios y/o programas emanados de los ayuntamientos y con los aportes de los distintos profesionales de los centros educativos y de la comunidad local.

Además, como comenta Carmen gallego (2011), para hablar de una perspectiva comunitaria se debe de trabajar desde la prevención y la atención a la comunidad y no puede existir un modelo individual de diversidad. La mayoría de las actuaciones llevadas a cabo por los municipios, demandadas desde los centros educativos, suelen caracterizarse por tener un carácter urgente e inminente y la mayor parte de las veces, se trata de problemas de tipo infraestructural, dando así prioridad a este tipo de actuación frente a otras actuaciones necesarias para atender a la diversidad de manera preventiva, y teniendo en cuenta que la financiación es limitada, más en este nivel de gobernanza local, las actuaciones relacionadas a favor de la inclusión de carácter educativo, quedan en ocasiones infradotadas o incluso paralizadas por falta de medios para el desarrollo de las mismas.

La relación escuela-comunidad, para Parrilla, Muñoz-Cadavid y Sierra (2013, p.18) es ineludible, por lo tanto, como hemos podido observar, es necesario mejorar el papel que juega la escuela para la comunidad, así como la participación de la comunidad en las cuestiones propiamente escolares, donde instituciones como el Consejo Escolar estarán llamados jugar un papel, además de representativo, activo en la configuración de las políticas locales educativas.

6. CONCLUSIONES

En primer lugar, es necesario señalar que existe una conciencia compartida de que se dispone de un amplio margen de mejora en la articulación de una perspectiva comunitaria, coordinada y debidamente representativa, para el abordaje de la inclusión educativa en el ámbito local.

Del mismo modo, resulta especialmente preocupante la escasa participación de los centros en el diseño y la planificación de las políticas educativas municipales. Si bien existen cauces establecidos normativamente, la rutina y la urgencia se convierten en enemigos de proyectos que siempre priorizan la inmediatez. Es esta una cuestión que repercute directamente sobre la gestión de los recursos, también condicionados a la hora de emprender iniciativas orientadas a la prevención o pensadas para el largo plazo.

En esta línea de baja participación, donde entidades del tercer sector cubren las propuestas educativas en la oferta municipal, el papel de los centros escolares se sitúa, cada vez más, en una posición de saber técnico y específico, incongruente con el deber ser de un desarrollo curricular que debe trabajar también valores como el aprender a convivir, el respeto a la diversidad o la cooperación.

Una limitación con la que nos hemos encontrado ha sido la dificultad para establecer comparativas autonómicas y regionales, pues la variedad de programas y la naturaleza de los servicios articulados en el nivel local muestra una diversidad significativa (Martínez y Sánchez, 2019), al igual que sucede en la mayor parte de regiones europeas o en otros países de fuerte tradición en la investigación sobre inclusión, como es el caso de Gran Bretaña (Daniels, Thompson & Tawell (2019). En ese sentido, las posibles generalizaciones que pudieran hacerse, tampoco son extrapolables al conjunto de los municipios gallegos. En todo caso, no por ello pierde valor el trabajo realizado, en tanto que esta cuestión es considerada en la propia matriz metodológica y coherente con las técnicas aplicadas, de modo que los resultados obtenidos nos permiten visibilizar una panorámica del estado de la cuestión, al tiempo que pretenden ser una referencia para estudios de corte similar.

Por todo, desde un plano reivindicativo, reclamamos la necesidad de resituar el foco sobre la optimización del apoyo comunitario para promover la inclusión educativa, tarea en la que las políticas públicas municipales y las acciones que de ellas se derivan tienen una importante función. Este reconocimiento lleva consigo la obligación de compartir la mirada de las personas o colectivos con necesidades educativas especiales y sus familias, con aquellas personas que puedan contribuir a paliar dichas necesidades.

En ese sentido, hemos intentado aportar información sobre algunas características de las políticas municipales en materia de inclusión educativa, con la obligación de tomar conciencia de sus deficiencias para incorporar una mirada comunitaria que, como indica Carmen Gallego (2011, 105), entienda la necesidad de "pensar sobre las diferencias individuales como características legítimas de la sociedad, no como características excluyentes y categóricas". Es esta una idea central de una concepción de la inclusión que potencie, además de la dimensión propiamente inclusiva en el ámbito escolar, su contribución a conformar sociedades justas y democráticas en las que la convivencia en igualdad sea un valor central.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

En la autoría de esta propuesta aparecen sólo dos nombres propios, pero es de justicia señalar que responde a un trabajo colectivo desarrollado de manera colaborativa durante 4 años. Es por ello por lo que queremos agradecer el trabajo y la implicación de todas las personas participantes en el proyecto de investigación del proyecto ¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva?: una investigación participativa en Galicia (PID2019-108775RB-C41; Plan Nacional de Investigación MISS-EQUITY, 2020-2023), dirigido por la Catedrática de Didáctica y Organización Escolar Ángeles Parrilla Latas.

Además, debemos agradecer la financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación a través del contrato predoctoral FPI PRE2020-094630 de la investigadora Irene Crestar Fariña.

8. REFERENCIAS

Blanco, I. (2006). Los proyectos educativos de ciudad. Una experiencia de gobernanza local. Aula de Innovación Educativa, 152, 18-21.

Bonal, X. y Verger, A. (2014). L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern 2011-2013. Fundació Jaume Bofill.

Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). (2006). El representante municipal en los consejos escolares de centro. Ministerio de Asuntos Económicos y de Cooperación.

Daniels H., Thompson, I., & Tawell, A. (2019, April). After Warnock: The effects of perverse incentives in policies in England for students with special educational needs. In Frontiers in education (Vol. 4, p. 36). Frontiers Media SA.

Gallego Vega, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 70 (25,1), 93-109. http://hdl.handle.net/10201/122137

Gil Zafra, M. Á. (2001). Planificación estratégica: «método dafo». En Rodríguez-Villasante, T., Montañés, M. & Martín, P. (coord.), Construyendo ciudadanía: vol. 2: prácticas locales de creatividad social (pp. 123-136). El Viejo Topo.

Kvale, S. (2012). Las entrevistas en investigación cualitativa (Vol. 2). Ediciones Morata.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2015). Designing qualitative research (6th ed.). Sage.

Martínez Virto, L. & Sánchez Salmerón, V. (2019). Políticas regionales de inclusión en España: nuevos enfoques y claves para su eficacia. Investigaciones Regionales - Revista de Investigaciones Regionales, 44, 17-28.

Muñoz Moreno, J. L. (2013). Educación y municipio: la importancia de los servicios municipales de educación. ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 28, 43-60.

Muñoz Moreno, J.L., & Gairín Sallán, J. (2016). Desarrollo educativo en las ciudades españolas: el protagonismo de los ayuntamientos. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18 (3), 81-94.

OECD (2022). Modernising Social Services in Spain: Designing a New National Framework. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/4add887d-en.

Parrilla, A., Muñoz-Cadavid, M.A. y Sierra-Martínez, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. Revista de Investigación en Educación, vol.11, nº3, 15-31.

Parrilla, Á. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. Revista de Educación, 349, 101-117.

Seidman, I. (2006). Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences (3rd ed). Teachers College Press.

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO METODOLOGÍAS CLAVE PARA MEJORAR EL GRADO DE INCLUSIÓN EN EL AULA

MARINA CHECA OLIVAS
Universidad Europea de Madrid

MARINA JIMÉNEZ FERNÁNDEZ
Universidad Europea de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente atender a la diversidad de capacidades que presenta el alumnado se erige como una cuestión fundamental para el sistema educativo. Efectivamente, existen alumnos y alumnas que tienen ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses, situaciones socioeconómicas, culturales, lingüísticas y de salud diferentes. Por todo esto, el paradigma educativo debe caminar hacia una escuela inclusiva dónde se respeten estas diferencias y dónde se proporcione una formación común a todos los alumnos que favorezca la igualdad de oportunidades (Quesada, 2021).

Numerosas investigaciones han evidenciado que las metodologías innovadoras son una estrategia didáctica muy efectiva para conseguir aulas inclusivas donde se tenga en cuenta las necesidades educativas de todo el alumnado (Orozco y Moriña, 2020; Iglesias et al., 2013; Leiva et al, 2019). Concretamente, algunos trabajos han visibilizado como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje colaborativo permiten llevar a cabo una renovación pedagógica y educativa en los centros ya que son metodologías de enseñanza centradas en el alumnado que contribuyen a la integración educativa de los estudiantes (Riera, 2011; Pujolás, 2009).

Este trabajo tiene como objetivo general analizar si la implementación de las metodologías innovadoras del ABP y del aprendizaje colaborativo en el aula fomentan la inclusión del alumnado de 2º de la E.S.O. Para ello se establece un plan metodológico dividido en las siguientes fases: realizar una observación general del alumnado en el aula; analizar el grado de inclusión en el aula antes de implementar las metodologías innovadoras; implantar una propuesta didáctica (PDI) innovadora basadas en las dos metodologías activas citadas; y evaluar de nuevo el grado de inclusión tras haber implementado la PDI. Los resultados corroboran la hipótesis de partida de la investigación la cual establece que aplicar metodologías innovadoras como el ABP y el aprendizaje colaborativo mejoran el grado de inclusión del alumnado en el aula. Así, este trabajo está en línea con la literatura científica que ha evidenciado que algunas metodologías innovadoras son eficaces para favorecer la inclusión del alumnado y mejorar el proceso educativo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Inclusión en el aula y atención a la diversidad.

Según Riera (2011) las diferencias que presenta el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben tenerse en cuenta por parte de los centros educativos ya que son estos los que deben de actuar para que sean respetadas y no supongan un factor de desigualdad a nivel educativo. En esta línea, los centros educativos deben avanzar hacia la inclusividad y evitar la distinción entre alumnos corrientes y especiales (Pujolás, 2009). La educación inclusiva debe garantizar una educación de calidad y equidad durante toda la vida del estudiante, dejando a un lado las razones de capacidad, sexo, procedencia, raza, orientación sexual o cualquier otra diferencia (Stainback y Stainback, 2001).

Ainscow et al., (2006) opinan que para lograr el mayor grado de inclusión en los centros es necesario llevar a cabo cambios profundos, reestructurando las prácticas, las políticas y la propia cultura de las escuelas y desarrollando nuevos modelos educativos que favorezcan la participación y el aprendizaje del alumnado. En la misma línea, López (2011) apunta hacia un cambio del sistema educativo que rompa con los

esquemas tradicionales de enseñanza en los que todos los alumnos aprenden al mismo tiempo y de la misma manera. Se trata de atender al alumnado teniendo en cuenta sus características y necesidades individuales, utilizando diferentes metodologías, con grupos heterogéneos, flexibilizando los tiempos y reorganizando los espacios en el aula (Pujolás, 2002).

Por lo tanto, se hace necesario la adopción de un modelo de escuela inclusiva basado en el enfoque constructivista de aprendizaje, el cual da prioridad al fomento de la interacción entre alumnos como forma de aprendizaje. Lejos de la escuela selectiva, en la que se valora más las capacidades de los alumnos a través de la individualidad y la competitividad, la escuela inclusiva garantiza que todo el alumnado tenga acceso a una educación de calidad y que la totalidad del mismo alcance el mayor nivel de desarrollo de las competencias para la vida (Gobierno Vasco, 2022). Así, para llevar a cabo los cambios metodológicos pertinentes para avanzar hacia una escuela inclusiva, Florián (2010) establece que el docente debe cumplir con una serie de características:

- Ser afectivo y respetuoso y que se interese por la situación personal y emocional del alumnado.
- Tener capacidad de trabajo en equipo, tanto con el alumnado como con sus propios compañeros del centro
- Ser observador y comunicativo.
- Tener autocrítica con su trabajo y estar en continua actualización con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Del mismo modo, según Riera (2011) el centro debe cumplir con determinadas características:

- Permitir cambios en la estructura organizativa del centro.
- Generar redes de apoyo con otros centros inclusivos.
- Coordinar servicios y diseño de acciones en común, para que los docentes tomen un nuevo rol en la educación.
- Tener capacidad de planteamiento de nuevas estrategias didácticas para satisfacer las necesidades de todos los alumnos.
- Apoyar la formación del profesorado en la atención a la diversidad.

En línea con estas dos últimas características, la Agencia Europea del Desarrollo a la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (2003) establece la necesidad de formar al profesorado en métodos y estrategias pedagógicas que permitan caminar hacia una escuela inclusiva. Así, esta agencia recomienda las siguientes metodologías activas que han demostrado su eficacia y eficiencia en la atención a la diversidad del alumnado:

- El aprendizaje cooperativo.
- La enseñanza cooperativa entre profesores.
- La resolución colaborativa de problemas.
- Los agrupamientos heterogéneos.
- La enseñanza eficaz y la programación individual

En definitiva, siguiendo lo establecido por Florián (2010), Riera (2011) o Pujolás (2002) y las recomendaciones de Agencia Europea del Desarrollo a la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (2003), entre otras, las metodologías innovadoras pueden incrementar el grado de inclusión en el aula. Así, en este trabajo vamos a resaltar dos de ellas: el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos.

2.2. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo puede ser entendido de diversas formas en función de los diferentes autores que conceptualizan la cooperación. Así, Coll (1984) afirma que la cooperación existe cuando el beneficio individual es directamente proporcional al beneficio del trabajo en equipo y no, por tanto, a la suma de los logros individuales. Por su parte Piaget (1978) define la cooperación como la relación social entre individuos que, confrontando diferentes puntos de vista, obtienen una misma solución, generando un proceso de aprendizaje basado en la propia interacción social entre ellos mismos. Johnson y Johnson (1989) equiparan este concepto a una forma de trabajar en equipo en el que ningún miembro puede lograr su objetivo sin que el otro lo logre también.

Kagan (1994) va más allá y define el aprendizaje cooperativo como una herramienta pedagógica de trabajo en equipo que utiliza una estructura específica para garantizar la participación equitativa y potenciar la interacción entre individuos con el fin último de alcanzar el objetivo común. Este autor plantea cuatro fundamentales en el aprendizaje colaborativo, conocidos como los principios PIAS (Positive Interdependence, Individual Accountability, Equal Participation, Simultaneous Interaction), que permiten una implementación de esta metodología de manera exitosa para todo el alumnado (Riera, 2011). En esta misma línea, Johnson y Johnson, (1997) también exponen una serie de elementos que el docente debe poner en funcionamiento para que el aprendizaje cooperativo sea efectivo en el aula: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción personal, la integración social y la evaluación grupal.

En cuanto a la forma de emplear esta metodología en el aula Johnson et al. (1999) sugieren el uso del aprendizaje cooperativo en cualquier tarea didáctica, en cualquier asignatura y en cualquier programa. Así mismo establecen tres tipos de grupos de aprendizaje:

- Los grupos formales: estos pueden funcionar en períodos que abarquen desde una hora hasta varias semanas. Este tipo de grupo garantiza la participación activa de los alumnos en tareas que favorecen la integración de la materia explicada en las estructuras conceptuales.

- Los grupos informales: se crean para períodos de duración corta, aquellos que trabajan desde unos minutos hasta, como máximo, una hora de clase. Se utiliza para afianzar conocimientos muy específicos, para dar cierre a una clase, para favorecer el clima de aprendizaje o para captar la atención durante la clase. Sirven, al igual que los grupos formales, para garantizar la participación activa y afianzar conocimientos.

- Los grupos de base: se generan para períodos de duración a largo plazo (en torno a un año como mínimo). Son grupos de carácter permanente y se pretende con su utilización garantizar un buen rendimiento escolar a través del apoyo mutuo. Se trata

de crear alianzas afectivas entre los miembros para motivarlos y mejorar, así, su rendimiento.

Además de estos tipos de grupos se suelen utilizar esquemas de aprendizaje cooperativo para actividades rutinarias y lecciones reiteradas. Estos esquemas sirven como base para utilizar posteriormente cualquier grupo de los mencionados anteriormente.

En cuanto a las ventajas del aprendizaje cooperativo, Fernández y Melero (1995) establecen que este puede influir:

- En los aspectos de conducta social y motivacional: se desarrollan actitudes positivas hacia los compañeros, mejora la autoestima, las habilidades sociales y aumenta la motivación.
- En el rendimiento académico: se considera que, para el aprendizaje de contenidos, el aprendizaje cooperativo es más fuerte que otras metodologías para mejorar algunos aspectos de la capacidad cognitiva, así como la comprensión de textos y las habilidades para la resolución de problemas.

De este modo, y siguiendo a García et al. (2012) el aprendizaje cooperativo reúne las siguientes ventajas:

- Se aprenden habilidades, valores y actitudes gracias a la interacción con los compañeros.
- Mejora la motivación mediante la interacción con los compañeros.
- Promueve la conducta prosocial (ayudar, compartir…) practicando comportamientos solidarios con los compañeros.
- El alumnado aprende a entender diferentes puntos de vista y a ver los problemas desde distintas perspectivas.
- Disminuye el egocentrismo desde el punto de vista moral.
- Se desarrolla la autonomía, entendida como la capacidad de entender lo que los demás esperan en una situación y ser libres para decidir si se satisfacen o no esas expectativas.

- Fomenta la atracción personal entre estudiantes y las actitudes positivas hacia los compañeros.
- Proporciona mayor interdependencia y comunicación.
- Previene alteraciones psicológicas gracias a la mejora de la autoestima y fomenta el comportamiento cívico-social.
- Posibilita la descentralización del profesor como poseedor de información dando al alumno el acceso directo a la misma.

Todas estas características hacen que el aprendizaje cooperativo sea una metodología indispensable para mejorar el grado de inclusión en las aulas y crear, así, centros educativos inclusivos.

2.3. Aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos tiene sus orígenes a finales del s. XIX y principios del s.XX, a través del desarrollo de la Escuela Progresista de Estados Unidos, y sus principales exponentes fueron John Dewey y William Heard Kilpatrick.

Según Galeana (2006), el Aprendizaje Basado en Proyecto (de ahora en adelante ABP) surge a partir de las ideas del constructivismo y evolucionó con los trabajos de Bruner, Vygotsky, Piaget y Dewey. Este pensamiento enfoca el aprendizaje como resultado de construcciones mentales a base de conocimientos actuales y previos y a través de la experiencia del alumno, promoviendo la autonomía y el pensamiento crítico. Así, el ABP consiste en un modelo de aprendizaje en el que el alumnado planea, desarrolla y evalúa proyectos con aplicación en la vida real (Blank & Harwel, 1997).

Según Dikinson et al. (1998) las características más importantes del ABP son:

- Descentralización del poder de la información y de la dirección del proyecto, que pasa del profesor al alumno.
- Tiene un contenido significativo y vivencial.
- Es sensible a la cultura local.

- Sus objetivos están relacionados con los estándares del currículo.
- Interrelaciona lo académico y la realidad del alumnado.
- Permite la reflexión y autoevaluación del alumnado.

En el ABP el rol del profesor será de facilitador y orientador (Galeana, 2006). De esta forma, el profesorado debe tener claro las fases de la implantación del proyecto y su planificación. Según Trujillo (2015) hay una serie de hitos que son importantes que siempre estén en el proyecto:

En cuanto a las ventajas de esta metodología, algunos autores han mencionado las siguientes (Galeana, 2006):

- Los estudiantes desarrollan habilidades y competencias tales como colaboración, comunicación, toma de decisiones, planeación de proyectos, manejo del tiempo.
- Aumenta la motivación, así como la asistencia a clase y la disposición para realizar las tareas mejora gracias a la conexión de la teoría con la realidad.
- Integra entre el aprendizaje en la escuela y la realidad lo que ayuda a retener los conocimientos gracias a esa conexión con el mundo real.
- Desarrollo de habilidades de colaboración para construir conocimiento.
- Acrecienta las habilidades para la solución de problemas.
- Establece relaciones de integración entre diferentes disciplinas.
- Aumenta la autoestima.

A pesar del esfuerzo que supone planificar este tipo de metodologías, así como llevarlas a cabo y hacer que los estudiantes se involucren en la realización de las mismas, se concluye que es necesario implicarse como docentes en el estudio y formación sobre este tipo de metodologías para implantarlas en el aula. Trujillo (2015) establece, además, la importancia que el ABP se desarrolle simultáneamente con la metodología del

aprendizaje colaborativo ya que este último puede añadir grandes beneficios a la primera metodología.

3. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

En el presente trabajo de investigación se parte de la hipótesis de que implantar una metodología innovadora basada en ABP con trabajo cooperativo mejora la inclusión del alumnado de la asignatura IAEE de 2º de la E.S.O. Así, el objetivo general de este trabajo es fomentar la inclusión de alumnado de la asignatura IAEE de 2º de la E.S.O a través de la metodología innovadora del ABP con trabajo colaborativo. Para la consecución del objetivo general planteado se presentan los siguientes objetivos específicos:

- O.E.1: Observar el comportamiento general del alumnado en el aula.
- O.E.2: Analizar el grado de inclusión del alumnado
- O.E.3: Implantar una propuesta didáctica innovadora (PDI) basada en el aprendizaje cooperativo y en el ABP.
- O.E.4: Analizar el grado de inclusión del alumnado tras la implantación de la PDI.
- O.E.5: Analizar y evaluar los resultados extraídos tras implantar el plan metodológico.

4. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo la investigación propuesta en este trabajo se ha utilizado la metodología de investigación-acción de tipo mixta, ya que utilizaremos como instrumentos de recogida de datos herramientas cualitativas y cuantitativas, concretamente utilizaremos un diario de observación y un test validado.

La investigación-acción se implementa en el centro educativo I.E.S. Marmaria, ubicado en Membrilla, localidad de 6.000 habitantes situada en la provincia de Ciudad Real. La muestra cuenta con un total de 18

alumnos/as, en el que 11 son varones y 7 son mujeres. Nos encontramos con 1 alumna con discapacidad auditiva, 1 alumna TDAH, 1 alumno con altas capacidades, 2 alumnas con déficit de aprendizaje y 1 alumno TDA. Además, también hay 1 alumno repetidor.

4.1. Plan de trabajo

Para llevar a cabo nuestra investigación hemos un plan metodológico compuesto por 5 fases.

4.1.1. Fase de observación

Esta fase tiene como objetivo observar el comportamiento general del alumnado en el aula. Para ello se utilizará la herramienta de diario de observación (Anexo I). En él se anotarán los comportamientos específicos de algunos alumnos que puedan resultar de interés para la investigación, como pueden ser la empatía entre ellos, las reacciones que pueden tener al ponerlos a trabajar en parejas y los comentarios hacia otros compañeros. Además, se observará el comportamiento y la relación del resto de la clase con los alumnos con presenten necesidades educativas especiales. Esta fase se realizará al inicio de la investigación y tendrá una duración de 5 sesiones.

4.1.2. Fase de recogida de datos inicial

Esta fase tiene como objetivo analizar el grado de inclusión del alumnado. Para la consecución de dicho objetivo se le pasará al alumnado un test elaborado por Booth y Ainscow (2002) de forma que nos permita analizar cuantitativamente la inclusión en las aulas (Anexo II). Esta fase tendrá una duración de una sesión.

4.1.3. Fase de implantación de la PDI

Esta fase tiene como objetivo implantar una propuesta didáctica innovadora (PDI) basada en el aprendizaje cooperativo y en el ABP. Tendrá una duración de 9 sesiones. La PDI consistirá en la realización de un proyecto (ABP) de manera cooperativa en el aula. Para ello se crearán 6 grupos compuestos por 3 alumnos. Los grupos serán formados por la

profesora titular de la asignatura, que es quien conoce la forma de relacionarse entre el alumnado, la persona encargada de la investigación, la cual se encargará de que los grupos sean heterogéneos, y la orientadora del centro, que es la que entenderá sobre cómo reorganizar a las personas con necesidades educativas especiales.

En la primera sesión se explicará al alumnado en qué consiste el proyecto a realizar, sus fases, y su forma de evaluación, para que todos los puntos queden claros antes de empezar. Además, se les informa de cuales van a ser sus compañeros de equipo y se recuerdan varios consejos para trabajar en equipo de manera cooperativa. El proyecto consistirá en elaborar una serie de trabajos relacionados con tres emprendedores locales, cada uno con un perfil emprendedor muy distinto al otro. Dichos emprendedores serán entrevistados en el aula, ya sea por video llamada o de manera presencial.

Durante las sesiones posteriores a las entrevistas, los alumnos trabajaran en equipos para completar la información que cada uno ha obtenido con la del compañero para así poder realizar el informe que tendrán que entregar mediante la aplicación de *classroom* del instituto. Si no pueden terminarlo, se les deja plazo hasta la siguiente sesión para entregarlo. Posteriormente tendrán que buscar información de cada entrevistado en internet para poder realizar un trabajo de investigación en el que tendrán que dar respuesta a las preguntas realizadas por el docente y proponer soluciones a los problemas a los que se encuentran los emprendedores. Con esta información tendrán que realizar un póster de investigación haciendo una comparativa de los tres emprendedores.

El alumnado expondrá el proyecto oralmente en la última sesión, además en esta sesión también tendrán que realizar una coevaluación (Anexo III) entre los compañeros de grupo. La coevaluación se mostrará a cada alumno para que puedan tener un feedback de su trabajo por parte de sus compañeros y aprender, así, de sus posibles errores y reflexionar sobre ellos.

Esta fase, dividida en 9 sesiones, tendrá el esquema que se muestra en la figura 1:

***FIGURA 1**. Diario de observación previo.*

Fuente: elaboración propia

4.1.4. Fase de recogida de datos posterior

El objetivo de esta fase es analizar el grado de inclusión del alumnado tras la implantación de la PDI. Para ello se pasará de nuevo el test elaborado por Booth y Ainscow (2002) con intención de comprobar diferencias entre las primeras respuestas y estas últimas. Con esta herramienta se obtendrá información relativa al grado de inclusión del alumnado antes y después de haber implementado la PDI lo que permitirá

poder realizar una comparativa y probar si el objetivo general de la investigación se ha cumplido.

4.1.5. Evaluación de resultados

Una vez se tengan todos los datos necesarios recabados, el objetivo será analizar los mismos para corroborar la hipótesis planteada en este trabajo y comprobar si el objetivo general y los objetivos específicos se han cumplido. Esta fase no ocupará ninguna sesión de la asignatura, pues se analizará fuera del aula una vez terminadas todas las fases anteriores.

5. RESULTADOS

El primer objetivo de este trabajo consiste en observar el comportamiento general del alumnado en clase. Para ello se ha llevado a cabo un diario de observación (Anexo I) en el que se han tenido en cuenta distintas variables para comprobar el comportamiento de los alumnos. Se recuerda que se trabaja con una muestra de 18 alumnos, de los cuales 7 son niñas y 11 niños. En el gráfico 1 se puede ver el resultado global.

GRÁFICO 1. *Diario de observación previo*

Fuente: elaboración propia

Según los resultados obtenidos, se observa que hay un 17% de personas que no se alegran cuando se proponen trabajos en grupo o parejas, un 44% se muestran indiferentes o a veces se alegran y un 39% que se alegran con la propuesta. En cuanto a la motivación, un 50% no viene motivado a clase, un 33% se muestran neutrales y un 17% están motivados. Relativo al absentismo, el 11% de los alumnos falta a clase y el resto asiste con normalidad. En cuanto a la participación, solo el 28% lo hacen habitualmente, un 17% a veces y un 56% que nunca participa.

El segundo objetivo específico de este trabajo es analizar el grado de inclusión del alumnado, para lo que se ha realizado un test validado elaborado por Booth y Ainscow (2002) que permite analizar cuantitativamente la inclusión en el aula (Anexo II). Los resultados de este test se muestran en el siguiente gráfico (gráfico 2):

GRÁFICO 2. *Resultados test Booth y Ainscow (2002)*

Fuente: elaboración propia

En el ítem número 1 "*algunas veces hago el trabajo de clase en pareja con un amigo*", el 61% del alumnado contestó que estaba de acuerdo, mientras que el 39% contestó que estaba más o menos de acuerdo. En este ítem, nadie contesto que no estaba de acuerdo. En el ítem número 2 "*algunas veces mi clase se divide en grupos para trabajar*", el 50% indicó que estaba totalmente de acuerdo y el otro 50% que estaba más o menos de acuerdo. En cuanto a los ítems 3 y 4 relacionados con la ayuda entre compañeros en clase, el 67% indicó que está completamente de acuerdo en que ayuda a sus compañeros. Por otro lado, el porcentaje de los alumnos que consideran que están siendo ayudados por sus compañeros es del 56% y un 6% indica que no está de acuerdo con la afirmación de que sus compañeros le ayudan.

Los siguientes ítems, los cuales miden la relación entre el profesorado y el alumnado (ítems 5, 6, 7 y 8), el 28% de los alumnos no sienten esta ayuda por parte de los profesores. Sin embargo, el 67% del alumnado si está de acuerdo más o menos con la afirmación de que el profesor escucha las ideas que exponen los alumnos. Seguidamente, los resultados de los ítems 9, 10, 11, 12 y 13 que hacen referencia a la relación entre los alumnos y la interacción con los docentes, marcan que un 61% del alumnado considera que las normas de clase son justas (ítem 9) y el 39% más o menos justas, sin que haya nadie considerado que puedan ser injustas.

En cuanto a la forma de resolver las peleas entre los alumnos por parte de los docentes (ítem 12) el 39% de los alumnos considera que si es justa la manera en que se resuelven las peleas mientras que el 11% no está de acuerdo. Los ítems relacionados con el trabajo de los alumnos muestran los siguientes resultados: el 39% considera que tener las metas del trimestre escritas le ayuda a mejorar su trabajo (ítem 13), el 56% que más o menos y el 6% que no le ayuda. En cuanto al ítem 14 que afirma que "*algunas veces mi profesor me deja elegir el trabajo que hacer*" un 28% cree que sí, un 67% considera que más o menos y el 6% que no. Referente al ítem 16 relacionado con la comprensión de la tarea a realizar, el 61% considera que sí que lo entiende, el 39% que a veces lo entiende y nadie contesta que no.

Por otra parte, el ítem 18 hace referencia a si la familia considera que el instituto es un buen centro, el 61% considera que si y el 39% que más o menos, no contestando nadie que no. Con relación al último ítem, que afirma que "*si no he ido a clase mi profesor me pregunta donde he estado*" un 56% responde que los profesores sí preguntan ante esta situación mientras que un 17% responde que no.

El tercer objetivo específico de este trabajo es implantar una propuesta didáctica innovadora (PDI) basada en el aprendizaje colaborativo y ABP a través de una actividad sobre un proyecto en el que van a participar emprendedores locales. La PDI pudo implantarse en su totalidad, ya que los alumnos se vieron muy motivados por lo novedoso del proyecto y por realizarlo en equipos. Los medios tecnológicos y humanos necesarios estuvieron disponibles y los alumnos realizaron todas las actividades propuestas.

El cuarto objetivo específico es analizar el grado de inclusión del alumnado tras la implantación de la PDI, para ello se ha realizado a los alumnos el mismo test de Booth y Ainscow (2002) para ver si varían las respuestas antes y después de implantar la PDI. En general, los resultados en la mayoría de los ítems difieren poco de los resultados del cuestionario realizado antes de implantar la PDI como puede observarse en el gráfico 3.

GRÁFICO 3. *Resultados test Booth y Ainscow (2002) después de implantar la PDI*

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, sí se encontraron algunas diferencias significativas entre algunos de los ítems que analizaremos a continuación. Así, el ítem 2, dónde se analiza si en el aula se hacen grupos para trabajar, las respuestas relativas a que el alumnado están completamente de acuerdo han subido en 22 puntos porcentuales tras haber implantado la PDI como puede observarse en el gráfico 4.

GRÁFICO 4. *Comparativa resultados ítem 2*

Fuente: elaboración propia

En cuanto al ítem 6, "a mi profesor le gusta escuchar mis ideas", podemos observar también algunos cambios. Se ha producido un aumento de 23 puntos porcentuales en las respuestas de aquellos alumnos que están completamente de acuerdo, concretamente del 33% al 56% como muestra el gráfico 5.

GRÁFICO 5. *Comparativa resultados ítem 6*

Fuente: elaboración propia.

En el ítem 9, que mide si el alumno cree que las reglas de clase son más justas, también encontramos diferencias antes y después de implantar la PDI. Concretamente, la respuesta del alumnado que está completamente de acuerdo ha aumentado en 12 puntos porcentuales tal y cómo puede verse en el gráfico 6.

GRÁFICO 6. *Comparativa resultados ítem 9*

Fuente: elaboración propia

El gráfico 7 muestra el resultado del ítem 11, que se refiere a la preocupación por parte de los adultos cuando un alumno/a está triste, podemos observar que se produce una disminución de 17 puntos porcentuales en la respuesta del alumnado que está completamente de acuerdo.

GRÁFICO 7. *Comparativa resultados ítem 11*

Fuente: elaboración propia

En el siguiente gráfico (gráfico 8) podemos observar que el ítem 12 es otro que ha sufrido variaciones significativas ya que se ha producido un aumento de 22 puntos porcentuales del alumnado que responde que está completamente de acuerdo en que el profesor soluciona los conflictos siendo justo y, además, tras implantar la PDI no existe nadie que no esté de acuerdo con esto.

***GRÁFICO 8**. Comparativa resultados ítem 12*

Fuente: elaboración propia

Por último, el ítem 15 también ha sufrido variaciones. Así, se ha producido un aumento en 11 puntos porcentuales en aquel alumnado que responde que está completamente de acuerdo en que el profesor pregunta cuando algún alumno no va a clase.

***GRÁFICO 9**. Comparativa resultados ítem 15*

Además, como parte del aprendizaje cooperativo y del uso del ABP en el aula, se lleva a cabo una encuesta para que los alumnos puedan coevaluarse y así reflexionar sobre la valoración que obtiene como compañero/a trabajando en equipo. Los resultados obtenidos de esta coevaluación (Anexo III), calculados en nota media, se muestra en el gráfico 10.

***GRÁFICO 10**. Notas de coevaluación*

Fuente: elaboración propia

Como podemos observar, la mayoría ha obtenido muy buena puntuación por parte de sus compañeros, excepto uno de ellos que suspende y dos que obtienen un 5.

6. DISCUSSIÓN Y CONCLUSIONES

El primer objetivo específico de este trabajo se basa en observar el comportamiento general del alumnado en el aula. A partir de los resultados obtenidos podemos afirmar que el interés que despierta realizar trabajos en equipo no es muy alto ya que más de la mitad de la muestra se siente descontento o indiferente. Además, muchos de los alumnos no vienen motivados a clase y hay una parte que falta habitualmente a clase. En

definitiva, estos resultados muestran la gran desmotivación en clase, y una posible causa de esta desmotivación podría ser no sentirse dentro del grupo. Uno de los casos más evidentes es el alumno repetidor, que falta mucho a clase y cuando va no se relaciona prácticamente con el resto de sus compañeros. Además, esto también puede apreciarse con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

El segundo objetivo específico del trabajo consiste en analizar el grado de inclusión del alumnado a través de cuestionario Booth y Ainscow (2002). Ha sido posible realizar la encuesta a la totalidad de la clase ya que no faltó ningún alumno y los resultados obtenidos muestran que más de la mitad de la clase trabaja en grupo en algunas ocasiones y que el alumnado considera que se ayudan unos a otros en la realización de tareas. Por otro lado, una gran mayoría considera que no se ponen nombres molestos a compañeros, pero sí que hay una pequeña parte que ha opinado que puede existir esta dinámica lo que nos permite pensar que puede que haya o haya habido algún. caso de discriminación o bullying. Se observa también como la mayoría de alumnos consideran que no siempre que se encuentran tristes tienen el apoyo de un adulto. En líneas generales, estos resultados muestran que los propios alumnos no encuentran que haya un bajo grado de inclusión en el aula, pero hay que tener en cuenta los resultados que rescatamos de los pequeños porcentajes porque precisamente es ahí donde puede encontrarse esa minoría que está siendo excluida y que puede llegar a ser invisible para el resto.

El tercer objetivo específico de este trabajo consiste en implantar una propuesta didáctica innovado (PDI) basada en el aprendizaje cooperativo y en el ABP. La gran mayoría de los alumnos han trabajado motivados y han ayudado al resto de sus compañeros que tienen necesidades educativas especiales.

Por último, el cuarto objetivo específico de este estudio es analizar el grado de inclusión del alumnado tras la implantación de la PDI. Para cumplir con este objetivo se repite el cuestionario Booth y Ainscow (2002) que se realizó al principio de forma que podamos comparar los resultados antes y después de implementar la PDI. En la mayoría de ítems no se aprecia una diferencia significativa pero sí podemos destacar algunos dóndes se han producido cambios. Así, se ha encontrado

mejoría en los ítems relacionados con trabajar en equipo y en la relación del alumnado con el profesor. Además, hay más alumnos que consideran las normas de clase justas y que entienden que el profesor soluciona de manera adecuada los conflictos.

En función de los resultados obtenidos, podemos afirmar que se corrobora la hipótesis de nuestro trabajo: implantar una metodología de aprendizaje basada en ABP con trabajo cooperativo mejora la inclusión del alumnado de la asignatura IAEE de 2º de la E.S.O. Además, también se han conseguido el objetivo general y los objetivos específicos planteados.

Estos resultados están en la línea con Fernández y Melero (1995) que afirman que las metodologías del aprendizaje colaborativo y el ABP en el aula, además de hacer reflexionar a los educandos, les hace lograr interdependencia y les crea compromiso social en la construcción de saberes. Concretamente, con respecto al ABP, los resultados obtenidos coinciden con González-Monteagudo y León-Sánchez (2020) que afirman que esta metodología contribuye a la implicación del alumnado y favorece la apertura de los centros educativos a la comunidad educativa. En relación al aprendizaje cooperativo, nuestros resultados coinciden con Trujillo (2015) que visibiliza los beneficios de esta metodología para el alumnado.

Sin embargo, para futuras líneas de investigación, sería interesante contar con una muestra más grande y llevar a cabo el estudio en un período de tiempo más extenso ya que esto mejoraría tanto la capacidad de actuación del investigador como la calidad de los resultados.

7. REFERENCIAS

Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial (2003). Educación inclusiva y práctica en el aula (informe resumen). http//www. European-agency.org

Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. Routledge.

Blank, W. E. y Harwell, S. (1997) Promising Practices for Connecting High School to the Real World. (pp. 15–21). University of South Florida

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclussion). CSIE

Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. Infancia y Aprendizaje, 27/28, pp. 119-138.

Dickinson, K., Soukamneuth, S.Yu., Kimball, M., D'Amico, R., Perry, R., Kingsley, R y Curan, S. P. (1998). Providing educational services in the Summer Youth. Technical assistance guide. Office of Policy and Research.Employment and Training Program.

Fernández, P. y Melero, M. A. (1995). La interacción social en contextos educativos. Siglo XXI.

Florián, L. (2010). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? Revista The Phychology of Education Reviev, Vol. 34. No 2. (pp.22-29).

Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. Revista Ceupromed, 1(27), 1-17.

García, R., Traver, J. A. y Candela, I. (2012). Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas. Editorial CCS.

González-Monteagudo, J., y León-Sánchez, M. (2020). Aprendizaje por proyectos como metodología para una escuela inclusiva e intercultural. Una propuesta didáctica en educación secundaria. Educaçao, Pesquisa e Inclusao, 1 (1), 23-24.

Iglesias, B., Madrid, L., Ramos, A., Robles y C., Serrano de Haro, A. S. (2013). Metodologías innovadoras e inclusivas en educación secundaria: los grupos interactivos y la asamblea de aula. Tendencias pedagógicas, (21), 63-78.

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1989). Cooperation and competition: Theory and research. Interaction Book Company

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1997). Una visión global del aprendizaje cooperativo». Revista Catalana de Educación Especial i Atención a la Diversidad, vol. 1, núm. 1, pág. 54-64.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999): El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós.

Kagan, S. (1994). Cooperative learning. Kagan publishing.

Leiva, J., Isequilla, E., y Matas, A. (2019). La Universidad de Málaga ante la inclusión educativa de los estudiantes con diversidad funcional: ideas y actitudes del alumnado universitario. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 33(2), 11-28.

López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. Revista de

Orozco, I., y Moriña, A. (2020). Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en educación infantil, primaria y secundaria. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9(1), 81-98.

Piaget, J. (1978). Psicología Cognitiva. Barcelona: Paidós

Pujolàs, P. (2002). Enseñar juntos a alumnos diferentes. La atención a la diversidad y la calidad en educación. Universidad de Vic.

Pujolás, P. (2009, 5-9 octubre). Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes [Ponencia]. VI jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. Antigua, Guatemala.

Quesada, M.I. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, 7(2), 110-117.

Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 5(2), 133-149.

Stainback, S. y Stainback, W. (2001): Aulas inclusivas: un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo. Narcea.

Trujillo, F. (2015). Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria. Ministerio de Educación.

8. ANEXOS

ANEXO 1. DIARIO DE OBSERVACIÓN.

ALUMNO/A				
	SI	A VECES	NO	OBSERVACIONES
Se alegra cuando se mandan tareas a realizar en grupo o parejas				
Viene a clase motivado/a				
Se relaciona con el resto de clase				
Viene regularmente a clase				
Participa en clase				

ANEXO 2. CUESTIONARIO INDEX FOR CONCLUSION

❑ Soy una niña ❑ Soy un niño

Estoy en la clase _____

	Estoy completamente de acuerdo	Estoy más o menos de acuerdo	No estoy de acuerdo
1. Algunas veces hago el trabajo de clase en parejas con un amigo.			
2. Algunas veces mi clase se divide en grupos para trabajar.			
3. Ayudo a mis amigos en su trabajo cuando se quedan atascados.			
4. Mis amigos me ayudan en mi trabajo cuando me quedo atascado.			
5. Ponen mi trabajo en las paredes para que los demás lo vean.			
6. A mi profesor le gusta escuchar mis ideas.			
7. A mi profesor le gusta ayudarme en mi trabajo.			
8. Me gusta ayudar a mi profesor cuando tiene trabajo.			
9. Creo que las reglas de nuestra clase son justas.			

10. Algunos niños y niñas de mi clase llaman a los demás con nombres desagradables.			
11. Cuando me siento triste en la escuela hay siempre un adulto que se preocupa por mí.			
12. Cuando los niños y niñas de mi clase se pelean, el profesor lo arregla de forma justa.			
13. Creo que tener escritas las metas del trimestre me ayuda a mejorar mi trabajo.			
14. Algunas veces mi profesor me deja elegir el trabajo que hacer.			
15. Me siento contento conmigo mismo cuando he hecho un buen trabajo			
16. Cuando tengo deberes para casa, normalmente entiendo lo que tengo que hacer.			
17. A mi profesor le gusta que le cuente lo que hago en casa.			
18. Mi familia piensa que éste es un buen centro.			
19. Si no he ido a clase mi profesor me pregunta dónde he estado			

.

Las tres cosas que me gustan más de mi centro son

1.-

2.-

3.-

Las tres cosas que realmente no me gustan de mi centro son

1.-

2.-

3.-

¡Gracias por tu ayuda!

ANEXO III. TEST COEVALUACIÓN

	Nombre propio:			Compañero 1:			Compañero 2:		
	Nunca	A veces	Siempre	Nunca	A veces	Siempre	Nunca	A veces	Siempre
Ha asistido puntualmente a las sesiones de trabajo.									
Ha participado de forma activa en el diseño del trabajo grupal, aportando ideas respecto a cómo llevar a cabo la actividad de la mejor manera posible									
Ha cumplido con su parte del trabajo en los plazos establecidos por su grupo									
Ha realizado su trabajo con un nivel óptimo de calidad									
Antes de entregar el producto final grupal, lo ha revisado y ha aportado con sus comentarios y sugerencias para mejorarlo									
Se ha mostrado abierto a resolver los conflictos que hayan podido surgir en el equipo									
Ha propiciado un clima agradable de trabajo (tolerancia, respeto y buen trato) en su equipo.									
Ha cumplido con los acuerdos y las normas del equipo									
Ha mostrado una actitud positiva ante el trabajo y el proyecto.									

BULLYING Y *CIBERBULLYING* POR DISCRIMINACIÓN RACISTA HACIA ALUMNADO AFRODESCENDIENTE: UNA MIRADA CRÍTICA AL ACOSO ESCOLAR EN EL CONTEXTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

ROCÍO SANTANA CISNEROS
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Tanto el *bullying* como el *ciberbullying* en edad escolar han incrementado en los últimos años debido, sobre todo, al auge de las redes sociales y de las nuevas tecnologías. Como consecuencia, sus víctimas pueden desarrollar secuelas emocionales y psicológicas, llegando al suicidio en los casos más extremos.

Este acoso puede afectar a cualquier persona independientemente de su género, raza o clase social. En este estudio en concreto, nos centramos en la categoría de raza, abordando la problemática desde una perspectiva crítica.

Aunque existen numerosas investigaciones sobre la violencia escolar, se hace necesario prestar atención a la problemática del acoso por motivo de raza hacia las personas afrodescendientes, ya que es un problema grave que afecta desproporcionadamente a estos estudiantes. Todo ello, puede llevar a provocar graves consecuencias para aquellos que lo sufren, manifestándose tanto en formas directas, como insultos y agresiones físicas; como también en formas más complejas de identificar como la exclusión y discriminación encubierta.

Además, estudiaremos el auge que ha experimentado debido al uso de las redes sociales, las cuales posibilitan la reproducción de estereotipos, prolongando el acoso de los espacios educativos a los espacios mediáticos. Así, encontramos cada vez más casos del denominado *ciberbullying*.

A día de hoy, pese a los avances en la lucha contra el racismo, persisten las barreras que impiden la inclusión plena y efectiva de las personas afrodescendientes en diversos ámbitos de la sociedad, incluyendo el educativo.

Destacaremos la necesidad de abordar las formas únicas de discriminación y prejuicio que enfrentan los estudiantes de color, con el objetivo de fomentar la inclusión y el respeto en nuestras escuelas para todos los estudiantes, independientemente de su raza u origen étnico. Para ello examinaremos las características y manifestaciones particulares de esta problemática, así como sus efectos emocionales, psicológicos y académicos en los escolares afectados. Además, analizaremos las estrategias y medidas preventivas que se están implementando para abordar este conflicto, evaluando su efectividad y proponiendo posibles mejoras, para generar un mayor entendimiento de este fenómeno y proporcionar nuevas herramientas.

2. OBJETIVOS

Con el presente estudio lograremos alcanzar los siguientes tres objetivos:

2.1. Analizar el fenómeno del bullying y ciberbullying en el contexto de la diversidad cultural, enfocándonos en el racismo hacia el alumnado afrodescendiente:

Nos proponemos analizar las experiencias reales de estudiantes afrodescendientes víctimas de acoso y ciberacoso. Para ello, se realizarán entrevistas, que nos posibilitaran conocer los casos de injusticia que han sufrido por motivo de su origen.

2.2. Explorar las consecuencias emocionales, psicológicas y académicas que el acoso escolar por motivo de racismo provoca en el alumnado afrodescendiente:

Consiste en comprender las consecuencias que resultan del acoso escolar, profundizando en los efectos negativos que repercuten en su bienestar emocional, la salud mental y el rendimiento académico de los

estudiantes afrodescendientes. Evaluando, de este modo, los efectos que les provocan para proponer medidas antiacoso.

2.3. Analizar las estrategias y medidas preventivas que se están implementando para combatir el *bullying* y *ciberbullying* por motivo de racismo:

Ayudaremos a evaluar la efectividad, identificando las buenas prácticas existentes, así como la carencia de las mismas, generando conciencia y promoviendo políticas y programas más sólidos y efectivos en la lucha contra estas formas de acoso y ciberacoso escolar.

Alcanzar los objetivos anteriormente descritos, requieren de un enfoque comprometido con el abordaje del *bullying* y *ciberbullying* hacia el alumnado afrodescendiente. A través de un análisis crítico, se buscará obtener resultados significativos que contribuyan a la prevención y reducción de estas formas de acoso. Se aplicará para ello una metodología cualitativa que nos permitirá obtener una comprensión de la problemática y, al mismo tiempo, fomentará la participación activa de los actores involucrados, a través de entrevistas y grupos de discusión. Esto permitirá obtener ricas y diversas perspectivas.

3. METODOLOGÍA

Se utiliza una metodología cualitativa para abordar los objetivos planteados. Esta nos permite conocer, analizar y aportar medidas preventivas y eficaces contra el *bullying* y *ciberbullying*. A su vez, captamos la complejidad y la riqueza de las experiencias de los diferentes actores involucrados.

Pero, ¿a qué nos referimos con cualitativa? La investigación cualitativa no es sólo investigación "no cuantitativa", esta ha experimentado un período de crecimiento y diversificación sin precedentes en las últimas décadas, ya que se ha convertido en un método de investigación bien establecido y respetado en todas las disciplinas y contextos.

La investigación cualitativa se apoya en las relaciones sociales exhibidas entre los sujetos. Estas permiten aplicar y proponer mejoras continuas a

las estructuras de las realidades sociales emergentes. Es una forma flexible y crítica de indagación. La forma en que se produce el conocimiento y el aprendizaje radica en su entorno natural y en las estructuras sociales a las que pertenece. Los investigadores cualitativos son actores sociales que participan e interactúan con los encuestados (Cerrón Rojas, 2019).

De acuerdo con este tipo de metodología, los humanos hacen interpretaciones significativas de sus entornos sociales y físicos y, por lo tanto, del comportamiento y las interacciones de las personas y los objetos en el entorno. Los métodos cualitativos son humanísticos. Si estudiamos cualitativamente a las personas, llegamos a conocerlas personalmente, experimentando lo que sienten en las luchas cotidianas de la sociedad (Taylor y Bogdan, 1987; Burgess, 2003).

En el presente estudio, podemos distinguir cuatro fases bien diferenciadas:

- Primera fase: Aproximación al campo. Definición del estado de la cuestión y del marco teórico para conocer estudios realizados por diversos autores, tanto de carácter nacional como internacional. Asimismo, se realizarán entrevistas con el objetivo de obtener datos sobre nuestra problemática determinada.

- Segunda fase: Discusión. El objetivo de esta fase consiste en obtener información a partir de una discusión controlada, puesto que los problemas educativos se comprenden a partir de las valoraciones de sus propios protagonistas.

- Tercera fase: Análisis de documentos. Comenzamos con el material recopilado de las entrevistas transcritas y los grupos de discusión. Estos datos "en bruto", se agrupan en fragmentos de información, haciendo categorías que hagan referencia a un mismo asunto. Finalmente, procederemos a agrupar todos los datos señalados con el mismo código. Una vez finalizado el proceso de categorización, pasamos a formular proposiciones para cada una de las categorías obtenidas. De cada una de las categorías, será posible formular una o varias proposiciones

que describirán fielmente, si el proceso de análisis ha sido riguroso, los grandes rasgos del pensamiento, comportamiento, interacciones, etc., de los actores, agentes o intervinientes en la situación estudiada.

- Cuarta fase: Realización y exposición del informe final con sus resultados. En la última fase, se realiza la comunicación con los resultados de la investigación obtenidos.

Este tipo de enfoque permite capturar matices, emociones y aspectos contextuales que no se pueden medir cuantitativamente. Esto nos ayuda a comprender las fortalezas, limitaciones y oportunidades de mejora en la prevención del acoso y ciberacoso basado en el racismo, proporcionando información valiosa para futuras intervenciones en esta área.

4. DISCUSIÓN

El acoso y ciberacoso escolar existen a nivel mundial, tratándose de un serio problema que en todos los centros educativos haya estudiantes que lo sufren por parte de sus iguales, por las consecuencias graves que conlleva.

La cifra de casos de acoso escolar es muy preocupante y más cuando hablamos del acoso en red, cifra que está en alza por el mal uso que se les dan a los dispositivos portátiles o con conexión, sobre todo en edades cada vez más tempranas.

Empíricamente, encontramos el preocupante dato de que 200.000 personas entre 6 y 21 años se quitan la vida cada año en el mundo, generalmente por consecuencia de una violencia física o verbal (Miglino, 2018). A esto le denominamos *bullying*, definido como aquellas conductas o actos agresivos e intencionales realizados por un grupo o un individuo de manera continua y mantenida en el tiempo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente (Olweus, 1993). Cuando este acoso tiene lugar en *Internet* se define como *ciberbullying*, que consiste en utilizar las TIC, *Internet* y el teléfono móvil principalmente, para ejercer el acoso psicológico entre iguales (Garaigordobil y Oñederra, 2010). El *ciberbullying* es situado como una nueva modalidad de *bullying* que se está desarrollando a pasos gigantes en la última década. Encontramos a

otros autores que lo definen como el uso de la tecnología de la información y la comunicación (TIC) para acosar, intimidar o molestar a otras personas, de forma repetida y deliberada (Patchin y Hinduja, 2015).

Tanto el *bullying* como el *ciberbullying* comparten ciertas características pero, sin embargo, quienes sufren el acoso en red constituyen blancos más amplios ante los ataques del agresor (Sánchez y Cerezo, 2018). El medio por el cual se transmiten los ataques facilita en gran cantidad su disponibilidad espacio-temporal. Las víctimas en este caso están siempre localizadas a través de la red, por lo que el sufrimiento de las mismas se agranda. De este modo, las estrategias de control, evitación y/o evasión son más limitadas que en el presencial. Por el contrario y desafortunadamente, el agresor consta de mayores beneficios, puesto que no tiene que exponerse como en el *bullying* tradicional presencialmente y tienen más variedad para plasmar sus agresiones, que suelen ser más elaboradas y normalmente más dañinas (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008).

La planificación de un proyecto antiacoso en las escuelas supone un esfuerzo muy importante de coordinación entre todos los miembros de la comunidad educativa, porque partimos de la idea de que el problema del *bullying* no se puede empezar a resolver mientras no exista en toda la comunidad educativa y, especialmente en el centro, un importante nivel de implicación y concienciación por parte de sus miembros. El *bullying* se trata de una responsabilidad de la comunidad educativa (Avilés, 2015).

Aunque cada centro tenga unas características propias y una historia distinta, un programa que quiere combatir el maltrato entre iguales es aplicable en todo tipo de centros escolares, puesto que lo que se quiere conseguir es acabar con un preocupante problema existente dentro de la comunidad educativa. Es importante prevenirlo e implantar programas con medidas antiacoso, para evitar futuras consecuencias que pueda tener esta problemática para sus implicados, pues estar dentro de una situación de abuso lleva consigo consecuencias para todos, tanto para el agresor, como también para los espectadores y la víctima, quien sin duda sufre las consecuencias más graves como estrés, ansiedad, depresión, fobia

escolar e, incluso, el innombrable suicidio (Trianes, Fernández-Baena y Escobar, 2013).

En relación a ello, Ybarra y Mitchell (2008) vieron que el alumnado que participaba en episodios de *ciberbullying*, con independencia de su rol, tenía mayor probabilidad en un futuro de padecer síntomas depresivos y problemas de comportamiento y ajuste social. En una investigación en la cual se investigó a las víctimas sobre los efectos que les había causado tanto el acoso tradicional como el *online*, se descubrió que el acoso en red es percibido con mayor gravedad y, sobre todo, cuando éste era de índole más pública o con amenazas a través de fotografías y vídeos (Smith et al., 2008).

Entre las dañinas consecuencias Hinduja y Patchin (2008) señalan diferentes emociones que son las más frecuentes que viven las víctimas ante este tipo de acoso, como: invasión de la intimidad, miedo, tristeza, soledad, daño y depresión. Por otra parte, en un estudio con discentes de España se detallan como sentimientos más frecuentes el enfado y el sentirse indefenso o triste (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008).

Una vez vistas sus consecuencias vemos que el *ciberbullying* consta de graves repercusiones en el alumnado y que, al igual que el *bullying*, es un fenómeno social que nace en el contexto de un aula, pero las agresiones se llevan a cabo en un espacio virtual. Los agresores captan a sus víctimas dentro del ámbito educativo, por ello la importancia de actuar dentro de las escuelas.

Según la Fundación ANAR (2022), el acoso se materializa en forma de agresiones verbales la mayoría de los casos (un 55,2%). También aseguran que los acosadores suelen actuar en grupo (en un 72,6% de las ocasiones), centrándose normalmente en el aspecto físico y de personalidad de la víctima. En lo respectivo a esto, más del 45% del alumnado encuestado opina que ni los docentes ni los presentes en dichas tensiones quieren intervenir.

De este modo, los daños no solo afectan a la víctima y al agresor, sino también a los compañeros que se tratan de observadores directos y conocedores de la situación vivida tanto en el aula como también puede ser virtualmente, y se encuentran bajo la ley del silencio.

Como hemos remarcado, la víctima es la que consecuencias más grave padece, pues se encuentra en un ambiente continuo de aislamiento e indefensión, que a su vez se va incrementando por los sentimientos de culpa, de vergüenza y de baja autoestima (Orue, Calvete y Gámez-Guadix, 2016). En cuanto al caso del agresor, al no encontrarse presencialmente con la víctima sino en un medio online, no ve directamente las reacciones y ello le facilita la inhibición de la empatía (Kowalski y Limber, 2007).

Todos estas consecuencias anteriormente descritas, reflejan la necesidad de la creación de programas eficaces con el fin de la concienciación, intervención y prevención desde toda la comunidad educativa, proporcionándole a los docentes herramientas que faciliten su labor (Del Rey, Mora-Mechán, Casas, Ortega-Ruiz, y Elipe, 2018). Como docentes, recibir formación en riesgos provocados por las nuevas tecnologías es tan imprescindible como también lo es el observar y mantener comunicación fluida con el alumnado, para saber acerca de sus situaciones personales y poder detectar la existencia de posibles problemas a los que se exponen.

De la misma forma, no se puede olvidar la relevancia de los iguales para el apoyo a la víctima, generando como docentes dinámicas que mejoren la cohesión grupal, el conocimiento de los compañeros y la adquisición de habilidades como la empatía. Así, hemos visto que es crucial el crear y aplicar medidas organizativas dentro de un marco de convivencia dirigidas a la prevención y reducción tanto del *bullying* como del *ciberbullying* de manera que no se quede todo en la mera comunicación o sanción (Giménez, Arnaiz, Cerezo, y Prodócimo, 2018).

Trabajando de esta forma tanto los observadores como la víctima podrán encontrar un clima seguro y de confianza. A su vez, verán al docente como una figura a la que poder comunicar lo que le está ocurriendo sin sentirse avergonzado.

La importancia de estos programas antiacoso diseñados radica en que se ha evidenciado que con su aplicación disminuye significativamente tanto estos tipos de acoso como su duración en el tiempo (Del Rey et al., 2018; Garaigordobil y Martínez, 2014).

¿Cómo afecta específicamente al alumnado afrodescendiente? Diversos estudios muestran que las personas pertenecientes a minorías raciales,

sufren más ciberacoso que los grupos que no son minoritarios (Lauckner et al., 2019). De este modo, la importancia de este estudio es evidente a partir de la complejidad del ciberacoso causado por la intolerancia cultural y la continua proliferación de categorías transculturales (Tomé-Fernández et al., 2020). Tanto el racismo como el acoso están íntimamente conectados entre sí. Ambos son formas de violencia que tienen como objetivo degradar, humillar y controlar a las personas que son percibidas como diferentes (Tutu, 1999). El racismo no nace, se hace. La discriminación, la intolerancia y el odio, son aprendidos (Antoine de Saint-Exupéry, 1948), por ello en las escuelas se deben fomentar espacios seguros y pacíficos donde no haya lugar para que crezca el racismo. De esta forma, expertos en temas contra el acoso escolar, exigen que las escuelas sean inclusivas y tolerantes con el alumnado afrodescendiente para garantizar relaciones positivas entre los miembros de la comunidad educativa, y en particular entre los alumnos de diversas culturas (Yaraya et al., 2018).

Como hemos nombrado anteriormente, los progresos existentes en la actualidad con relación a las tecnologías, contribuyen a incuestionables peligros que, entre otros, puede originar acoso cibernético, especialmente dirigido a colectivos minoritarios debido a diferencias étnicas, culturales y religiosas (Byrne, 2021). Pues bien, con relación al alumnado afrodescendiente y el *ciberbullying* en nuestro país, existe un gran aumento del ciberacoso racista en España, que se confirma desde hace años a través de una serie de estudios. Todos ellos aportan datos en los que la agresión y la exclusión social son los métodos más utilizados (INE, 2021).

Por otro lado, otra de las causas trascendentales que incrementan esta problemática, proviene de los conflictos interculturales surgidos en estudiantes que conviven en ciudades fronterizas (Olmos-Gómez et al., 2020). Esta situación afecta principalmente a discentes de primera generación de minorías culturales, que son percibidos como grupos sociales de menor valor (Stokes et al., 2020).

El ciberacoso más frecuente que surge por motivos raciales se corresponde con insultos abusivos y crueles, lenguaje degradante o palabras amenazadoras, dirigidas a la persona o al grupo cultural (Farrell, 2019). Según los datos obtenidos, coinciden con estudios anteriores (Montoro y Ballesteros-Moscosio, 2016) en los que se observa un mayor número

de cibervíctimas pertenecientes a minorías étnicas o inmigrantes y en los que se presentan los sesgos de rechazo vinculados a la apariencia física y el color de la piel.

Por todo lo anterior nos damos cuenta de que se debe valorar la diversidad cultural y verla como un aspecto positivo, puesto que es una de las mayores riquezas de la humanidad. Cada cultura tiene su propia belleza y forma de entender el mundo, y todas merecen ser valoradas y respetadas (Franz Boas, 1940).

En definitiva, queremos con este estudio buscar vías de prevención para prevenir el acoso y ciberacoso, ya que los datos existentes son muy alarmantes, encontrando que alrededor de un 35% de los estudiantes que usan *Internet* con frecuencia, han sido amenazados a través de esta red. Además, se considera que un 58% de las personas víctimas de acoso, no se lo comunican a sus padres, y como futuros docentes debemos de estar atentos para detectarlo y prevenirlo, pues quizás seamos los únicos que les podemos salvar de dicha situación, ya que cerca de un 14% de todos los niños y jóvenes, en su mayoría, piensan en el suicidio como única solución a estos problemas (National Center for Education Statistics, 2015).

5. RESULTADOS

Los resultados de esta investigación supondrán importantes aportes al ámbito de la educación en cuanto a la prevención del *bullying* y *ciberbullying* se refieren. Gracias a este, conseguiremos:

- Mayor conocimiento respecto a los efectos del acoso y ciberacoso hacia los estudiantes por su raza: analizando los efectos tanto a nivel emocional como psicológico experimentado por los estudiantes afrodescendientes víctimas de acoso y ciberacoso, hemos obtenido un mayor conocimiento sobre estos efectos, identificando y comprendiendo las consecuencias negativas en la salud mental, el bienestar emocional, el rendimiento académico y la participación social de los mismos. Si la sociedad conociera estos graves efectos, habría mayor sensibilización y concienciación. A su vez, dentro de la comunidad educativa, se diseñarían intervenciones efectivas, aplicando

estrategias específicas que atiendan las necesidades del alumnado afectado.

- Profundización en cómo surgen estos tipos de acoso: a través de la investigación, exploraremos y comprendemos los factores que contribuyen a la aparición y perpetuación del acoso, en particular el acoso y ciberacoso racial. Nos adentramos en el origen, con el objetivo de identificar la existencia de causas subyacentes, los factores de riesgo y las dinámicas que contribuyen a la manifestación del acoso racial. Así, lograremos varios beneficios como la prevención más efectiva, sensibilización e intervención temprana.

- Identificación de estrategias y medidas preventivas para implementar en el aula en contra del *bullying* y *ciberbullying* hacia el alumnado afrodescendiente: los datos obtenidos se traducirán en técnicas y acciones que puedan ser implementadas en la comunidad educativa y, más en concreto, dentro de cada aula con el fin de prevenir y tratar el acoso y ciberacoso. Se desarrollarán estrategias específicas que promuevan un entorno seguro, inclusivo y respetuoso para los estudiantes afrodescendientes y que, a su vez, reduzcan la incidencia y el impacto del acoso y ciberacoso. Estas medidas buscan sensibilizar, establecer políticas, brindar apoyo emocional y social y promover la participación y colaboración comunitaria para prevenir y abordar el acoso y ciberacoso racial en el contexto escolar.

- En síntesis, como resultados veremos que para prevenir un problema social de primer orden como es el acoso y el ciberacoso escolar, es primordial el uso adecuado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por parte del alumnado, puesto que la gran digitalización existente en la sociedad y la inclusión de las nuevas tecnologías en las aulas y centros escolares, propician una serie de problemas que afectan al bienestar de las víctimas. Al mismo tiempo, con todo lo obtenido, podríamos concienciar tanto a los miembros de la comunidad educativa, incluyéndose en estos a los familiares, como a los

miembros de la sociedad, para que reflexionen acerca de dicha problemática tan presente pero a la vez invisible en la actualidad.

- Los resultados de la presente investigación permitirán múltiples beneficios en las comunidades educativas de forma particular. Asimismo, socialmente, buscaremos alcanzar una mayor conciencia crítica respecto a las consecuencias del *ciberbullying*, ya que éstas pueden ser muy graves y, además, promoveremos mayor conocimiento sobre este tipo de acoso virtual desde la categoría racial.

6. CONCUSIONES

Nos encontramos ante un estudio el cual se trata de un pequeño gran paso para una mayor concienciación y compromiso social en el tratamiento del *bullying* y *ciberbullying* por motivo racial.

Tras todo su proceso nos hemos dado cuenta de lo necesario que es implementar medidas para prevenir este acoso por sus graves y, a veces, irremediables consecuencias en sus víctimas, siendo esencial fomentar la educación en valores como el respeto hacia la diversidad cultural.

Hemos podido comprobar que el acoso y ciberacoso hacia el alumnado afrodescendiente es una realidad presente en los centros educativos y provoca impactos significativos en la vida de los discentes afectados. Con este estudio se confirma la existencia de actos discriminatorios basados en la raza, que se manifiestan a través del acoso y ciberacoso, lo que destaca la importancia de resolver esta problemática de inmediato. Asimismo, queda demostrada la necesidad de actuar desde el ámbito educativo, implicando a todos los miembros de la comunidad.

La colaboración entre los diferentes actores puede generar un entorno de apoyo, en el cual se brinde el respaldo necesario a los estudiantes afectados. A su vez, se debe sensibilizar a todos acerca de la diversidad cultural y la importancia del respeto a todas las personas, independientemente de su raza.

La falta de conocimiento y comprensión sobre la diversidad cultural puede contribuir a la perpetuación del acoso y ciberacoso racial. Por lo

tanto, es fundamental implementar programas educativos que promuevan la inclusión, el respeto y la aceptación de la diversidad.

Por otro lado, las medidas preventivas implementadas hasta el momento muestran limitaciones en la prevención y abordaje del acoso y ciberacoso. Es necesario realizar ajustes y mejoras en las políticas escolares, los protocolos de intervención y los programas de sensibilización, para asegurar una respuesta efectiva y adecuada a estas formas específicas de acoso racial.

Así, este estudio destaca la importancia de abordar el *bullying* y *ciberbullying* por motivo de racismo hacia el alumnado afrodescendiente desde una perspectiva crítica, reconociendo la diversidad cultural y promoviendo un entorno escolar inclusivo y respetuoso. Para lograrlo, se requiere una mayor sensibilización, intervenciones efectivas, políticas escolares adecuadas y la colaboración activa de todos los actores involucrados.

Por último, esta investigación contribuye a una mayor comprensión de las dimensiones y efectos de la violencia y discriminación racial en el contexto escolar, y a la implementación de medidas para prevenir y abordar esta problemática social.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

- Ayudas para la iniciación a la investigación. Plan Propio del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Málaga. Denominación del proyecto: Prevención del acoso escolar desde la enseñanza de las humanidades multimodales.

- Ayudas para el fomento de proyectos de investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas, Humanidades, Arquitectura y Bellas Artes. Universidad de Málaga. Denominación del proyecto: “El legado patrimonial andalusí y afroandaluz ante la Agenda 2030: investigación curricular y alfabetización multimodal del profesorado (ALFRABETICAM)”. Referencia: B3-2022_10.

8. REFERENCIAS

Avilés, J.M. (2017). Proyecto Antibullying: prevención del Bullying y el ciberbullying en la comunidad educativa. CEPE.

Boas, F. (1940). Changes in bodily form of descendants of immigrants. American Anthropologist, 42(2), 183-189.

Burgess, R. G. (2003). Field research: A sourcebook and field manual. Routledge.

Byrne, V. L. (2021). Validating a Cyberbullying Victimization Measure Among Undergraduates. Journal of college student development, 62(1), 124-129. https://doi.org/10.1353/csd.2021.0010

Cerrón Rojas, W. J. (2019). La investigación cualitativa en educación. Horizonte de la Ciencia, 9(17), 159-168.

Del Rey, R., Mora-Mechán, J., Casas, J., Ortega-Ruiz, R., y Elipe, P. (2018). Programa «Asegúrate»: Efectos en ciberagresión y sus factores de riesgo. Comunicar, 56(3).

Farrell, A. (2019). Contested and mistreated? Contested racial identities and unfair treatment due to race. Ethnic and Racial Studies, 43(9), 1581–1599. https://doi.org/10.1080/01419870.2019.1648843

Fundación ANAR. (2022). Informe anual. www.fundacionanar.org

Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V.M. (2015). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. Revista de Psicodidáctica, 19(2), 289-305. doi: 10.1387/RevPsicodidact.10239.

Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). La violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención. Pirámide.

Giménez, A.M., Arnaiz, P., Cerezo, F., y Prodócimo, E. (2018).

Percepción de docentes y estudiantes sobre el ciberacoso. Estrategias de intervención y afrontamiento en Educación Primaria y Secundaria. Comunicar, 56(3).

Hinduja, S., y Patchin, J.W. (2008) Cyberbullying: an exploratory analysis of factors related to offending and victimization. Deviant Behavior, 29, 129-156.

Kowalski, R.M., y Limber, S.P. (2007). Electronic bullying among middle school students. Journal of Adolescent Health, 41(6), 22-30.

Lauckner, C., Truszczynski, N., Lambert, D., Kottamasu, V., Meherally, S., SchipaniMcLaughlin, A. M., Taylor, E., & Hansen, N. (2019). "Catfishing," cyberbullying, and coercion: An exploration of the risks associated with dating app use among rural sexual minority males. Journal of Gay & Lesbian Mental Health, 1-18. https://doi.org/10.1080/19359705.2019.1587729.

Miglino, J. (2018) Estadísticas de Bullying en ESPAÑA. Noviembre 2016 - Noviembre 2017 [Mensaje en un blog]. Bullying sin fronteras. https://bit.ly/42LJ1ET

Montoro, E., & Ballesteros-Moscosio, M. A. (2016). Teaching competencies for the prevention of cyberbullying and hate crime in Secondary. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 15, 131–143. https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.1.131.

National Center for Education Statistics. (2015). Ocho datos preocupantes sobre el acoso escolar. https://bit.ly/3XhUn2n

Olmos-Gómez, M. C, Tomé-Fernández, M., & Olmedo-Moreno, E. M. (2020). Personal Learning Environments that Facilitate Socio-Educational Integration of Unaccompanied Foreign Minors. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(14), 1-16. https://doi.org/10.3390/ijerph17145012.

Olweus, D. (1993). Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones. Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen.

Ortega, R., Calmaestra, J., y Mora-Merchán, J.A. (2008). Estrategias de afrontamiento y sentimientos ante el cyberbullying. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1(2), 123-132.

Orue, I., Calvete, E., & Gamez-Guadix, M. (2016). Gender moderates the association between psychopathic traits and aggressive behavior in adolescents. Personality and Individual Differences, 94, 266–271. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.01.043

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2015). Measuring cyberbullying: Implications for research. Aggression and Violent Behaviour 23, 69-74. https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.013.

Sánchez, C. y Cerezo, F. (2018). Consecuencias psicológicas, sociales y académicas del ciberbullying: una revisión teórica. La Convivencia Escolar: Un Acercamiento Multidisciplinar, 3 (19).

Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49(4), 376-385.

Stokes, L. R., Shaw, D. S., & Wilson, M. N. (2020). Race/Ethnic and Socioeconomic Microaggressions Experienced by Low-Income Parents in Three US Cities. Race and Social Problems, 12(2), 145–153. https://doi.org/10.1007/s12552-019-09279-8

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Grupo Planeta (GBS).

Tomé-Fernández, M., Curiel-Marín, E., & Caraballo, E. (2020). Use of mobile technologies in personal learning environments of intercultural contexts: Individual and group tasks. Electronics, 9(5), 1-27. https://doi.org/10.3390/electronics9050876

Trianes, M. V., Férnandez-Baena, F. J. y Escobar, M. (2013). Convivencia escolar: Evaluación e intervención para su mejora. Síntesis.

Tutu, D. (1999). No Future Without Forgiveness. Image.

Yaraya, T. A., Masalimova, A. R., Vasbieva, D. G. & Grudtsina, L. Y. (2018). The development of a training model for the formation of positive attitudes in teachers towards the inclusion of learners with special educational needs into the educational environment. South African journal of education, 38(2), 1-9. https://doi.org/10.15700/saje. v38n2a1396

Ybarra, M.L., y Mitchell, K.J. (2008). How risky are social networking sites? A comparison of places online where youth sexual solicitation and harassment occurs. Pediatrics, 121(2), 350-357.

CAPÍTULO 13

METODOLOGÍAS AMIGABLES PARA FAVORECER LAS INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
Universidad de Almería

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería

ISABEL MERCADER RUBIO
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión en la educación superior se refiere a garantizar que todas las personas tengan igualdad de oportunidades para acceder, participar y beneficiarse de la educación superior, independientemente de sus características personales, antecedentes socioeconómicos, género, raza, discapacidad u orientación sexual. La inclusión busca eliminar barreras y promover la diversidad, equidad y la participación plena de todos los estudiantes (Pérez-Esteban, Hernández Garre & Figueredo Canosa, 2020).

En los últimos años, ha habido un creciente reconocimiento de la importancia de la inclusión en la educación superior. Las instituciones de educación superior están adoptando medidas para garantizar entornos más inclusivos, fomentando una cultura de respeto y valoración de la diversidad (Pérez-Esteban, Navarro Gómez & Ángel, 2022).

Una de ella es sin lugar a dudas, el acceso equitativo, pues las instituciones están implementando políticas y programas para aumentar el acceso de grupos subrepresentados, como estudiantes de bajos ingresos, minorías étnicas, personas con discapacidades y estudiantes de primera generación. Se están estableciendo becas, programas de tutoría y apoyo

financiero para ayudar a estos estudiantes a superar las barreras económicas y académicas (Porto Castro & Gerpe, 2020).

Por otro lado, las acomodaciones y apoyo a estudiantes con discapacidades, ya que las instituciones están mejorando la accesibilidad física de los campus y ofreciendo servicios de apoyo adecuados para estudiantes con discapacidades. Esto incluye brindar tecnologías de asistencia, intérpretes de lengua de signos, materiales en formatos accesibles y servicios de tutoría especializada (Sánchez Díaz & Morgado, 2021).

También, los programas de orientación y apoyo académico, ya se denota que se están implementando programas de orientación y tutoría para apoyar la transición de los estudiantes de diversos orígenes a la educación superior. Estos programas ofrecen apoyo académico, asesoramiento personalizado y talleres de habilidades para el éxito académico (Bastías, Moreno & Chavarría, 2020).

Además de la sensibilización y capacitación, pues las instituciones están llevando a cabo actividades de sensibilización para promover una mayor conciencia sobre la importancia de la inclusión y combatir los prejuicios y estereotipos. Se están ofreciendo programas de capacitación para el personal docente y administrativo, a fin de que puedan desarrollar prácticas inclusivas en el aula y en el campus (Rello, Puerta & Tejero-González, 2020).

La formación docente en materia de inclusión es de vital importancia para garantizar una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad. Los docentes desempeñan un papel clave en la creación de entornos educativos inclusivos, donde se reconozca y valore la diversidad de habilidades y necesidades de los estudiantes (Domínguez, 2022).

La formación docente en inclusión tiene como objetivo proporcionar a los educadores las herramientas, los conocimientos y las habilidades necesarias para atender a la diversidad de estudiantes en sus aulas. Esto implica comprender y valorar las diferencias individuales, adaptar las estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades de cada estudiante y fomentar un ambiente de respeto y aceptación (Falla et al., 2022).

La formación docente en inclusión puede abordar una amplia gama de temas, como el diseño universal para el aprendizaje, las adaptaciones curriculares, las estrategias de enseñanza diferenciada, el apoyo socioemocional, la comunicación inclusiva y la colaboración con otros profesionales de apoyo. Los docentes también deben estar informados sobre las leyes y políticas de inclusión educativa en su país o región (Castillo et al., 2022).

Es importante destacar que la formación docente en inclusión no se limita solo a conocimientos teóricos, sino que debe incluir también experiencias prácticas y reflexión sobre la propia práctica pedagógica. Los docentes pueden beneficiarse de la colaboración con otros profesionales, como especialistas en educación especial o terapeutas, para desarrollar estrategias eficaces y apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes (Medrano & Rodríguez, 2023).

Finalmente, el diseño de currículos inclusivos, pues se están revisando los planes de estudio y las metodologías de enseñanza para garantizar que sean inclusivos y reflejen la diversidad de los estudiantes. Esto implica incorporar perspectivas interculturales, contenidos relevantes para diversas identidades y experiencias, y promover el diálogo y el respeto entre los estudiantes (Castillo & Torrico, 2022).

A pesar de estos avances, todavía existen desafíos en la promoción de la inclusión en la educación superior. Algunos obstáculos incluyen la falta de recursos financieros, la resistencia institucional al cambio, la falta de conciencia sobre las necesidades de diversidad y la persistencia de desigualdades estructurales. Sin embargo, cada vez más instituciones reconocen la importancia de abordar estos desafíos y están trabajando para mejorar la inclusión en todos los aspectos de la educación superior (Lagos et al., 2022).

2. OBJETIVOS

Tras la exposición detallada de los principales antecedentes que han permitido establecer una argumentación sólida sobre el tema que versa esta investigación. Resulta imprescindible determinar cuál ha sido la principal pregunta de investigación que ha originado la realización de este

estudio. La formulación de esta cuestión se ha realizado gracias al desarrollo de un profundo análisis sobre los datos e investigaciones que se han presentado en la parte introductoria de este estudio.

De la elaboración de esta pregunta de investigación se ha formulado el objetivo principal de investigación que ha motivado la realización de este trabajo.

A este respecto, se plantea a continuación la pregunta de investigación, la cual pivota en torno a: ¿Cuáles son los principales recursos metodológicos disponibles para los docentes universitarios?

Tal y como se ha comentado anteriormente, de esta pregunta de investigación deriva el objetivo principal de este trabajo, el cual se encuentra focalizado en:

- Realizar una revisión bibliográfica para analizar la diversidad en las metodologías docentes.

3. METODOLOGÍA

Una vez que ha sido expuesto el objetivo principal de este estudio, es momento de detallar minuciosamente cuál ha sido la estrategia de trabajo empleada para su consecución. De esta manera, se ha optado por el empleo de una metodología de corte cualitativo, que se encuentra basada en la realización de una revisión bibliográfica de carácter exploratorio y descriptivo de la literatura, en la que se ha aplicado un enfoque interpretativo de los datos resultantes.

La utilización de este modelo metodológico se argumenta principalmente porque en sus fases de ejecución se posibilita la realización de un estudio en donde poder esbozar una panorámica que refleje aquellos aspectos más significativos que se encuentran estrechamente relacionados con el objetivo principal de este trabajo. Como se ha mencionado anteriormente, la finalidad principal de este estudio es realizar una revisión bibliográfica para poder analizar la diversidad metodológica dentro del ámbito universitario y conocer así cuáles son los recursos principales que se pueden emplear para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De este modo, y para la consecución de la revisión bibliográfica de la literatura, ha sido necesario analizar diversos trabajos e investigaciones que se encuentran relacionados con dicha temática, para que, una vez que se hayan obtenido los resultados finales, se procede a realizar un análisis profundo en donde poder esbozar cuáles han sido las conclusiones principales de este trabajo, de manera que se puedan compartir a la comunidad científica y resulten de un gran interés para la mejora de la práctica docente.

Así pues, en la puesta en marcha de esta revisión bibliográfica de la literatura se han desarrollado tres grandes fases que han permitido culminar con éxito dicho trabajo. Estas tres fases se detallarán en profundidad a continuación:

PRIMERA FASE

La realización de la primera fase se caracteriza principalmente por la necesidad de establecer cuáles son las pautas generales que se deben seguir. En el ejercicio de esta fase se debe garantizar que los resultados que se van a obtener son los más acordes con la finalidad principal de este estudio.

De este modo, y dado el carácter multidisciplinar de la temática principal de este estudio, ha sido necesario establecer cuál es el nexo de unión, es decir, cuál es el punto de encuentro común entre las diferentes áreas del conocimiento -educación, psicología, pedagogía- que se encuentran implicadas. Resultando que el eje principal de esta investigación se encuentra centralizado dentro del campo de las Ciencias de la educación ya que, en él confluyen el resto de áreas implicadas. Se permite establecer una visión más amplia de las diversas metodologías analizadas.

Continuando con el desarrollo de esta primera fase, y teniendo presente el carácter multidisciplinar de este estudio, se han seleccionado las principales bases de datos de investigación científica consideradas como las más relevantes dentro del campo de la educación y que además son transversales al resto de áreas, estas bases de datos son: Dialnet, Scopus y Web of Science.

El empleo de estas bases de datos se fundamenta principalmente en que los criterios de elegibilidad hacen que sean las más apropiadas para encontrar información desde las diferentes disciplinas, además, y como característica común a todas las bases de datos seleccionadas, estas se muestran como unas de las más importantes dentro del campo de la educación. De la misma manera, dentro de estas plataformas se puede acceder a una gran variedad de trabajos e investigaciones que posibilita que se pueda realizar una confrontación interesante sobre los principales resultados que se han obtenido en cada uno de los estudios analizados. Así pues, se enriquecerá el desarrollo de esta revisión bibliográfica lo que redundará en el interés y relevancia sobre el mundo educativo y la comunidad científica.

Siguiendo en el desarrollo de esta primera fase, y con el objetivo de facilitar las búsquedas en las bases de datos seleccionadas, se han establecido cuáles han sido los principales descriptores que se han utilizado en las mismas. De este modo, los descriptores que han sido empleados para poder realizar esta revisión bibliográfica han sido los siguientes: tanto en español, "metodologías", "procesos de enseñanza-aprendizaje", "recursos" e "innovación". Como en inglés, "methodologies", "teaching-learning processes", "resources" e "innovation". Para poder optimizar las búsquedas realizadas en las bases de datos y para poder establecer diversas combinaciones entre los descriptores, se han empleado los siguientes operadores booleanos; "AND" y "OR"

SEGUNDA FASE

Una vez finalizada la primera fase descrita anteriormente se da paso a la segunda fase para la realización de una revisión bibliográfica de la literatura.

Esta segunda fase está considerada como el núcleo de la revisión, pues se caracteriza principalmente por ejecutar los diferentes procedimientos de búsqueda que se llevan a cabo en las bases de datos que han sido seleccionadas.

De este modo, para la puesta en marcha de esta segunda fase ha sido de vital importancia determinar cuáles son los procedimientos que se deben seguir a la hora de revisar cada uno de los trabajos que van a ser

seleccionados. Se ha determinado la necesidad de examinar tanto los títulos, como los abstract y las palabras clave de los trabajos e investigaciones que se han derivado de las búsquedas realizadas con los descriptores principales mencionados. No obstante, para establecer un cribado más exhaustivo y garantizar que los textos seleccionados se encuentran relacionados con la finalidad principal de esta investigación es necesario aplicar unos criterios de inclusión y de exclusión. Los criterios de inclusión como de exclusión son los siguientes:

Como criterios de inclusión se han establecido los siguientes:

- Se han seleccionado todos aquellos trabajos e investigaciones que se encuentren comprendidos en los últimos diez años
- Se han seleccionado todos aquellos trabajos e investigaciones que tuviesen acceso abierto.
- Se han seleccionado todos aquellos trabajos e investigaciones cuyos idiomas fueran inglés y/o castellano.

Como criterios de exclusión se han establecido los siguientes:

- No se han seleccionado aquellos trabajos e investigaciones que se tratasen de tesis doctorales, capítulos de libro y monográficos.
- No se han seleccionado aquellos trabajos e investigaciones que se encuentren duplicados en las bases de datos seleccionadas.

TERCERA FASE

Una vez que se han finalizado tanto la primera fase como la segunda es momento de iniciar la tercera y última etapa de esta revisión bibliográfica de la literatura.

En este momento, los resultados que se han ido obteniendo tras la ejecución de las búsquedas en las bases de datos y tras la aplicación de los criterios de inclusión y de exclusión y el uso específico de los descriptores y los operadores booleanos, ha dado como resultado un conjunto de datos que han sido revisados para su posterior selección.

Para la obtención de los resultados finales ha sido necesario poner en marcha un proceso de cribado específico para poder desarrollar un conjunto de todos aquellos trabajos e investigaciones que mantienen una estrecha relación con la finalidad principal de este estudio.

Así mismo, los resultados obtenidos muestran como en un primer momento la muestra quedó contemplada por un total de 562 trabajos a los cuales fue necesario aplicar los criterios de inclusión y exclusión. Tras esto, la muestra quedó reducida a un total de 13 trabajos de los cuales, tan solo han sido seleccionaron 6 trabajos para la elaboración de esta revisión bibliográfica.

4. RESULTADOS

En el siguiente apartado se muestran los resultados obtenidos en la realización de este estudio.

La metodologías amigables para favorecer la inclusión de los estudiantes dentro de las aulas universitarias se castas metodologías se centran en crear entornos y prácticas que promuevan la participación activa y el aprendizaje de todos los individuos, independientemente de sus características o habilidades (Espinoza, 2020).

Las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad en diversos ámbitos, incluyendo la ciencia, la tecnología, las artes, el servicio público y más. Al tener la oportunidad de obtener una educación universitaria, pueden adquirir conocimientos especializados y habilidades que les permitan contribuir activamente a su comunidad y al progreso social (López, 2021).

Las metodologías amigables no buscan excluir a nadie, sino asegurarse de que todos sean tenidos en cuenta al diseñar productos, servicios y entornos. La inclusión debe ser nuestro objetivo final, y las metodologías amigables son una herramienta poderosa para lograrlo (Albán & Naranjo, 2020).

Aquí se muestran algunas de las metodologías más utilizadas:

1. Diseño universal para el aprendizaje (DUA): El DUA es un enfoque que busca crear entornos educativos accesibles para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o discapacidades. Se basa en ofrecer una variedad de opciones de representación, acción y expresión, y compromiso en la enseñanza y evaluación. Esto implica utilizar diversos formatos, medios y tecnologías para transmitir la información, así como brindar múltiples formas de participación y evaluación (Espada Chavarría, Gallego & González-Montesino, 2019).
2. Tecnología de asistencia: La tecnología de asistencia abarca una amplia gama de dispositivos y herramientas que ayudan a las personas con discapacidad a participar plenamente en el entorno educativo. Por ejemplo, pueden incluir lectores de pantalla para personas con discapacidad visual, software de reconocimiento de voz para personas con dificultades para escribir o dispositivos de comunicación alternativa para personas con discapacidad del habla. La utilización de tecnología de asistencia adecuada puede facilitar el acceso a la información y el aprendizaje para los estudiantes con discapacidad (Villatoro & De Benito, 2022).
3. Adaptaciones curriculares: Las adaptaciones curriculares son ajustes realizados en los planes de estudio y las metodologías de enseñanza para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad. Estas adaptaciones pueden incluir la simplificación de materiales, la provisión de apoyos visuales o táctiles, la ampliación de tiempos de evaluación, la utilización de estrategias de enseñanza diferenciada, entre otros. El objetivo es permitir que los estudiantes con discapacidad puedan participar y aprender de manera efectiva en el entorno educativo (Sánchez & Sabando, 2021).
4. Apoyo individualizado: Proporcionar apoyo individualizado es esencial para favorecer la inclusión de personas con discapacidad. Esto puede incluir la asignación de tutores o mentores especializados que brinden apoyo académico y emocional a los estudiantes, adaptaciones en la infraestructura física para facilitar la movilidad, la disponibilidad de intérpretes de

lengua de signos o servicios de transcripción para estudiantes con discapacidad auditiva, entre otros servicios personalizados (Maia Ferreira et al., 2020).

5. Sensibilización y formación: Es importante fomentar la sensibilización y la formación en temas de inclusión y discapacidad para todos los miembros de la comunidad educativa. Esto incluye profesores, administradores, compañeros de clase y personal de apoyo. Al aumentar la comprensión y el conocimiento sobre las discapacidades, se promueve un entorno más respetuoso y receptivo, donde todos los estudiantes se sientan valorados y apoyados (Aranda & Sánchez, 2021).

Estas metodologías y enfoques buscan crear un entorno educativo inclusivo donde las personas con discapacidad tengan igualdad de oportunidades para aprender, participar y alcanzar su máximo potencial académico. Es importante que las instituciones de educación superior trabajen de manera colaborativa y multidisciplinaria para implementar estas estrategias y garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes (Fernández & Castro, 2020).

La inclusión de personas con discapacidad en la universidad desafía estereotipos y prejuicios negativos que existen en la sociedad. Al interactuar de manera directa con estudiantes con discapacidad, se derriban barreras y se fomenta la empatía, el respeto y la comprensión mutua. Esto contribuye a crear una cultura inclusiva y a superar la discriminación y la exclusión (Vásquez Espinoza, 2019).

Las personas con discapacidad tienen talentos, habilidades y potencialidades que merecen ser reconocidos y desarrollados. La universidad ofrece oportunidades para que las personas con discapacidad exploren y desarrollen sus capacidades académicas, artísticas, deportivas y profesionales. Al brindarles acceso a una educación de calidad, se les empodera y se fomenta su pleno desarrollo personal y profesional (Pérez-Esteban, Navarro Gómez & Ángel, 2022).

5. DISCUSIÓN

En este trabajo se ha realizado una investigación para poner en relieve la importancia de desarrollar metodologías amigables que permitan favorecer la inclusión de personas con discapacidad dentro del contexto de la educación superior. De este modo, las metodologías amigables son fundamentales para promover la inclusión de las personas con discapacidad. Estas metodologías se centran en diseñar entornos, productos y servicios de manera que sean accesibles y utilizables por todos, independientemente de sus habilidades o capacidades. Al adoptar enfoques amigables, estamos garantizando que las personas con discapacidad tengan igualdad de oportunidades y puedan participar plenamente en la sociedad.

Las metodologías amigables ofrecen un enfoque más completo y estructurado para abordar las barreras y desafíos específicos que enfrentan las personas con discapacidad. Al considerar las necesidades y perspectivas de este grupo de manera más directa, podemos identificar y eliminar obstáculos que de otra manera podrían pasarse por alto. No se trata solo de igualdad formal, sino de equidad y justicia social.

Se debe tener en cuenta que las personas con discapacidad han enfrentado históricamente barreras significativas en nuestra sociedad. Al enfocarnos en metodologías amigables, estamos tratando de nivelar el terreno de juego y garantizar que todos puedan disfrutar de los mismos derechos y oportunidades. Además, al diseñar entornos accesibles para personas con discapacidad, también estamos mejorando la experiencia para todos, ya que los entornos accesibles benefician a una amplia gama de personas, como personas mayores, mujeres embarazadas o personas temporariamente lesionadas.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones principales del estudio realizado en esta revisión bibliográfica de la literatura sobre el desarrollo de metodologías amigables para la inclusión universitaria de personas con discapacidad, pone de manifiesto que las metodologías amigables para la inclusión son fundamentales para promover la igualdad de oportunidades y la participación

plena de las personas con discapacidad en la sociedad. Estas metodologías se centran en diseñar entornos, productos y servicios accesibles y utilizables para todos, teniendo en cuenta las necesidades y perspectivas de las personas con discapacidad.

Al adoptar enfoques amigables, podemos identificar y eliminar barreras que dificultan la participación de las personas con discapacidad. Esto no solo promueve la equidad y la justicia social, sino que también beneficia a un amplio espectro de personas, como personas mayores, mujeres embarazadas o personas temporalmente lesionadas. Al diseñar entornos inclusivos, estamos creando espacios que benefician a todos, sin importar sus habilidades o discapacidades.

Es importante reconocer que las metodologías amigables no buscan segmentar o dividir a las personas, sino más bien complementar los esfuerzos generales de inclusión. No se trata de enfatizar las diferencias, sino de garantizar que todos tengan acceso igualitario a los recursos y oportunidades necesarios para su pleno desarrollo.

La inclusión de las personas con discapacidad es un imperativo moral y un aspecto clave de una sociedad justa y equitativa. Al aplicar metodologías amigables, estamos construyendo un entorno más inclusivo y solidario, donde todas las personas puedan participar activamente y contribuir en igual medida.

En última instancia, la inclusión de las personas con discapacidad no solo mejora la calidad de vida de los individuos, sino que también enriquece a toda la sociedad al valorar la diversidad y aprovechar el potencial de todos. Al continuar promoviendo y adoptando metodologías amigables, podemos construir un mundo más inclusivo y accesible para todos, donde las barreras sean derribadas y las capacidades de cada individuo sean valoradas y celebradas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias al contrato predoctoral FPU-18/05887 correspondiente a la primera autora, sin el cual no habría sido posible su realización.

8. REFERENCIAS

Albán, J., & Naranjo, T. (2020). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual: un reto pedagógico para la educación formal. 593 Digital Publisher CEIT, 5(4), 56-68.

Aranda, M. J., & Sánchez, C. D. C. J. (2021). Sensibilización docente en procesos eficientes de inclusión educativa. Explorador Digital, 5(3), 38-60.

Bastías, J. L. L., Moreno, R., & Chavarría, R. E. (2020). El acceso a la universidad en estudiantes con discapacidad: la influencia de la orientación educativa en la elección de estudios de grado. Psychology, Society & Education, 12(2), 1-17.

Castillo, J. L. Á., & Torrico, M. G. C. (2022). Diversidad e inclusión en la universidad: La vía de la institucionalización (63). Narcea Ediciones.

Castillo-Acobo, R., Quispe, H., Arias-Gonzáles, J., & Amaro, C. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. Revista De Filosofía, 39.

Domínguez, M. A. (2022). Mitos acerca de la Educación Inclusiva y la Pandemia: Un Abordaje en la Formación Continua:¿ Barreras y Oportunidades para la Enseñanza?. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 16(1), 59-73.

Espada Chavarría, R. M., Gallego Condoy, M. B., & González-Montesino, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. ALTERIDAD. Revista de Educación, 14(2), 207-218.

Espinoza, J. J. R. (2020). Metodologías activas, la clave para el cambio de la escuela y su aplicación en épocas de pandemia. INNOVA Research Journal, 5(3), 2.

Falla, D., Gómez, C. A., & del Pino, C. G. (2022). Engagement en la formación docente como impulsor de actitudes inclusivas. Educación XX1, 25(1), 251-271.

Fernández, P. I., & Castro, J. P. (2020). Dilemas del profesorado en la inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, (11), 1007.

Lagos San Martín, N. G., Garay Alemany, V. V., Morales Mejías, P. E., Núñez Rojas, M. A., Arévalo Vera, A. R., Soto Aranda, V., ... & Díaz Suazo, P. A. (2022). Investigación en diversidad e inclusión en la formación inicial docente: análisis bibliométrico y temático (2011-2020). Perspectiva Educacional, 61(2), 90-116.

López, M. I. Q. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, 7(2), 110-117.

Maia Ferreira, M. P., da Veiga Gonçalves, C. S., Cruz da Silva, C. B., & Oleína Sempere, G. (2020). Inclusión y diferenciación pedagógica: dos estudios cualitativos en el sistema educativo portugués. Revista Colombiana de Educación, (78), 321-342.

Medrano, D. K. L., & Rodríguez, A. F. U. (2023). Retos y realidades del rol docente en la diversidad funcional: contextos escolares colombianos: Desafíos en la educación inclusiva y la formación docente. HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades, 16(3), 1-12.

Pérez-Esteban, M. D., Hernández Garre, C. M., & Figueredo Canosa, V. (2020). Escuela inclusiva: un reto para la formación docente y colaboración con la comunidad educativa. Escuela inclusiva: un reto para la formación docente y colaboración con la comunidad educativa, 103-119.

Pérez-Esteban, M. D., Navarro Gómez, N., & Ángel, N. G. (2022). Revisión de la respuesta educativa que se le brinda al alumnado con NEAE. Construyendo identidades desde la educación.

Porto Castro, A. M., & Gerpe Pérez, E. M. (2020). Servicios universitarios de atención al alumnado con discapacidad en España. Revista española de orientación y psicopedagogía.

Rello, C. F., Puerta, I. G., & Tejero-González, C. M. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: diseño de un programa de sensibilización en Educación Física. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (37), 713-721.

Sánchez Díaz, M. D. L. N., & Morgado Camacho, B. M. (2021). Docentes universitarios inclusivos: qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad. Siglo Cero. Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual, 52(1), 27-43.

Sánchez, J. L. M., & Sabando, J. R. T. (2021). Adaptaciones curriculares en estudiantes universitarios con discapacidad visual (ceguera total y baja visión). Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 6(5), 100-115.

Vásquez Espinoza, P. (2019). Inclusión educativa universitaria para personas en condición de discapacidad intelectual y la visión social de las neurociencias (teoría informacional). Educación, 28(54), 243-365.

Villatoro, S., & De Benito, B. (2022). La inclusión del uso de itinerarios de aprendizaje en Educación Superior. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 79, 95-113.´

LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO: UNA CUESTIÓN RELACIONADA CON LA PERCEPCIÓN Y ACTITUD DOCENTE

MARINA ALFÉREZ-PASTOR
Universidad de Almería

ALINA DE LAS MERCEDES CAMPOS-PUENTE
Universidad Privada San Juan Bautista

ROCÍO COLLADO-SOLER
Universidad de Almería

ISABEL DAMIANA ALONSO LÓPEZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

1.1. SISTEMAS EDUCATIVOS INCLUSIVOS

Las escuelas inclusivas son un entorno favorable para asegurar la participación y aprendizaje de todo el alumnado, especialmente de aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad por presentar necesidades educativas especiales (en adelante NEE). En este sentido, la inclusión educativa se entiende como un proceso que da una respuesta efectiva a la diversidad de los estudiantes, siendo esta considerada como un factor de enriquecimiento y un estímulo para el aprendizaje. Estas ideas son respaldadas por diferentes normativas internacionales u organismos como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), la UNESCO (2009) o la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2015).

Desde hace unas décadas se vienen implementando políticas de inclusión educativa con el objetivo de que los sistemas educativos se basen en los principios de igualdad, no discriminación y atención a la

necesidad del alumnado (Gallego-Ortega y Rodríguez-Fuentes, 2021). No obstante, siguen siendo varios factores del entorno escolar los que dificultan la inclusión plena de todos los estudiantes, como la organización de la escuela, las estrategias metodológicas, la estructura curricular, los recursos y apoyos y la actitud docente (Garzón et al., 2016; Pérez-Jorge et al., 2021).

Como evidencian estudios anteriores, la educación inclusiva sigue siendo un desafío en la realidad de las aulas, lo que implica una serie de cambios en todos los niveles del sistema educativo, pero principalmente en las acciones por parte de los docentes. Esto es debido a que el profesorado del siglo XXI debe actuar como un agente de cambio cuya tarea principal es respetar las diferencias y promover la tolerancia y sensibilización en los espacios de aprendizaje (Maldonado, 2018), marco en el que se basa la construcción de una escuela inclusiva de calidad.

1.2. La actitud docente: factor que influye en la inclusión del alumnado

Según la UNESCO (2017), la educación inclusiva es un elemento central de la agenda de las políticas reformistas de los sistemas educativos. Sin embargo, tal y como señalan Ydesen and Kold (2020), en el paso entre lo que se propone teóricamente a lo que se realiza de forma práctica en las aulas influyen varios factores que favorecen o dificultan los procesos de inclusión. Entre los factores más estudiados en el campo de la investigación educativa se encuentran las actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva (Van Mieghem et al., 2018).

En lo concerniente a la relación entre actitudes e inclusión, es interesante destacar que el concepto actitud engloba tres componentes (Castro, 2017): el componente cognitivo, que hace referencia a las ideas u opiniones sobre un aspecto concreto; el componente afectivo, expresado a través de los sentimientos; y el componente conductual, que se refiere a la predisposición para comportarse de una determinada manera. Estas actitudes impactan en la forma en la que el profesorado apoya al alumnado con NEE en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Loreman, 2013) y, a su vez, en el desarrollo del autoconcepto por parte de los estudiantes y en su proceso de socialización. De modo que, el desarrollo de actitudes

negativas hacia la inclusión representa una barrera mental que impide la participación de este grupo de alumnos. Además, los docentes con esta actitud tendrán escasas expectativas de logro hacia su alumnado y difícilmente serán capaces de llevar a cabo estrategias que eliminen los obstáculos y los conviertan en facilitadores para el aprendizaje (Sanhueza et al., 2012). Por el contrario, la actitud positiva de los docentes promoverá el desarrollo integral del alumnado (Vallejo-Ruiz et al., 2019), al mismo tiempo que supondrá una transformación de perspectivas, estructuras organizacionales y metodologías de enseñanza que garantizan un proceso de inclusión de calidad (Colmenero et al., 2015; Sharma and Jacobs, 2016). En efecto, apostar por una educación desde la diversidad supone un cambio de mentalidad de los docentes (Rizzo et al., 2021).

1.3. Variables demográficas, profesionales y escolares de los docentes que afectan a sus actitudes hacia la inclusión

Investigaciones previas han identificado tres grupos de variables que pueden influir en las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa, las cuales están relacionadas con el docente, el alumno y la escuela (Abegglen & Hessels, 2018).

Respecto a los factores demográficos, los más estudiados son el género y la edad del profesorado. En cuanto al sexo, se han encontrado resultados opuestos, pues algunos estudios manifiestan que las profesoras tienen actitudes más favorables (Chacón-López y Olivares-Córdoba, 2017; Solís et al., 2019), mientras que otros evidencian que los profesores poseen mejores actitudes (Anzano, 2015; Emmers et al., 2020) y otros llegan a concluir que no existen diferencias significativas en la implementación de prácticas inclusivas entre hombres y mujeres (Clavijo et al., 2016; Llorent et al., 2020). En lo referente a la edad, la mayoría de los estudios confirman que esta variable correlaciona negativamente con las actitudes favorables, siendo los docentes más jóvenes los que muestran actitudes más positivas en tanto que los mayores suelen llevar a cabo prácticas escasamente inclusivas (Saloviita & Schaffuss, 2016).

Por otro lado, acerca de los factores profesionales y escolares, se ha analizado la relación entre actitudes y formación inicial, experiencia docente, colaboración entre profesionales, recursos disponibles, etapa

educativa, tipo de centro, trato previo con estudiantes con NEE, nivel educativo y perfil profesional. En los estudios anteriores se destaca la formación profesional como el factor que mayor impacto tiene sobre las actitudes hacia la inclusión (Kyong-Ah et al., 2017). A su vez, la disponibilidad de recursos y apoyos puede favorecer las actitudes de los educadores, así como la disminución de la ratio por aula (Monsen et al., 2014). Otros investigadores observaron una relación significativa entre el nivel educativo y la actitud del profesorado, pues quienes poseían títulos de posgrado mantenían actitudes significativamente más positivas que quienes no los tenían (Angescheidt y Navarrete, 2017). Se ha demostrado que la falta de colaboración entre profesionales influye de forma negativa en las actitudes inclusivas de los docentes (Corral, 2019). También, la experiencia educativa previa con alumnado con NEE ofrece una mayor confianza al profesorado para realizar prácticas inclusivas (Kurniawati et al., 2017). Finalmente, algunos estudios han encontrado que los profesores de centros privados exteriorizan actitudes más positivas que los que ejercen en centros públicos y, en otros casos, los centros concertados han demostrado tener más apoyos personales que facilitan la implementación de un modelo inclusivo que los centros privados y mayor formación y recursos que los centros públicos (Bansal, 2016).

2. OBJETIVOS

Desde hace unos años, ha aumentado la indagación acerca de la actitud docente hacia el desarrollo de prácticas inclusivas en sus aulas. De manera que, la finalidad de este estudio es recoger las conclusiones de estos estudios realizados en el campo de la investigación educativa.

Por tanto, el objetivo principal del presente estudio es analizar las actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa. En concreto, esta revisión sistemática pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo son las actitudes del profesorado en activo hacia la inclusión educativa del alumnado con NEE?
- ¿Qué factores demográficos, profesionales y escolares están relacionados con las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa?

3. METODOLOGÍA

Para realizar el proceso de búsqueda y análisis de este estudio, en el que se llevó a cabo una revisión sistemática, se tuvo en cuenta la declaración PRISMA 2020 (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*) (Page et al., 2021).

3.1. Búsqueda bibliográfica

Con la finalidad de recopilar una lista de estudios lo más completa posible, se examinaron las bases de datos Scopus y Web of Science desde enero hasta marzo de 2023. Se buscaron artículos relevantes sobre actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa publicados desde enero de 2019 hasta la actualidad, para que el presente estudio recogiera los datos más recientes sobre esta temática del ámbito educativo.

Se utilizaron dos operadores boleanos, AND/OR, y las siguientes palabras descriptoras: ("teachers" OR "professor" OR "educator") AND ("attitudes") AND ("educational inclusion").

3.2. Criterios de inclusión y exclusión

Durante el proceso de selección se han tenido en cuenta los siguientes criterios:

- En cuanto al tipo de publicación, se aceptaron los artículos publicados en revistas científicas especializadas, rechazando aquellos estudios en capítulos de libro, ponencias y literatura gris en general.
- Se incluyeron artículos de acceso abierto y en lengua española o inglesa, por lo que fueron excluidos aquellos a los que no se podían acceder completamente y los que estaban escritos en otros idiomas.
- Respecto a la muestra, se aceptaron artículos cuyos participantes eran profesores en activo de cualquier etapa educativa (educación infantil, educación primaria, educación secundaria, bachillerato, formación profesional y educación universitaria). De manera que, se rechazaron aquellos en los que participaban profesores en formación.

– Se incluyeron artículos cuyo objetivo era conocer la actitud de los docentes hacia la inclusión de alumnos con NEE en general, excluyendo así los que aludían a una discapacidad concreta.
– Se aceptaron artículos que estudiaran variables relacionadas con datos demográficos y profesionales del profesorado que permitieran conocer sus actitudes hacia la inclusión, rechazando aquellos centrados en evaluar la atención educativa que reciben los estudiantes con NEE.

3.3. Selección de artículos y extracción de datos

FIGURA 1. *Diagrama de búsqueda y selección de los artículos*

4. RESULTADOS

4.1. Características del estudio

Se analizaron 12 artículos en detalle, de los cuales se han extraído algunos datos. En cuanto a la localización geográfica, el país más estudiado fue España (7 de 12), seguido de los demás países que se estudiaron en un solo artículo (Israel, India, Ecuador, Angola, Chile e India). En la mayoría de los estudios predomina el género femenino sobre el masculino en el profesorado. El rango de edad fue de los 24 a los 64 años, lo que supone una media de 44 años entre los participantes. Estos ejercían su labor desde educación infantil hasta educación superior, siendo la etapa de educación primaria la más estudiada (7 de 12), seguida de la educación universitaria (2 de 12). Finalmente, los instrumentos más utilizados fueron los cuestionarios sobre actitudes y percepciones del profesorado hacia la diversidad del alumnado, seguidos de la entrevista en profundidad y semiestructurada a los docentes y los grupos focales, utilizados en un solo estudio.

4.2. Análisis de los artículos incluidos en la revisión

En cuanto a la primera pregunta de investigación, podemos destacar que en la mayoría de los estudios el profesorado muestra una actitud positiva hacia la inclusión del alumnado con NEE. Esto es debido a que los docentes consideran que los centros en los que ejercen su labor educativa llevan a cabo propuestas que favorecen la educación inclusiva (Rosado-Castellano et al., 2022), en las que se tienen en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes (Valle-Flórez et al., 2022). Asimismo, manifiestan que existe una colaboración y coordinación adecuada entre los profesionales del centro y las familias para atender a las necesidades de este grupo de alumnos. En línea con los planteamientos de Aramendi y Etxebarria (2021), los profesores están comprometidos con la atención a la diversidad, pues se observan altas puntuaciones en factores relacionados con las adaptaciones curriculares y la cooperación con agentes socioeducativos. Según Crispel and Kasperski (2019), los docentes que tienen una actitud favorable son capaces de adaptar las metodologías, instrumentos y estrategias de enseñanza a las necesidades de su

alumnado y, al mismo tiempo, aceptar las dificultades de los estudiantes y adquirir mayor conciencia en sus relaciones con estos, volviéndose más sensibles y empáticos.

Por otro lado, un número menor de estudios evidencian que las actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa son negativas. Atendiendo a Valle-Flórez et al. (2022), los docentes no perciben la diversidad como factor de enriquecimiento, pues consideran que puede afectar al nivel académico del resto de los alumnos. Además, se observan resistencias a asumir el compromiso de las necesidades educativas de los estudiantes. Los docentes valoran tener un conocimiento muy teórico acerca del tema de la diversidad (Ndembele y Hernández, 2020) y no ser suficientemente competentes metodológicamente para trabajar en sus aulas desde una perspectiva inclusiva (Rodríguez et al., 2020). Por este motivo, no se muestran satisfechos con la respuesta educativa que ofrecen al alumnado con necesidades (Ndembele y Hernández, 2020; Rosado-Castellano et al., 2019). En efecto, los educadores se definen con un perfil profesional poco innovador y motivador para el desarrollo de las competencias y habilidades de los alumnos con NEE (Ndembele y Hernández, 2020), dada la falta de programas escolares basados en la transmisión de valores para formar en el respeto por la diversidad a toda la comunidad educativa.

Con respecto a la segunda pregunta de investigación, se han analizado las actitudes del profesorado en relación con 13 variables, las cuales hacen referencia a datos demográficos y profesionales de los docentes. Principalmente, se destaca la formación del profesorado, estudiada en 8 de las investigaciones. Según Rosado-Castellano et al. (2022), la falta de capacitación por parte de los docentes implica que estos consideren en menor medida los derechos individuales del alumnado con NEE, no valoren la diversidad y se sientan insatisfechos con las respuestas educativas que les ofrecen (Ndembele y Hernández, 2020). Por su parte, Rodríguez et al. (2020) demuestran que los profesores tienen carencias formativas que afectan a la práctica educativa diaria con este grupo de alumnos. Por el contrario, aquellos docentes que poseen una formación adicional apostaban por la implementación de acciones inclusivas dirigidas al alumnado con diversidad funcional (González & Colmenero, 2021). En cambio, Sharma et al. (2022) y Tárraga-Mínguez et al. (2020)

no encontraron diferencias estadísticamente significativas en el nivel de formación, por lo que las perspectivas de los docentes sobre la inclusión no se ven afectadas por el nivel de titulación.

Asimismo, 5 estudios dieron a conocer la relación entre el género del profesorado y su actitud, afirmando algunos de estos que las mujeres tienen una mayor predisposición para realizar adaptaciones curriculares y participar en procesos educativos inclusivos (González & Colmenero, 2021). En contraste, Sharma et al. (2022) observaron que los hombres eran más positivos que las mujeres hacia la inclusión. No obstante, no eran diferencias significativas. Así pues, Sisto et al. (2021) y Solís y González (2021) percibieron que la variable género no influye en la postura general negativa del profesorado. También, Tárraga-Mínguez et al. (2020) manifiestaron que no hay diferencias estadísticamente significativas entre el género y algunos factores que miden las actitudes del profesorado ante la diversidad, como los beneficios de la inclusión, la atención generalista o especialista, la metodología y el manejo de conducta, el esfuerzo y dedicación a estudiantes con NEE y las competencias.

Por otro parte, la antigüedad docente ha sido investigada en 5 de los estudios. Se observó que los profesores con menos experiencia tienen una percepción más favorable de una cultura inclusiva (Sisto et al., 2021; Valle-Flórez et al., 2022). Sin embargo, Sharma et al. (2022), Solís y González (2021) y Tárraga-Mínguez et al. (2020) no encontraron una relación significativa entre los años de experiencia docente y sus actitudes hacia la inclusión.

En relación con el tipo de centro, se observaron resultados diversos en los 4 estudios que analizaron esta variable. Por un lado, Tárraga-Mínguez et al. (2020) y Valle-Flórez et al. (2022) defendieron que las actitudes son más favorables en los profesores que ejercen su labor en centros concertados en comparación con aquellos que trabajan en centros públicos, pues tienen mayor conciencia inclusiva, promueven la participación de toda la comunidad educativa en la atención a la diversidad y desarrollan una mejor competencia profesional para atender al alumnado con NEE. En contraposición, Sisto et al. (2021) y Solís y González (2021) percibieron que no se dan diferencias estadísticamente significativas ente el tipo de centro y una actitud negativa. De igual modo, se

observó que los docentes que trabajan en centros rurales muestran actitudes más positivas en cuanto a formación, recursos y relaciones sociales para favorecer la inclusión (Solís y González, 2021).

Con respecto a la experiencia previa con alumnado con NEE, 3 de los estudios reflejan que los docentes que más trato han tenido con estos estudiantes son los que muestran mayor puntuación en valores inclusivos y de aceptación a la diversidad (Sharma et al., 2022; Valle-Flórez et al., 2022). Tárraga-Mínguez et al. (2020) defienden que los profesores sin experiencia en atender a alumnado con NEE insisten en la distinción de funciones entre el profesado generalista y los profesionales especialistas, considerando a estos últimos como los mayores responsables de la educación de este grupo de alumnos. También, esta resistencia al compromiso con la diversidad puede deberse al número tan elevado de estudiantes por clase (Ndembele y Hernández, 2020).

En lo referente a las actitudes que muestra el profesorado para favorecer la inclusión en su aula, 3 de los estudios analizan su relación con la variable edad. Se observa que los docentes más jóvenes tienen una visión optimista acerca de la participación de la comunidad educativa en la atención al alumnado con NEE y, también, consideran que su esfuerzo por eliminar las barreras físicas, cognitivas y sociales a las que se enfrenta este grupo de alumnos permite que alcancen grandes logros en su proceso de aprendizaje (Valle-Flórez et al., 2022). Asimismo, los profesores de mayor edad consideran que la atención educativa a los alumnos con NEE es responsabilidad fundamentalmente de los especialistas de educación especial (Tárraga-Mínguez et al., 2020). Por el contrario, Solís y González (2021) no observaron diferencias estadísticamente significativas en función de la edad.

Finalmente, existen otras 6 variables que se correlacionan con las actitudes del profesorado, las cuales han sido investigadas en un número menor de estudios. En cuanto a los recursos del centro, un gran porcentaje de los docentes tenían una actitud negativa debido a los escasos recursos materiales y la falta de actualización de recursos digitales, lo cual dificultaba la adaptación de la educación a las necesidades de los alumnos (González & Colmenero, 2021; Rosado-Castellano et al., 2022). Esta carencia de recursos disponibles en las escuelas influye

positivamente en la resistencia del profesorado a llevar a cabo prácticas inclusivas (Sisto et al., 2021). Respecto al perfil profesional, se observaron resultados muy diversos, pues Rosado-Castellano et al. (2022) evidencian que los docentes de educación especial suelen tener una actitud más positiva hacia la educación inclusiva por su trato diario con estudiantes con NEE, mientras que Valle-Flórez et al. (2022) percibieron actitudes más negativas por parte de estos especialistas por no sentirse apoyados por el resto del profesorado y verse desbordados ante la tarea de ofrecer una respuesta educativa eficaz a este grupo de alumnos. En este sentido, los profesores muestran una postura inclusiva positiva y percepciones favorables cuando se dan esfuerzos colaborativos y las responsabilidades son compartidas a la hora de atender a la diversidad (Sisto et al., 2021). Así pues, la falta de participación y capacitación de las familias también influye en las actitudes negativas del profesorado (Rosado-Castellano et al., 2022). Por último, en lo que respecta a la etapa educativa, los profesores de educación infantil y educación primaria mostraron actitudes más favorables hacia la inclusión y un mayor grado de participación junto a la comunidad educativa para atender a la diversidad (Valle-Flórez et al., 2022).

5. DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue analizar las actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa a través de una revisión sistemática que recogiera las principales conclusiones acerca de esta temática. Sobre la base de los resultados obtenidos, podemos destacar que España es el país en el que se han realizados más investigaciones acerca de la actitud docente hacia la diversidad del alumnado.

Con respecto a nuestra primera pregunta de investigación, los resultados exponen actitudes muy diversas entre el profesorado. Por un lado, los docentes con perspectivas favorables son aquellos que perciben un modelo de educación inclusiva en sus escuelas, lo que supone que existe una mayor participación y colaboración entre los miembros de la comunidad educativa, se llevan a cabo adaptaciones curriculares y se promueven valores de aceptación y respeto a la diversidad. Estos resultados son

similares a los de otras investigaciones que indican el interés de los docentes por promover una enseñanza inclusiva dirigida a todo el grupo de estudiantes (Moriña, 2020; Sánchez y Morgado, 2021). Por otro lado, nuestros resultados también evidencian que los profesores tienen actitudes negativas, aunque en menor cantidad de artículos, principalmente por motivos relacionados con sus competencias profesionales y su resistencia a asumir el compromiso de la enseñanza a alumnos con NEE por falta de valores como la empatía o la aceptación de las diferencias individuales entre el alumnado. Estos hallazgos están en línea con los expuestos por González-Gil et al. (2016), quienes observaron bajas puntuaciones de los docentes en el desarrollo de prácticas inclusivas. Asimismo, Sevilla-Santo et al. (2018) resaltan en su estudio las dificultades que tiene el profesorado para ofrecer una educación adaptada a las necesidades del alumnado.

En lo concerniente a la segunda pregunta de investigación, nuestros resultados recogen múltiples variables que correlacionan positiva o negativamente con las actitudes del profesorado.

En cuanto a las variables profesionales, la mayoría de los artículos señalan la formación docente como una de las mejores herramientas para generar actitudes positivas, tal y como evidencian Collado-Sanchis et al. (2020) en su estudio. En línea con estos planteamientos, Messiou et al. (2016) y Scanlon et al. (2022) demostraron la asociación entre la formación y una mayor capacidad para emplear metodologías inclusivas en el aula.

Otro elemento influyente en las actitudes del profesorado hacia la inclusión fue el tipo de centro, quedando reflejado en nuestros resultados que existe mayor conciencia de valores inclusivos y una mayor formación y competencia profesional por parte de los docentes de centros concertados y privados. Estos resultados concuerdan con los encontrados en el estudio de Lübke et al. (2019), donde se manifestaron diferencias estadísticamente significativas a favor de las instituciones privadas, pues ofrecen una respuesta educativa más eficaz al alumnado con NEE.

En cuanto a la experiencia docente, se observan resultados muy contradictorios, ya que algunos estudios defienden una correlación positiva

entre años de docencia y postura negativa del profesorado, mientras que otros rechazan esta idea. De igual forma, encontramos estudios como el de Lorenzo et al. (2017) que afirmaron que los profesores con menos años de docencia apoyan más la inclusión, y otros manifiestan que la actitud negativa ante el desarrollo de prácticas inclusivas no se ve condicionada por la cantidad de años ejerciendo como docente (Navarro, 2016).

Por último, en el presente estudio se hallaron resultados significativos en las variables demográficas del profesorado. Encontramos más estudios que manifestaban que no existe una diferencia relevante entre el género y la postura negativa ante la inclusión, tal y como hallaron Jurado-de-los-Santos et al. (2021). Sin embargo, Chacón y Olivares (2017) evidenciaron que los hombres muestran posturas inclusivas más positivas, mientras que en el estudio de González-Rojas y Triana-Fierro (2018) se observó una mayor predisposición por parte de las mujeres a realizar prácticas educativas inclusivas. Otra de las variables demográficas sobre las que se obtuvieron resultados relevantes fue la edad, evidenciando que esta correlaciona negativamente con las actitudes favorables. Los hallazgos encontrados coinciden con otros estudios realizados sobre esta temática (Saloviita, 2020; Srivastava et al., 2017; Tortello y Elgier, 2014). En cambio, Wang et al. (2015) no descubrieron diferencias estadísticamente significativas en función de esta variable.

6. CONCLUSIONES

Atendiendo al objetivo del presente estudio, podemos concluir que la actitud del profesorado es un factor determinante a la hora de desarrollar espacios educativos inclusivos, pues, como podemos apreciar, sus actitudes positivas suponen cambios tanto a nivel profesional como emocional. Sin embargo, los resultados muestran que las actitudes no son definitivamente positivas, ya que encontramos varios matices con respecto a las perspectivas del profesorado que dificultan el hecho de hacer realidad la educación inclusiva. En efecto, hay una discrepancia entre aquello que se propone en la legislación educativa y lo que los docentes llevan a cabo en sus aulas para facilitar las prácticas inclusivas.

En general, los docentes reconocen el derecho a la inclusión educativa. No obstante, algunas de sus creencias pueden llegar a limitar sus actitudes positivas hacia la atención a la diversidad, por lo que podrían basar su práctica educativa en un enfoque integrador en lugar de un enfoque inclusivo. En este sentido, comprender las perspectivas del profesorado sobre la inclusión es clave en el campo de la investigación educativa, dado que permite visibilizar el derecho a una educación en igualdad del alumnado con NEE.

Finalmente, podemos encontrar algunas limitaciones, puesto que los estudios incluidos en nuestra revisión sistemática abordan únicamente la inclusión del alumnado con discapacidad. De manera que, en futuras investigaciones ha de estudiarse la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa desde una visión más amplia.

7. REFERENCIAS

Abegglen, H.J. & Hessels, M.G. (2018). Measures of Individual, Collaborative and Environmental Characteristics Predict Swiss School Principals', Teachers' and Student Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *Psychoeducational Assesment, Intervention and Rehabilitation, 1*(1), 1-24. https://doi.org/10.30436/PAIR18-01

Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas, 11*(2), 233-243. https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500

Anzano, S. (2015). Evolución histórica de la atención a la diversidad en la escuela: Estudio descriptivo sobre las actitudes de los maestros de educación primaria ante la inclusión en dos centros públicos de Huesca. *Education Dive, 9,* 73-84.

Aramendi, P. y Etxeberria, J. (2021). Construcción y validación de un cuestionario para la medición del compromiso hacia la atención a la diversidad del profesorado de Formación Profesional Básica (COMAD). *Revista Complutense de Educación, 32*(4), 557-568. https://doi.org/10.5209/rced.70827

Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). *Proyecto de Documento Final de la cumbre de las Naciones Unidas para la Aprobación de la Agenda Para el Desarrollo Sostenible.* Consultado el 10 de abril de 2023. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Bansal, S. (2016). Attitude of teachers towards inclusive education in relation to their profesional commitment. *Indian Journal of Education Studies: An Interdisciplinary Journal, 3*(1), 96-108.

Castro, J. (2017). La formación inicial docente en Chile: una parte de su historia y los desafíos de aprendizaje por competencias. *Praxis Educativa, 21*(2), 12-21. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210202

Chacón-López, H. y Olivares-Córdoba, J. (2017). Diversidad funcional y actitudes del profesorado. Una mirada presente y futura. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 6,* 016-019. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2144

Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C. y Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la Educación Inclusiva en Cuenca. *MASKANA, 7*(1), 13-22. https://doi.org/10.18537/mskn.07.01.02

Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I. y Sanz-Cervera. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educar, 56*(2)*,* 509-523. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117

Colmenero, M.J., Pantoja, A. y Pegalajar, M.C. (2015). Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado en Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación, 26*(1)*,* 101-120. https://doi.org/10.5209/revRCED.2015.v26.n1.42616

Corral, K. (2019). Concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva, 12*(2)*,* 171-186.

Crispel, O. & Kasperski, R. (2019). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education,* 1-12. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590

Emmers, E., Baeyens, D. & Petry, K. (2020). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education. *European Journal of Special Needs Education, 35*(2), 139-153. https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628337

Gallego-Ortega, J.L. y Rodríguez-Fuentes, A. (2021). Actitudes de enseñanza hacia los estudiantes con discapacidades. *Matemáticas, 9,* 1637.

Garzón, P., Calvo, M.I. y Orgaz, M.B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad, 4,* 25-35.

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones de profesorado sobre la inclusión: Estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado, 19,* 11-24. https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321

González, N. & Colmenero, M.J. (2021). Snapshot of inclusion at the university from the perspective of academic staff. *Culture and Education, 33*(2), 345-372. https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1904656

Jurado-de-los-Santos, P., Colmenero-Ruiz, M.J., Valle-Flórez, R.E., Castellary-López, M. & Figueredo-Canosa, V. The Teacher's Perspective on Inclusion in Education: An Analysis of Curriculum Design. *Sustainability, 13,* 4766. https://doi.org/10.3390/su13094766

Kurniawati, F., de Boer, A., Minnaert, A. & Mangunsong, F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology, 37*(3), 287-297. https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1176125

Kyong-Ah, K., Soo-Young, H. & Hyun-Joo, J. (2017). Classroom Readiness for Successful Inclusion: Teacher Factors and Preschool Children's Experience With and Attitudes Toward Peers With Disabilities. *Journal of Research in Childhood Education, 31*(3), 360-378. https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1309480

Llorent, V.J., Zych, I. & Varo-Millán, J.C. (2020). University academic personnel's vision of inclusive education in Spanish universities. *Culture and Education, 32*(1), 147-181. https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705593

Loreman, T. (2013). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of inclusive Education, 18*(5), 459-483. https://doi.org/10.1018/13603116.2013.788223

Lorenzo, C., Rodríguez, M.C., González, A.I. y Márquez, Y. (2017). La percepción y las actitudes del profesorado hacia la diversidad e inclusión educativa. *European Journal of Education Studies, 3,* 29-68. https://doi.org/10.5281/zenodo.1041762

Lubke, L., Pinquart, M. & Schwinger, M. (2019). How to measure teachers' attitudes towards inclusion: evaluation and validation of the Differentiated Attitudes Towards Inclusion Scale (DATIS). *European Journal of Special Needs Education, 34*(3), 297-311. https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1479953

Maldonado, E. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista de Investigación Educativa, 9*(16), 67-82. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.108

Messiou, K., Ainscow, M., Goldrick, S., Echeita, G., Sandoval, M., Simon, C., Hope, M., Paes, I. & Vitorino, T. (2016). Learning from Differences: A Strategy for Teacher Development in Respect to Student Diversity. *School Effectiveness and School Improvement, 27,* 45-61. https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726

Monsen, J., Ewing, D. & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research, 17,* 113-126. https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8

Moriña, A. (2020). Faculty members who engage in inclusive pedagogy: methodological and affective strategies for teaching. *Teaching in High Education, 27,* 371-386. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1724938

Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Consultado el 15 de abril de 2023. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa

Ndembele, S. y Hernández, E. (2020). La formación del profesorado ante los desafíos de la diversidad en Angola. *Perfiles Educativos, 42*(170). https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59339

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education.*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education.*

Page, M.J., Mckenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffman, T.C., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews. *The BMJ, 372*(71). https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M.d.C., Ariño-Mateo, E. y Sosa-Gutiérrez, K.J. (2021). Percepción y actitud de los docentes hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad auditiva. *Education Sciences, 11,* 187. https://doi.org/10.3390/educsci11040187

Ramos, G., Pérez, A., Chiva, A. & Moral, A. (2021). Validation of a scale of attention to diversity for university teachers. *Education XXI, 24*(2), 121-142. https://doi.org/10.5944/educXX1.28518

Rizzo, S., Frolli, A., Cavallaro, A., Sinigaglia, G. y Scire, S. (2021). Representación Social de la Discapacidad y docentes. *Education Sciences, 11,* 266.

Rodríguez, E., González, F., Pastor, E. y Vidal, R. (2020). Validación de un cuestionario sobre la actitud docente frente a la educación inclusiva en Chile. *Foro Educacional, 35,* 63-86. https://doi.org/10.29344/07180772.35.2650

Rosado-Castellano, F., Sánchez-Herrera, S., Pérez-Vera, L. & Fernández-Sánchez, M.J. (2022). Inclusive Education as a Tool of Promoting Quality in Education: Teachers's Perception of the Educational Inclusion of Student with Disabilities. *Education Sciences, 12,* 471. https://doi.org/10.3390/educsci12070471

Saloviita, T. (2020). Teacher Attitudes towards the Inclusion of Students with Support Needs. *Journal of Research in Special Educational Needs, 20,* 64-73. https://doi.org/10.111/1471-3802.12466

Saloviita, T. & Shaeffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education, 31*(4), 458-471. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194569

Sánchez, M.N. y Morgado, B. (2021). Docentes universitarios inclusivos: qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad. *Siglo Cero, 52*(1), 27-43. https://doi.org/10.14201/scero20215212743

Sanhueza, S., Granada, M. y Bravo, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cadernos de Pesquisa, 42*(147), 884-894. https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300013

Scanlon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C. & Nikolaeva, S. (2022). Attitudes of Teachers in Bulgarian Kindergartens towards Inclusive Education. *Teaching and Teacher Education, 112,* 103650. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103650

Sevilla-Santo, D.E., Martín-Pavón, M.J. y Jenaro-Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa, 18,* 115-141.

Sharma, U. & Jacobs, D.K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education, 55,* 13-23. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004

Sharma, A., Malik, R. y Nagy, H. (2022). Exploring the Teachers' Perception towards Educational Inclusion: A Study of Teachers' in Pune, India. *Journal on Efficiency and Responsability in Education and Science, 15*(1), 23-32. https://doi.org/10.7160/eriesj.2022.150103

Sisto, M., Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez-Linares, J.J. y Molero-Jurado, M.M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(1), 221-237. https://doi.org/10.6018/reifop.397841

Solís, P. y González, V.B. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos, 39,* 7-12. https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841

Solís, P., Pedrosa, I. & Mateos-Fernández, L.M. (2019). Assessment and Interpretation of Teacher's Attitudes towards Students with Disabilities. *Cultura, Educación y Sociedad, 31,* 576-608. https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630955

Srivastava, M., de Boer, A. & Pijl, S. (2017). Preparing for the Inclusive Classroom: Changing Teachers' Attitudes and Knowledge. *Teacher Development, 21*(4), 561-579. https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1279681

Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G. y Fernández-Andrés, M.I. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educaçao e Pesquisa, 46,* e229504. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229504

Tortello, C. y Elgier, Á.M. (2014). Integración escolar en Argentina: un estudio preliminar. *Psicología Educativa, 2,* 33-41.

Valle-Flórez, R.E., de Caso-Fuertes, A.M., Baelo, R. & Marcos-Santiago, R. (2022). Inclusive Culture in Compulsory Education Centers: Values, Participation and Teachers' Perception. *Children, 9*, 813. https://doi.org/10.3390/children9060813

Vallejo-Ruiz, M., Torres-Soto, A., Curiel-Marín, E. y Campillo-Driéguez, O. (2019). Percepción y prácticas docentes para una educación inclusiva. *Revista Psicologia em Pesquisa, 13*(3)*,* 26-47. https://doi.org/10.34019/1982-1247.2019.v13.27718

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K. & Struyf, E. (2018). An Analysis of Research on Inclusive Education: A Systematic Search and Meta Review. *International Journal of Inclusive Education,* 1-15. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012

Ydesen, C. & Kold, C. (2020). Implementing inclusive education policies-the challenges of organizational change in a Danish municipaly. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 69-78. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1733848

TEACHER TRAINING AND INCLUSION

ANA AMARO AGUDO
Universidad de Granada

GRACIA GONZÁLEZ-GIJÓN
Universidad de Granada

FRANCISCO JAVIER JIMÉNEZ RÍOS
Universidad de Granada

NAZARET MARTÍNEZ-HEREDIA
Universidad de Granada

1. INTRODUCTION

The terms special education, attention to diversity, integration and currently inclusive education have gone through different stages that have evolved along with the disability model. But it was not until the arrival of the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities in 2006 that the right to education, as set out in Article 24, recognized the idea of non-discrimination and equal opportunities. This required to ensure an inclusive education system, guaranteeing equal access, as well as reasonable adjustments and necessary support.

Starting from these premises promoted by the International Convention, inclusive education is reflected in the Spanish legal system. This has achieved small milestones regarding the care of people with disabilities and special educational needs (Medina, 2016). The Spanish education system has guaranteed the right to education and access under conditions of equality and freedom of choice of school through legislation. The Organic Law 2/2006, of May 3, on Education (LOE) consolidated by Organic Law 8/2013, of December 9, for the improvement of educational quality (LOMCE) establishes that "in no case will there be discrimination based on birth, race, sex, religion, opinion or any other personal or social condition or circumstance "(Law 2/2006, of May 3, p. 17181).

Currently there are different movements to ensure that all students, regardless of their origin and personal characteristics, can be attended to in the ordinary school. On the one hand, a close relationship has been established between inclusion and special education, given the multiple initiatives that have been undertaken in this sector, in order to ensure more and better educational opportunities for students with special educational needs. And, on the other hand, educational policies in favor of the comprehensiveness of education systems have been established in, in the first place, the so-called welfare states (Nordic Countries, United Kingdom, Canada, among others) as well as in Spain with LOGSE. In recent decades these policies have had to satisfy the onslaught of migratory movements and the emergence of new educational challenges (Durán & Climent, 2017).

Throughout the world, attempts are being made to provide more effective educational responses to all children, regardless of their personal or social characteristics or conditions. The general trend, encouraged by the Salamanca Declaration (UNESCO, 1994) and endorsed again in the Government Conference is inclusive education. The road to the future (UNESCO, 2005), is to make these answers available within the context of a general education offer. Identifying teacher training as the key to future development (González & Martín, 2014).

Different works show unanimous agreement that inclusive education is nowadays the most appropriate option to pay attention to diversity since it defends human rights and endorses the principles of equality, equity and social justice (Ainscow, 2005; Booth and Ainscow, 2015; Sala et al., 2013; Sapon, 2013). Inclusive education requires special attention to the creation of a warm and welcoming community for all students in the classroom and school (Sapon, 2013). The guidelines that focusing on teacher training have shaped the European agency through the creation of an inclusive Teacher Profile (Echeita, 2012; Collado-Sanchis et al., 2020) and culminating for many authors in the transformation of the curriculum concentrate on universal design for learning (UDL). This is an open and prepared curriculum for diversity, and for school with a culture that admits differences and treats them openly. It is a school where

exclusion and marginalization have no place (Arnaiz & Guirao, 2015; Sapón, 2013).

At present, a limitation when discussing inclusion is the inability to recognize that school policies reflect the more general values of society, and that barriers to inclusive education are therefore deeply rooted in the social, economic and ideological political structure. However, it is becoming a topic and a growing concern of social justice (Murillo and Hernández, 2014). There is a general awareness of the need to carry out inclusive practices through the sensitization of teachers and the analysis and modification of school practices and cultural manifestations on the situation of disadvantaged people and groups (Acedo, 2011). From this conception of school, to speak of inclusion is to speak of justice and, it seems logical, that in order to build a distributive and honest society, it is necessary to develop equitable educational models that deal justly with the imbalances existing in it (Muntaner, 2014). An inclusive education in which everyone actively participates, transforming the school based on the principles of normalization and equal opportunities, and where respect for diversity is present as a value and principle of action (Calvo, Verdugo & Amor, 2016; Melero, 2011).

2. INCLUSIVE EDUCATION IN THE CURRENT EDUCATIONAL LANDSCAPE UNDER THE GAZE OF SOCIAL JUSTICE

We are currently immersed in a process of social transformation in which, increasingly, we recognize the right to an active, meaningful and satisfactory participation for all citizens. This right has become specific in all spheres and dimensions of society. One of them, perhaps the most important, is in the educational field, as it offers the opportunity to lay the foundations of coexistence, which creates and brings together the values of respect and tolerance, which can later be reflected in our society. Attention to students who present any type of vulnerability must be a central theme of any educational community. Students with Specific Educational Support Needs, are identified in LOMCE, such as those who present Special Educational Needs (hereinafter SEN), as a

consequence of developmental disorders that affect visual, auditory, motor, intellectual and developmental problems, as well as learning difficulties, gifted students, and those incorporated late into the educational system, etc. (Art.71.2 LOMCE).

From a normative and legislative approach, the right of parents to participate with schools in the education of their children is contemplated. This idea is set out in the Universal Declaration of Human Rights,1948, as well as in the set of international regulations, (UNO, 2006, European Strategy on Disability 2010-2020, Framework of Action of the Declaration of Salamanca (1994), International Convention on the Rights of Persons with Disabilities, adopted by the United Nations in December 2006. It has been in force and fully applicable in Spain since May 2008, LOMCE 2013, etc.

The participation of all the agents of the educational community in schools is justified, among other reasons, because it allows the family and school culture to be drawn closer, it promotes the education of children and their school performance and thus constitutes an indicator of educational quality (European Commission, 2000; Epstein, 2011; Glasgow and Whitney, 2009, Muntaner, 2014). Having the support and participation of families and teachers in the planning and implementation of educational actions fosters the global development of the child and expands the opportunities for generalization of learning in different contexts.

The search for quality education will be based on scientific evidence contributing to the objectives of Europe 2020. Among them, the creation of the Forum for the educational inclusion of students with disabilities stands out in order to eliminate the barriers that prevent or diminish the educational quality of the students with SEN and with the firm proposal to promote and follow the policies of inclusion of students with disabilities in all the teaching offered by the educational system (European Commission, 2010).

Experts like Echeita and Ainscow (2011) point out that:

- Inclusion is a process, a constant search for better ways to respond to student diversity, valuing difference as something positive and enriching.

- The work towards inclusion seeks the presence, participation and success of all, with the maxim of guaranteeing the quality of the presence and attendance of students at school. It aims to guarantee student participation for the sake of the quality of the educational experience and to take into account their opinions, valuing their personal and social well-being and to legitimize the development of skills.
- Attention to all students requires identification and elimination of barriers. Detecting aspects that generate exclusion, marginalization or school failure, analyzing those who experience such barriers, in what planes and project improvement plans.
- Paying special attention to students at risk of exclusion, marginalization or school failure. Assuming the moral responsibility to supervise and ensure that measures are taken to guarantee their presence, participation and success.

It is necessary to work and highlight the precise adaptation of the system and educational centers to the different coexisting diversities, carrying out preventive actions and improvement of educational attention to avoid the need to arise since it is the environment that does not provide the necessary opportunities and it is not the responsibility of the students but of the educational institutions. In this sense, as Wehmeyer (2009) states (In Escribano and Martínez, 2013, p. 37), three ideas deserve to be highlighted in to understand what is now considered as educational inclusion.

In the first place, the inclusion process involves transferring the focus of attention from the "student" to the "context". The conditions and characteristics of the students are not as important as the capacity of the educational center to receive, assess and respond to the diverse needs posed by the students. This capacity should be reflected in the teachers' thinking, in the educational practices and in the personal and material resources available. It is necessary to adapt the educational proposal to a diverse student body, and not vice versa, as well as to the provision of the support that a student may need (Arnaiz and Azorín, 2014).

Secondly, inclusion should not be restricted to students with personal disability conditions; Inclusion has to do with promoting more and better opportunities for all students, and in particular for those who for various reasons (migratory, cultural, social, gender, disability) may be at greater risk of exclusion and failure (González, Martín & Orgaz, 2017; Muntaner, 2014). Several studies show the need for teachers to be trained in inclusion, able to work with the difference and take advantage of it (Durán and Climent, 2017; Shogrenet al., 2015).

Finally, inclusive education is not a state, but a process. It is a journey that never ends (Ainscow, 2005); a process of improvement of the school, with the participation of the entire educational community. There must be a process of identification and minimization of the exclusion factors, inherent to social institutions, which therefore will help to balance and achieve fundamental rights and social justice (Murillo and Hernández, 2014). From this perspective it makes no sense to speak of or divide the classrooms or schools into inclusive or non-inclusive areas. Inclusion is not a goal that is reached, but a sustained commitment in favor of better conditions and opportunities for all students. According to Ainscow (2005), an inclusive school is one that is on the move, rather than one that has achieved a certain goal (Durán and Giné, 2017). The schools that work for social justice are schools with themes and fair functioning. They foster communities of professionals that promote collaboration between school and family to expand the social capital of students (Murillo and Hernández, 2014; Jiménez et., 2017).

3. TEACHER TRAINING, KEY ASPECT IN THE INCLUSIVE PROCESS

According to Durán and Giné (2017), inclusive education is understood as a training process, in a broad sense; a training process of educational systems, schools and teachers to address the diversity of students. It is therefore a true teacher training challenge, not as an individual task, but as a process of professional development and improvement of schools and educational systems. In this sense, training should be oriented towards the creation of professionals who reflect on their practice, within

an educational organization that actively collaborates to improve their competence and that of the school and who acts as a critical intellectual and aware of the ethical dimensions of her/his profession (AEDNEEI, 2012).

Progress towards an inclusive school entails a new teaching role, where the tutor is the key element of the process of attention to diversity, with the classroom as a space par excellence where students find an educational response to their way of being and learning. Thus, some key elements in the initial teacher training are summarized in the following (Gisbert and Climent, 2017; Medina, 2016):

- Acceptance of all students as their own.
- Classroom and ordinary school as a preferential attention space.
- Knowledge about the differences of the students.
- Strategies and supports for inclusion.
- Collaboration with support professionals.
- Action-research to transform education.

All the reforms, changes and improvements necessary for inclusive education to become a tangible reality in the classroom (Izuzquiza, Echeita and Simón, 2015; García-Vallès, 2020), come together sooner or later, in the existence of professors: “that feel comfortable in the face of diversity and perceive it not as a problem, but as a challenge and an opportunity to enrich the ways of teaching and learning "(UNESCO, 2005, p.14). This concern was already very present in the Declaration of Salamanca and its Framework for Action (UNESCO, 1994), centered, as is well known, in the field of “special educational needs” but transferable to the vision that is shared today for an inclusive education not only for students with disabilities, but for all:

Initial training programs should instill in all teachers, both primary and secondary, a positive orientation towards disability that allows us to understand what can be achieved in schools with local support services.

The knowledge and skills required are basically those of good pedagogy, that is, the ability to assess special needs, to adapt the content of the curriculum, to resort to the help of technology, to individualize pedagogical procedures to respond to a greater number of skills, etc. In the Normal Schools, special attention should be paid to prepare all teachers to exercise their autonomy and apply their skills to the adaptation of the curricula and pedagogy, so that they meet the needs of all students, and collaborate with specialists and parents (UNESCO / MEC, 1994, p.70).

Teacher training appears at a prominent point of the European political agenda. One of the priorities in teacher training that is included in the study is the need to review the organization of teaching teachers in order to improve it in relation to inclusion and to unify the studies of ordinary and special education teachers. The change in teaching roles is recognized, insisting on the need for substantive changes in the way teachers prepare for their professional roles and responsibilities.

As a basic reference in the necessary transformation of teachers we must point to Document ET 2020, which defines the framework of the European Union's policy in the educational field. It states that:

European cooperation in the field of education and training must be intersectoral and transparent, so that it involves all related policy areas and relevant stakeholders. The results of the cooperation should be disseminated and reviewed regularly.

Four strategic objectives for the European Union policy framework until 2020 is that the main objective of European cooperation should be to continue supporting the development of education and training systems in the Member States, whose purpose is to achieve:

a. the personal, social and professional fulfillment of all citizens;
b. sustainable economic prosperity and employability, while separating democratic values, social cohesion, active citizenship and intercultural dialogue.

Strategic objective of the second objective is to improve the quality and effectiveness of education and training:

An initial training of the appropriate teaching staff, as well as continuous professional development of teachers and trainers and making teaching an attractive career option. Likewise, it is important to improve the governance and direction of education and training centers and promote effective quality assurance systems. An initial training of the appropriate teaching staff, as well as a continuous professional development of teachers and trainers is needed to make teaching an attractive career option. Likewise, it is important to improve the governance and direction of education and training centers and promote effective quality assurance systems. High quality will only be achieved through efficient and sustainable use of resources (Document ET 2020).

With the goal that no student is left out of the system, it is essential that teachers reject the processes of exclusion and are involved in the full inclusion of all their students in the classroom. Thus, training must be completed with a series of activities or approaches that help develop inclusion in the classroom (Parrilla, 2007). And all this is with the firm intention that teachers and students feel comfortable in the face of diversity as something normal, and perceive it as an opportunity to optimize personal and social development and to enrich the ways of teaching and learning (Arnáiz, 2012; UNESCO, 2005).

Teacher training also represents an important aspect for the development of positive attitudes towards inclusion (Pegalajar & Colmenero, 2017). The teacher's lack of training in diversity can cause feelings of disorientation, vulnerability, disability, lack of interest and even rejection, as has been widely verified (Colmenero, Pantoja and Pegajalar, 2015; Forteza, 2011; Loreman, et al., 2016; Rodríguez-Gómez, Armengol and Meneses, 2017; González, Martín & Orgaz, 2017) states that the success of education and, therefore, of inclusion, depends largely on the preparation of teachers, on their competences and attitudes towards teaching in an environment where diversity is an aspect that adds to the teaching-learning process of students. However, authors such as Sevilla, Martín & Jearo, 2017 point out that it is precisely the lack of teacher training that is one of the main difficulties. Other studies suggest that the training received has had a positive impact on teachers' global attitude towards student diversity, although it is not fully accompanied (as it deserves to

be) with knowledge that should enable them to put that attitude into action, concretizing it in practices according to the values of inclusion (Izuzquiza, Echeita & Simón, 2015). In fact, previous works (Acedo, 2011, Colmenero et al., 2015; Medina, 2016) warn of the little attention that has been given to the training of competent teachers, who are attentive and sensitive to the diversity of the realities present in the classroom. The training often remains insurmountable and, in many cases, is summarized in a simplistic list of practical advice and strategies or teaching resources divided by the categorization imposed on students according to their needs, difficulties or characteristics (González, Martín & Orgaz, 2017).

4. WORK IN THE CENTERS AND INSTITUTIONAL CHANGE. THE UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

Universal design arose in the field of architecture in the 1980s in the United States of America. The term was first used by Ron Mace, founder of the Center for Universal Design (CUD), to define the design of easily accessible products and environments for as many people as possible, without having to adapt them later or redesign them in a specific way. This approach shows that environments can be disabling when they are not universally designed to respond to the needs of everybody, and that, in addition, people without a need for prior access can also benefit from universal design since needs may vary, whether permanent or not, and be manifest over time, etc. (CAST 2011; Alba, Sánchez & Zubillaga, 2014).

The application in education arose from the different investigations carried out by the Center of Applied Special Technology (CAST) that was created to develop technologies that support the learning process of students with some type of disability. CAST observed that the technologies originally designed for students with disabilities were also used by students without any apparent need, on their own initiative, so they benefited from universal designs. Universal design for learning (UDL), therefore, is an approach developed by CAST in the 1990s and was critical that most school curricula were designed to meet the needs of average students, but not of all, by developing the objectives, competences,

activities and materials according to the development of "the majority" so that for "the minority" the objectives are practically unattainable. CAST proposes to make the curriculum, the means and the materials more flexible to benefit access to learning to all students in equal conditions (CAST 2011; Alba et al. 2014).

The objective of UDL is to try to balance the support provided by teachers with the educational needs of an increasingly diverse student body, without having to give up the success of some students and so that everyone can achieve optimal learning (Simón & Echeita, 2016). In CAST (2011) the measures and supports of attention to the student body based on UDL are formulated as:

- Universal measures and supports: Preventive and proactive actions on general aspects of attention to diversity, aimed at all students. They are included in PEC and in the rules of organization and operation of the school. They should help flexibility, minimize barriers and ensure coexistence.
- Additional measures and supports: Flexible, temporary and preventive actions as an educational response to aspects that may compromise the learning of some students. They are collected in classroom schedules and in individualized plans.
- Intensive measures and supports: Specific actions for students with specific educational support needs that allow the educational response to be adjusted to individual singularities. Long-term measures should be introduced.

There are three principles that guide UDL and provide the structure for the designs; these are based on the latest advances in neuroscience that highlight the neurological diversity between people so that no two students learn from it in the same way. Based on what was expressed by Rose (2006) (In Alba et al., 2014, p. 12), there are three types of brain subnets that are dominant in the learning process and that specialize in specific tasks of information processing or execution.

The advancement of technologies in the field of cognitive neuroscience has enabled the development of research on how learning occurs at the

brain level, highlighting two issues. One is that learning is modular, distributed, occurs in parallel and is not hierarchical (Díez & Sánchez, 2015). The other is that, although there is a general pattern common to all people in relation to the activation of brain modules and the distribution of the processing between them that manifests itself in the different phases of learning, there is also an individual variability that means no two brains are the same and, therefore, learning occurs differently in each person, demonstrating different types of specific abilities. (Alba, Zubillaga & Sánchez, 2014). These three types of brain subnets correspond to the three principles of UDL as shown in the following scheme based on the information analyzed in CAST (2011), Alba et al., (2014) and Simón et al., (2016).

CAST proposes to make the curriculum, the means and the materials more flexible to benefit access to learning to all students in equal conditions (CAST 2011; Alba et al. 2014).the aim of UDL is to try to balance the support provided by teachers, with the educational needs of an increasingly diverse student body without having to give up the success of some students and so that everyone can achieve optimal learning (Simón & Echeita, 2016).

In Cast (2011) the measures and supports of attention to the student body based on UDL are formulated as:

- Universal measures and supports: Preventive and proactive actions on general aspects of attention to diversity aimed at all students. They are included in the PEC and in the rules of organization and operation of the center. They should help flexibility, minimize barriers and ensure coexistence.

- Additional measures and supports: Flexible, temporary and preventive actions as an educational response to aspects that may compromise the learning of some students. They are included in classroom schedules and in indiviUDLlized plans.

- Intensive measures and supports: Specific actions for students with specific educational support needs that allow the educational response to be adapted to indiviUDLl singularities. Long-term measures should be adopted.

There are three principles that guide UDL and provide the structure for the designs. These are based on the latest advances in neuroscience that highlight the neurological diversity between people so that no two students learn from it in the same way. Based on what was expressed by David Rose (2006) and Rose and Anne Meyer (2002) (In Alba et al., 2014, p. 12), there are three types of brain subnets that are dominant in the learning process and that specialize in specific tasks of information processing or execution.

The advancement of technologies in the field of cognitive neuroscience has allowed the development of research on how learning occurs at the brain level, highlighting two issues. One is that learning is modular, distributed, occurs in parallel and is not hierarchical (Díez & Sánchez, 2015). The other is that although there is a general pattern common to all people in relation to the activation of brain modules and the distribution of the processing between them that manifests itself in the different phases of learning, there is also an indiviUDLl variability that does not make two brains the same and, therefore, learning occurs differently in each person, demonstrating different types of specific abilities. (Alba, Zubillaga & Sánchez, 2014).These three types of brain subnets correspond to the three principles of UDL as shown in the following scheme based on the information analyzed in CAST (2011), Alba et al., (2014) and Simón et al., (2016).

Currently, research is being carried out around the applicability of UDL in learning environments and the need to review the curricular contents with respect to present-day cultural references, which is why authors such as Arnaiz & Guirao (2015) and Sala et al., (2013) are carrying out research with the intention of improving and providing strategies that facilitate work in schools and help guarantee the rights of students and social justice. To apply the principles of UDL, CAST provides guidelines and checkpoints in its guide to universal design. Using these guidelines, all students can be given access to learning on equal terms, providing the necessary information and resources, offering strategies to achieve the objectives and originating motivated students with initiative.

The identification of the three brain networks and the different way in which they are used by students, led CAST to formulate the three

principles on which the entire framework of UDL is built (CAST, 2011, Spanish version, 2013):

1. Provide multiple forms of representation of information and content (the what of learning), since the recognition networks of each student work differently, manifesting themselves in a wide variety of ways of perceiving, processing and understanding information.
2. Provide multiple forms of action and expression of learning (the how of learning), as students present different organizational and strategic skills based on the operation of their strategic networks, which means that each one is better able to express what they know in one way rather than another.
3. Provide multiple forms of involvement (the how of learning), so that differences are addressed in the way students are motivated and committed to their own learning, due to the particular functioning of each one's affective networks. (Alba, Zubillaga & Sánchez, 2014, p.93).

UDL proposes to apply these three principles in the design of the educational curriculum process to ensure that it is accessible to all and effectively addresses the diversity in the classroom by providing multiple options for representation, expression and involvement of students. Although it can be an arduous task at the beginning, it can be greatly facilitated through the use of educational technology, thanks to the flexibility in the use of digital media to find traditional media in print format. The curriculum is the instrument to present knowledge so that all students can assimilate it. And for this, it must be open and flexible, individual to each, broad, relevant and differentiated, meaningful and rigorous (Muntaner, 2014). An inclusive education involves the implementation of educational experiences transformed and adapted to the needs and requirements of the students, which blur the principles of homogeneity and educational standardization under which it is the students themselves who must adapt to the logic of the curriculum (Jiménez, Lalueza & Fardella, 2017).

Universal Design for Learning (UDL) is a research-based framework for the design of a curriculum (that is, educational objectives, methods, materials and assessments) that allows everybody to acquire knowledge, skills and motivation to learn. The fundamental objectives of inclusive education promote the development of skills so that students can integrate effectively into an equitable and fair social environment where they find equal opportunities (Alba, Sánchez & Zubillaga, 2014). The application of the principles of UDL to Curriculum development, by providing multiple means of presenting information and means for students to respond to this information, is an example of the emphasis of functional models in modifying the curriculum to ensure a better tuning between the student's abilities and context (Díez, E. & Sánchez, S, 2015; Wehmeyer, 2008).

5. CONCLUSIONS

Education for all has been generated from the vision of developing inclusive schools that have required pedagogical strategies and activities that encourage and support the participation of all children in schools and classrooms. However, despite the ongoing efforts of politicians, researchers and professionals to develop inclusive schools and true inclusive cultures and practices it still seems to be a problematic and disputed field (Qvortrup & Qvortrup, 2018). The idealists and the adjustments for inclusion are clear, but at the same time it is difficult to realize and implement the ideals in practice.

The necessary improvements so that inclusive education becomes a reality in the classroom are based on the existence of teachers “who feel comfortable in the face of diversity and perceive it not as a problem, but as a challenge and an opportunity to enrich the ways of teaching and learning" (UNESCO, 2005, p.14). There is a clear need to review the organization of teachers' teaching in order to improve it in relation to inclusion and to unify the studies of ordinary and special education teachers. There is a clear need for a change in teaching roles (Gallego et al., 2020). European cooperation in the field of education and training must be intersectoral and transparent, so that it involves all related policy

areas and stakeholders. This is a highlight of the European political agenda (2011).

It is necessary to ensure that all students can participate in the learning and teaching processes, receiving an education appropriate to their abilities. A context where social justice is achieved, which in education should aim at equity (distribute the means to benefit the disadvantaged), not to the equal distribution of resources among all students (Bolivar, 2012; Jiménez, Lalueza, and Fardella, 2017). Therefore, what are needed are didactic approaches that recognize diversity and promote complex and flexible contexts and strategies where the difference in the learning process is real. In various studies on practices and inclusive schools it has been specified that what makes the school really unique is that everyone likes to work together and have fun while doing things and that students and staff really care about each other. Students link their sense of belonging to the philosophy of inclusive education that permeated their schools (Shogren et al., 2015).

Casanova (2011) in Arnaiz and Azorín (2014), admits that as the universal design of learning is encouraged, one should also work for a universal evaluation design, which is certainly related to educational inclusion. "You cannot simply ‘change schools’, unless the degree to which these reforms require fundamental changes in thinking and policies that transcend Education is accepted" (Sapon, 2013, p.72).

We would highlight the importance of keping the profile of the teacher for inclusive education, the result of the study of the European Agency for the development of education of students with AEDNEEI (Teacher training for inclusive education in Europe - Challenges and opportunities. Odense, Denmark: European Agency for the Development of Student Education with Special Educational Needs) (2012). A way of transforming reality in schools and training professionals is UDL; this allows everyone to acquire knowledge, skills and motivation to learn. Teachers must be prepared to give a firm response to the various needs present in the classrooms. The universal design for learning proposes principles based on concepts that come from neuroscience and cognitive psychology, with the idea of offering multiple means of representation, expression and involvement that guarantees everyone's access to education. In

recent years, both nationally and internationally, educational policies and philosophies linked to attention to diversity point, increasingly, towards the creation of teaching and learning processes based on the principles of Universal Design (Sala et al., 2013).

6. REFERENCES

Acedo, C. (2011). Preparing teachers for inclusive education. Prospects, 41, 301-202.

AEDNEEI. (2011). Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa – Retos y oportunidades. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Retrieved from: http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-andopportunities TE4I-Synthesis-Report-ES.pdf

AEDNEEI. (2012). Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente.

Ainscow, M. (2005a). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? Journal of Educational Change, 6, 109-124

Ainscow, M. (2005b). La mejora de la escuela inclusive. Cuadernos de Pedagogía, 349, 78-83.

Alba, C., Sánchez, J.M., & Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. Retrieved from: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Alba, C., Zubillaga, A., & Sánchez, J.M. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 14(1), 89-100.

Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo", Educatio Siglo XXI, 30(1), 25-44.

Arnaiz, P., & Azorín, C. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en las escuelas que caminan hacia la inclusion. Revista Colombiana de Educación, 67, 227-245.

Arnaiz, P., & Guirao, J.M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(1), 45-101.

Banks, J. A. (2015). Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía. En A. Escarbajal (Ed.), Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva (pp. 15-24). Madrid: Narcea ediciones, Retrieved from https://ebookcentral.proquest.com/lib/universidadviusp/reader.action?docID=4626634&query=comunidades+interculturales+y+democr%C3%A1ticas

Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 1(1), 9-45.

Booth T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Consorcio para la educación inclusiva y FUHEM, Madrid: Grafilia. Retrieved from https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=151

Calvo, M.I., Verdugo, M., & Amor, A.M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusive. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10(1), 99-113.

CAST. (2011). Guía para el diseño universal para el aprendizaje versión 2.0. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0. (2013). Retrieved from http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf

Collado-Sanchís, A., Tárraga-Minguez, R., Lacruz-Pérez, I., & Sanz-Cervera, P. (2020). Análisis de las actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusive. Educar, 56(2), 509-523.

Colmenero, M.J., Pantoja, A., & Pegajalar, M.C. (2015). Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado en Educación Secundaria. Revista Complutense de Educación, 26(1), 101-120.

Comisión Europea. (2000). Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Díez, E., & Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la Universidad. Aula Abierta. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002

Documento ET 2020 que define el marco de la política de la Unión Europea en el terreno educativo. Retrieved from https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_es

Durán, D., & Climent, G. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 9(1), 18-26.

Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. Tendencias pedagógicas, 19, 7-24.

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo, 12, 26-46.

EDUCADUA. (2013). Proyecto DUALETIC dedicada al Diseño Universal para el Aprendizaje en español en la educación inclusive, Odense, Dinamarca, Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Retrieved from http://www.europeanagency.org/publications/ereports/te4i-profile/te4i-profile-of-inclusiveteachers

Epstein, J.L. (2011). School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools. Philadelphia: Westview Press.

Escribano, A., & Martínez, A. (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos. Madrid: Narcea. Retrieved from https://ebookcentral.proquest.com/lib/universidadviusp/reader.action?docID=4507946&query=inclusi%C3%B3n+educativa+y+profesorado+inclusivo

Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusion. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 25(1), 127-144.

Gallego Jiménez, G., Rodríguez Otero, L.M., & Solís García, P. (2020). Hacia una educación inclusiva y personalizada: opiniones e ideario educativo del profesorado. Polyphōnía Journal of Inclusive Education, 4(1), 47-70.

Garcia-Vallès, X. (2020). Delimitación del perfil competencial inclusivo necesario en la formación inicial en los grados de educación primaria. Innovaciones Educativas, 22(32), 51-64. https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2830

Gisbert, D., & Giné, C. (2012). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusive. EDETANIA, 41, 31-44.

Glasgow, N.A., & Whitney, P.J. (2009). What successful schools do to involve families. Londres: Sage.

González, F., & Martín, E. (2014). Educación para todos: formación docente, género y atención a la diversidad. Cuestiones de género: la igualdad y la diferencia, 9, 11-28.

González, F., Martín, E., & Orgaz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. Educación Para Todos; El Sentido De La Educación Inclusiva. CIMIE (2018). La marcha de las ciencias de la educación, 46, 33-40.

Izuzquiza, D., Echeita, G., & Simón, C. (2015). La percepción de estudiantes egresados de Magisterio en la Universidad autónoma de Madrid sobre competencia profesional para ser "profesorado inclusivo": un estudio preliminary". Tendencias Pedagógicas, 26, 197-216.

Jiménez, F., Lalueza, J.L., & Fardella, K. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19(3), 10-23.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 mayo de 2006. Retrieved from https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013. Retrieved from https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

López, M. (2011). Barreas que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusions. Innovación educativa, 21, 37-54.

Loreman, T., McGhie-Richmond, D., Kolupayeva, A., Taranchenko, O., Mazin, D., Crocker, C., & Petryshyn, R. (2016). A Canada-Ukraine collaborative initiative for introducing inclusive education for children with disabilities in Ukraine: participant perspectives", School Effectiveness and School Improvement, 27(1), 24-44.

Medina, M. (2016). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusive", Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 9(1), 196-206.

Ministerio de Educación. (2010). Conferencia Internacional La educación Inclusiva: vía para favorecer la cohesión social. Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-in-action-flyer_Madrid-Extracts-ES.pdf

Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria", Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 7(1), 63-79.

Murillo, R., & Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social", Revista internacional de Educación para la Justicia Social, 3(2), 13-32.

Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En L. Barton & F. Amstrong (Eds.), Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education (pp. 19-36), Dordrecht: Springer.

Pegalajar, M.C., & Colmenero, M.J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. Revista electrónica de investigación educativa, 19(1), 84-97.

Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education", International Journal of Inclusive Education, 22(7), 803-817, DOI:10.1080/13603116.2017.1412506.

Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C., & Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. Revista de Educación, 376, 229-251. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350.

Sala, B., Sánchez, S., Giné, C., & Díez, E. (2013). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 8, 143-152.

Sapon, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. Revista de Investigación en Educación, 11(3), 71-85.

Sevilla, D., Martín, M., & Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman como docents. Revista de Investigación Educativa, 25, 83-113.

Shogren, K.A., Gross, J.M.S., Forber-Pratt, A.J., Francis, G.L., Satter, A.L., Blue-Banning, M., & Hill, C. (2015). The Perspectives of Students With and Without Disabilities on Inclusive Schools. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 40(4), 243–260. https://doi.org/10.1177/1540796915583493

Simón, C., & Echeita, G. (may, 2016). De las adaptaciones curriculares al diseño universal para el aprendizaje y la instrucción: un cambio de perspectiva. Accesibilidad, ajustes y apoyos. Universidad Carlos III de Madrid. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/307560426_De_las_adaptaciones_curriculares_al_diseno_universal_para_el_aprendizaje_y_la_instruccion_un_cambio_de_perspectiva

Simón, C., Giné, C., & Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 10(1), 25-42. DOI https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003

UNESCO. (1994). Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.

UNESCO. (2005). Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO.

UNO. (2006). Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. Retrieved from http://www.un.org/spanish/disabilities/

Wehmeyer, M.L. (2008). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusion. Revista de Educación, 349, 45-67.

CAPÍTULO 16

ABSENTISMO Y COMUNIDAD ROMANÍ. CAPACIDADES EDUCATIVAS Y TRABAJO HACIA LA INCLUSIÓN

ANA AMARO AGUDO
Universidad de Granada

GRACIA GONZÁLEZ-GIJÓN
Universidad de Granada

FRANCISCO JAVIER JIMÉNEZ RÍOS
Universidad de Granada

NAZARET MARTÍNEZ-HEREDIA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La comunidad Romaní de Andalucía conforma a día de hoy una de las poblaciones más importantes de todo el territorio nacional, en primer lugar, por el número, así como por la distribución de los mismos.

La población Rrom, es con diferencia la primera minoría étnica dado su tamaño, son históricas las dificultades técnicas y metodológicas para calcular el número total de ciudadanos de cultura romaní, sin embargo, podemos decir que se estima entre los 200.000 y 350.000 gitanos/as, según el censo de vivienda de la FSG (2008-2016).

No es hasta 1990 cuando "aparece" el primer estudio sociológico sobre la población gitana en España, pese a haberse realizado 1978, a través del Instituto de Sociología Aplicada de Madrid, permanecerá silenciado, prácticamente una década, más tarde aparece publicado y con profundos recortes y alteraciones del contenido (Vázquez, 1990), no es hasta las encuestas realizadas por los informes elaborados por la Fundación Foessa (precursor del actual CIS) cuando da comienzo a investigarse la pobreza y exclusión de la comunidad gitana en España.

En todos estos informes se hace especial hincapié en el alto nivel de analfabetismo que tiene la población gitana, la cual además de la pobreza severa, está en una situación de extrema vulnerabilidad, ya que aproximadamente el 90% de la población gitana de esa época apenas sabía leer.

Actualmente, aunque se ha mejorado la situación de la comunidad romaní en general, hay muchas asignaturas pendientes entre ellas, cuestiones claves como: educación, empleo, salud, etc. Se sigue perpetuando muchas circunstancias específicas que ahonda una desigualdad e inequidad patente en alto índice de gitanos/as que no finalizan los estudios obligatorios (FSG, 2013) con una tasa de abandono escolar en secundaría que alcanza un 63,7 % frente al 19,4% del resto de la población. Estas cifras que tienen una década no han podido ser actualizadas, debido básicamente a la escasez de estudios específicos sobre población gitana, así como el acceso a los datos que hay, ya que los estudios completos son muy escasos, y los que hay se apoyan igualmente en datos de fuentes secundarias (Haz, 2019) no aportando una visión global de la problemática planteada.

Numerosas investigaciones (Camargo et al., 2021; Cárdenas-Rodríguez et al., 2019; Guichot-Reina, 2021) ofrecen una visión general de lo que el fenómeno de la migración ha supuesto para las escuelas y centros educativos. En términos generales, se puede afirmar con estas investigaciones de la complejidad y urgencia de la problemática que la escolarización del alumnado migrante y perteneciente a minorías étnicas ha supuesto para el sistema educativo en su conjunto. Otras investigaciones recientes arrojan datos sólidos sobre el impacto que tienen el origen social y el género en el fracaso escolar (Amaro et al., 2021; Martínez, 2011) al que tenemos que añadir el origen étnico, el cual sigue siendo un factor crucial para determinar el éxito o fracaso escolar.

En la última década se ha propiciado el estudio de "colectivos vulnerables" desde diversas metodologías y a distintas escalas (Carrasco y Villalobos, 2019). Entre los fenómenos que contribuyen a generar situaciones de vulnerabilidad, se encuentran el deterioro de la calidad de vida, la inestabilidad económica, la pobreza de amplios sectores de la sociedad, la fragmentación social y la precariedad en los sistemas

defensivos de la población ante los riesgos. El objetivo de la Justicia Social se centra en la participación equitativa y plena de todos los grupos en la sociedad para así satisfacer sus necesidades, priorizando la distribución equitativa de los recursos, involucrando a todos los actores sociales que poseen un sentido de responsabilidad social (Amaro y Martínez, 2020)

El presente estudio, se enmarca dentro de los objetivos a desarrollar por la actual Estrategia Nacional para la Igualdad, Inclusión y Participación del Pueblo Gitano 2021-2030 (Ministerio de derechos sociales y agenda 2030, 2021) en sus tres ejes principales, ya que pretende desarrollar acciones encaminadas a reducir la inequidad y exclusión social, existente en diferentes áreas, entre ellas la actual brecha educativa. Para el segundo eje fomentar la reducción del antigitanismo, así como potenciar aquellas acciones específicas que promuevan la igualdad entre hombres y mujeres con especial atención a la mujer gitana y su situación de vulnerabilidad dentro del sistema educativo, y por último con este proyecto pretendemos mejorar y la participación efectiva, de la población gitana, ya que a través de la metodología que pretendemos implementar realizaremos una investigación-acción participativa, donde además de conocer de primera mano, las dificultades y los actuales determinantes sociales en educación y como éstos son factores explicativos del fracaso escolar, podremos intervenir con las familias gitanas.

Por todo ello y de acuerdo a los objetivos marcados por la agenda 2030, se busca reducir la exclusión social de los colectivos más desfavorecidos, así como mejorar la igualdad. Con el objetivo de dar a conocer el marco inicial de trabajo del proyecto "Estudio socioeducativo a través de metodología Fotovoz. Creación de capacidades educativas para la mejora de la inclusión en la comunidad gitana" dentro de la línea de investigación en materia de inclusión del Vicerrectorado de Igualdad, inclusión y sostenibilidad de la Universidad de Granada.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS

- Objetivo general: identificar y analizar las necesidades y carencias socioeducativas que tiene el alumnado de comunidad romaní de dos centros de Santa Fe (Granada) a través de metodologogía Photovoice, las cuales repercuten en el abandono escolar de los niños y niñas.
- Objetivos específicos:
- 1º Conocer cuáles son los determinantes sociales ((entorno educativo, familiar, social) que inciden en la brecha educativa existente.
- 2º Conocer la realidad de las familias gitanas del alumno/a objeto de estudio, para promocionar aspectos culturales propios que potencien un mejor entendimiento y conocimiento del sistema educativo
- 3º Elaborar estrategias y herramientas de intervención participativa que capaciten a la comunidad gitana dentro del sistema educativo.

2.2. HIPÓTESIS

- H.1 Una mejora en el conocimiento de los determinantes sociales educativos, tendrá como resultado una mejora en las estrategias de intervención con población Romaní.
- H.2 Mejorar los procesos de capacitación de la comunidad gitana en el entorno educativo y social, repercute en una mejora en la participación de las familias y alumnado Rhoma.
- H.3 El diseño de estrategias de intervención acción-participativas en educación permite una mejora en el sentimiento de rechazo y antigitanismo percibido por la comunidad gitana

3. METODOLOGÍA

Para el abordaje metodológico se parte del supuesto de una investigación-acción-participativa (Rivas, 2020; Royce et al., 2006; Saiz Linares, 2021) y en concreto la técnica Photovoice, a través de la cual se solicita a los participantes que realicen fotografías a aquellos objetos, espacios, personas etc, que representen para ellos y ellas la problemática planteada, definida previamente por el equipo investigador. Se obtendrán resultados a nivel cualitativo, interviniendo directamente sobre el objeto de estudio.

Por otro lado, sentamos las bases para abordar la inclusión y la mejora de la realidad del alumnado desde el enfoque de las capacidades, en concreto la capacitación en educación de la comunidad romaní. Este tipo de investigación parte del principio que postula que el desarrollo de la investigación acción-participativa permite que los participantes recopilen información valiosa sobre sus propias necesidades, sus preferencias y sobre su propio proceso de pensamiento y educación-aprendizaje (metacognición). La investigación-acción participativa se diseña con la intención consciente de ampliar la "voz" de los grupos participantes (oprimidos) ante los que toman decisiones (estructuras de poder). Como afirma Mercon (2022) “La investigación que busca conocer las condiciones y efectos de las varias formas de acción social y conducir a la acción colectiva transformadora” (p.3)

Se utilizará además Grupos de Discusión. El objetivo del grupo de discusión es evaluar el proceso de toma de opinión e identificar los factores de influencia en la formación de la opinión de los participantes (Bisquerra, 2019; Russi, 1998). Es decir, se desarrolla con la intención de captar los lugares comunes que recorre la subjetividad, como son grupos pequeños, no se pueden hacer proyecciones ni analizar tendencias, aunque sí se pueden tomar en cuenta las reacciones de la gente que crea el discurso.

Plan y cronograma de trabajo

A continuación se mencionan las fases del proyecto sobre el cual se está trabajando.

FASE 1. FORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

Durante el mes de octubre de 2022 se ha llevado a cabo un proceso de revisión bibliográfica por parte del equipo. Además, en la primera y segunda semana se realizó la formación del equipo de investigación en las metodologías mencionadas para el trabajo de campo

En la tercera y cuarta semana de octubre: visita a centros, permisos y toma de contacto.

FASE 2. TRABAJO DE CAMPO

Noviembre: lluvia de ideas sobre los problemas que tienen en el ámbito educativo los alumnos y alumnas de quinto y sexto de primaria de un centro educativo de Santa Fe, Granada.

Indicadores de necesidades educativas y sociales.

FASE 3. INVESTIGACIÓN ACCIÓN

- Diciembre y enero: periodo de recopilación de fotos por parte del alumnado y las familias.
- Febrero: reunión con el profesorado (grupo de trabajo) para revisar y apoyar el proceso de recogida de información
- Marzo: reunión con el alumnado-profesado y familias (grupo de discusión)
- Abril-mayo Grupo de discusión con las familias y los niños/as y profesorado

FASE 4. ANÁLISIS DE DATOS Y DIFUSIÓN

Junio –septiembre: análisis de datos y elaboración de estrategia de capacitación educativa para las familias objeto de estudio. Así como la difusión de resultados

4. CONCLUSIONES

La exclusión social tiene un carácter estructural, ya que es el resultado de un sistema establecido, es decir, es la propia organización social la que va a determinar qué individuos o grupos sociales se quedan en los márgenes del sistema. Entre los factores estructurales se podría destacar la forma en la que está configurada la esfera política, ya que de ella se derivan la mayor parte de las regulaciones y normativas que influirán de manera directa en la vida cotidiana de las personas. La política económica, financiera, de educación, laboral, de protección social, etc., contribuirán a la configuración de la estructura de la sociedad (Cárdenas-Rodríguez et al., 2019; Zugasti y Laparra, 2017).

Una de las circunstancias que permanece hoy en día como consecuencia de la discriminación histórica es la desigualdad de oportunidades De acuerdo con el VIII Informe FOESSA, los procesos de exclusión social se intensifican cuando hablamos de población gitana, estando el 51,4% de las personas gitanas en situación de exclusión severa, frente al 8,3% de la población no gitana (Hernández et al., 2019).

En los centros de zonas más desfavorecidas el absentismo de colectivos como el romaní es aún una tarea pendiente. Los procesos de desarrollo global, tecnológico y económico del nuevo contexto en el que nos encontramos están deparando unos modelos de sociedad más avanzadas, con mayores niveles de bienestar al tiempo que generan fenómenos que acaban configurando procesos de exclusión que producen fracturas sociales importantes y, sobre todo, trayectorias personales de exclusión de índole muy diversa. La historia de la comunidad gitana de Andalucía al igual que en el resto de España, ha sido una historia de discriminación y persecución a lo largo de muchos años. Este hecho ha marcado indudablemente el ser y estar en la comunidad gitana que, aunque goza en términos jurídicos de igualdad jurídica, amparada por nuestra Constitución

Por todo ello es necesario seguir trabajando por la inclusión real de la población más vulnerable, mejorando la realidad e investigando las situaciones que llevan en determinados centros a un alto grado de absentismo escolar.

5. REFERENCIAS

Amaro, A., Soriano, A., Martínez, M., y González-Gijón, G. (2021). Inclusión social y laboral de la mujer gitana. El aprendizaje- servicio como apuesta por la innovación educativa. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 10(2), 119 -134 https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.008

Amaro, A., y Martínez-Heredia, N. (2020). Importancia de la educación inclusiva y justicia social en época de pandemia. Revista Internacional de Apoyo a laInclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 3(6), 135-144.

Camargo, C. D. B., Fernández, A. H., y Cobo, M. O. (2021). Análisis a través de modelaje estructural de la relación entre prácticas docentes, pluriculturalidad e inclusión educativa. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(1), 87-99. https://doi.org/10.6018/reifop.436051

Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro., T. y Monreal-Gimeno, M. C. (2019). Educación primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión. Revista de Investigación Educativa, 37(1), 75-91. https://doi.org/10.6018/rie.37.1.326221

Carrasco, C., y Villalobos, B. (2019). Educación, inclusión y Justicia Social. Revista F@ro, 29,1-4.

Deleuze, G. (2007). Empirismo y subjetividad. Gedisa.

FSG. (2013). El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado.

Guichot-Reina, V. (2021). Educación, justicia social y multiculturalismo: Teoría y práctica en el aula. Teoría de la Educación, 33(1), 173-196. https://doi.org/10.14201/teri.22984

Haz, et al. (2019). La cultura del pueblo gitano en el currículo de la educación obligatoria, a través de su presencia, ausencia y percepción en los libros de texto. Revista de Estudios Socioeducativos.

Hernández, M.; García, O. y Gehrig, R. (2019). Situación social de la población gitana en España: balance tras la crisis. En Fernández Maíllo (coord.) VIII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España. Documento de Trabajo 3.12. Madrid: Fundación FOESSA.

Martínez, J.S. (2011). Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo. Revista de La Asociación de Sociología de La Educación, 4, 270–285.

Mercon, J. (2022). Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa en clave decolonial. Revista internacional de filosofía y teoría social, (98), 27, 1-19.

Ministerio de derechos sociales y agenda 2030. (2021). Estrategia Nacional para la Igualdad, Inclusión y Participación del Pueblo Gitano 2021-2030.

Rivas, I. (2020). La investigación educativa hoy: del rol forense a la transformación social. Márgenes, 1, 3–22.

Royce Sherer W et al. (2006). Using Photovoice to Examine and Initiate Youth Empowerment in Community-Based Programs. Californian Journal of Health Promotion, 4(3), 80–91.

Russi, A. B. 1998. Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva, 75-116

Zugasti, N y Laparra, M. (2017). Midiendo la pobreza a nivel autonómico en España. Una propuesta reflexiva. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 158: 117-136. (http:// dx.doi.org/10.5477/cis/reis.158.117)

APRENDIZAJE INCLUSIVO: PLAN INDIVIDUAL DE AJUSTES RAZONABLES EN EL MARCO DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE RENFORIANO

JEIMMY ALEXANDRA PARRA-HERNÁNDEZ
Escole, experiencias de aprendizaje[7]

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la educación inclusiva se ha convertido en un pilar fundamental para la escuela, una base esencial para construir una sociedad más justa y equitativa. Más allá de la visión tradicional de la educación centrada en la calidad, la educación inclusiva busca promover la igualdad y diversidad como valores enriquecedores orientados a garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes (NNA) puedan acceder a una educación adaptativa que se ajuste a sus necesidades, habilidades y capacidades.

La educación inclusiva como proceso pedagógico permite abordar y responder a la diversidad de necesidades de los y las estudiantes, eliminando las barreras del aprendizaje y promoviendo la participación de toda la comunidad educativa. Esto implica una perspectiva amplia y holística que va más allá de la integración de los niños, niñas y jóvenes con diversidad funcional en aulas regulares, demanda transformar el saber y las prácticas educativas tradicionales, las estructuras y los entornos de aprendizaje para que sean accesibles, al mismo tiempo que se replantea la formación de los educadores.

La educación inclusiva nació para ser dirigida a estudiantes con discapacidad en entornos convencionales a través de aulas especializadas. A

[7] Asesorado por Aura Cristina Fonseca-Rondon y Virginia Hebe Avendaño-Vargas, en el marco del semillero de investigación Pedagogía e Innovación de la organización Escole, experiencias de aprendizaje.

través de los años este enfoque ha sido debatido ampliamente y se ha considerado que son escenarios de aprendizaje que se deben derruir. Los argumentos cognitivos y pedagógicos para la nueva construcción están fundamentados en los estudios que han evidenciado beneficios significativos en los NNA con diversidad funcional, se observa que al ser acogidos dentro de la escuela bajo un modelo de integración flexible y acorde a sus necesidades, sin realizar un aislamiento escolar en aulas de control por discapacidad, su evolución académica y convivencial aumenta.

En el estudio realizado por Yell, Rogers et al,. (1998), se valoró el contexto legal de la inclusión y se concluyó que las leyes y regulaciones relacionadas con la educación inclusiva en el contexto escolar de los Estados Unidos hacían la diferencia, si las políticas públicas asignaban mayor importancia e indican a las instituciones que los estudiantes con necesidades de aprendizaje deben recibir un acceso equitativo a la educación de calidad en entornos convencionales, las prácticas inclusivas adecuadas en la escuela se ponían en consideración.

En el estudio de Carter, Sisco et al., (2005), se llevó a cabo una investigación que analizó las interacciones de NNA con diversidad funcional con sus compañeros en el aula y su participación en actividades escolares, los resultados demostraron que se promueve más el desarrollo socioemocional de estos estudiantes cuando están en grupos pequeños y orientados por maestros y maestras con formación en educación especial. Ruijs y Peetsma (2009), realizaron una revisión exhaustiva de los efectos de la inclusión en NNA con y sin diversidad funcional y encontraron que la inclusión educativa no solo les da la oportunidad a estos estudiantes del acceso a una educación de calidad, sino que también fomenta su integración activa en la escuela.

Es necesario para que se den estos resultados que dejen de existir las aulas especiales, espacios que se han convertido en lugares de enseñanza en el que todos los NNA han sido asociados y seleccionados por su diversidad funcional, aulas en donde se ha eliminado la presencia de otros estudiantes sin necesidades de aprendizaje. Los NNA con diversidad funcional experimentan una mayor interacción con sus compañeros y compañeras cuando no existe esa limitante, participan en eventos escolares y clubes con naturalidad si la cultura de la escuela es abierta, y se involucran en actividades extracurriculares al sentir que pertenecen a la comunidad.

La educación inclusiva en entornos convencionales debe atender a la adecuada integración de las personas en la rutina de vida y en ese sentido, evitar que los NNA se relacionen e interactúen dentro de las aulas de clase con otros NNA sin diversidad funcional, va en contra del propósito fundamental de la preparación de los estudiantes para la vida adulta. Morningstar, Shogren et al., (2015), llevaron a cabo un estudio que resaltó la importancia de la autodeterminación en los estudiantes y cómo la educación inclusiva puede fortalecer esta habilidad, preparando los NNA para una transición exitosa fuera de la escuela. De acuerdo con su investigación, la educación inclusiva proporciona a los NNA con diversidad funcional oportunidades para tomar decisiones, establecer metas, desarrollar habilidades de autorregulación y adquirir un mayor sentido de control sobre sus propias vidas.

Los esfuerzos internacionales y nacionales para apoyar la inclusión de NNA en aulas diversas es relevante pero no trascendental, un punto de partida es el papel de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en 1994 durante la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca se emitió un informe de consenso solicitando que los sistemas educativos deben estar diseñados para la diversidad funcional; el informe destaca la importancia de adoptar un enfoque basado en los derechos humanos, reconociendo que todas las personas tienen el derecho fundamental a recibir una educación de calidad sin discriminación, enfatizando la necesidad de superar las barreras físicas, sociales y educativas que impiden la participación plena de los estudiantes con diversidad funcional.

En Colombia, la educación es un derecho fundamental garantizado por la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación. Sin embargo, es a través de la Ley 2216 del 23 de junio de 2022, que se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de los NNA con trastornos específicos de aprendizaje. El objetivo de esta ley es impulsar la educación inclusiva efectiva y el desarrollo integral de los estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje, entendiendo estos como aquellas dificultades asociadas a la capacidad de procesar, analizar, o memorizar información, desarrollando problemas en los procesos de

lectura, escritura, cálculos matemáticos e incluso dificultades para la adquisición del conocimiento, nuevas habilidades y destrezas.

Según el último Censo Nacional de Población y Vivienda realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), en Colombia se ha incrementado el acceso a la población con diversidad funcional a la educación, para el año 2005 el porcentaje de asistencia a instituciones educativas de personas con algún tipo de necesidad fue del 64.5%, mientras que para el 2018 fue del 74.5%, siendo el mayor índice en el nivel de primaria con un 88.7% (DANE, 2022). Pese a que se ha evidenciado un avance en la inclusión de la población con diversidad funcional, es necesario mejorar las condiciones educativas con el objetivo de favorecer la equidad y garantizar una educación para todos y todas.

La Fundación Saldarriaga Concha y el Laboratorio de Economía de la Educación (2023), expresan que para poder alcanzar este objetivo es necesario fortalecer las políticas de la educación inclusiva, formar comunidades de docentes cualificadas, avanzar en la caracterización y el reporte de las personas con discapacidad en los sistemas de información nacional, promover propuestas pedagógicas flexibles apoyadas en el uso de técnicas y tecnologías y generar e implementar propuestas de articulación entre los sectores de la educación y la salud.

Desde la perspectiva de la Pedagogía ESCOLE, implementada en el contexto educativo del Colegio Personalizado Renfort y los Jardines Infantiles Petiné en la ciudad de Bogotá-Colombia, se busca trascender las limitaciones de la educación inclusiva mediante el cultivo de una educación personalizada y adaptativa, enfocada en las necesidades individuales de cada NNA. Este enfoque se centra en identificar las necesidades de la población neurodiversa, creando así un ambiente de aprendizaje inclusivo a través de la implementación de estrategias pedagógicas como el Diseño Universal para el Aprendizaje Renforino (DUAR) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), los cuales promueven una enseñanza flexible orientada al aprendizaje con sentido.

2. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La inclusión como parte de las políticas públicas busca garantizar la equidad como eje de la transformación en las prácticas pedagógicas a partir de la cobertura y la ampliación de cupos escolares, extendiendo sus intereses a que la población con diversidad funcional vivencie procesos formativos, orientados a la integración social y la participación en los contextos escolares, económicos y culturales del país. Sin embargo, el acceso y la calidad terminan siendo elementos reproductores del capacitismo laboral e intelectual que subordina a las personas en edad escolar a la gestión institucional y la homogeneidad del sistema educativo.

La escuela se ha declarado abiertamente insuficiente e inexperta para detectar las barreras del aprendizaje en la población con diversidad funcional, al rendirse se ha delegado todo el peso del ajuste educativo en los maestros y maestras, siendo estos quienes deben convivir con la complejidad, la inflexibilidad del plan de estudios y las carencias del contexto emocional, psicológico y sociocultural de cada uno de los NNA. La inclusión se presenta ante la realidad escolar como un discurso pedagógico que se esfuma por su dificultad, la magnitud de los desafíos metodológicos y la incorrecta comprensión de la pluralidad y la diferencia, constantemente se evidencia la presencia de NNA en aulas mixtas que son una mezcla indiscriminada y sin conciencia o comprensión de las necesidades de cada estudiante.

En un ambiente de aprendizaje sin herramientas, los maestros y maestras hacen uso de sus habilidades creativas, con el paso del tiempo se genera un agotamiento y frustración por la dificultad de la práctica pedagógica que adolece de un saber apropiado para los desafíos diarios del proceso de enseñanza-aprendizaje en aulas inclusivas; es imperativo volver al punto de partida, la identificación de las dificultades que impiden la inclusión escolar como parte del bienestar, la equidad y la justicia social.

Mediante el Decreto 1421 de 2017, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), estableció el Plan Individual de Ajustes razonables (PIAR), con el objetivo de promover la inclusión efectiva en todas las actividades escolares. Este instrumento se convirtió en eje articulador entre los

distintos actores que hacen parte del proceso escolar de los NNA, vinculando a los maestros y maestras, las madres, padres o tutores legales, los estudiantes y en algunos casos, dependiendo de las necesidades específicas, integra a los profesionales especializados en la diversidad funcional del estudiante.

El objetivo del PIAR es vincular la inclusión educativa con el quehacer de los maestros y maestras, no obstante, la secuencia didáctica requiere de un abordaje integral que haga posible que el aprendizaje se pueda personalizar a las necesidades. Con esa mirada esperanzadora se enlaza el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que al ser una estrategia pedagógica busca proporcionar a todos los NNA, independientemente de sus habilidades, ritmos de aprendizaje o necesidades, igualdad de oportunidades para aprender, el DUA impacta sobre las prácticas educativas induciendolas a ser flexibles y adaptativas en beneficio de todos los presentes dentro de un aula de clase.

Partiendo del reconocimiento de las habilidades, talentos y desafíos en el aprendizaje, en el enfoque de la Pedagogía ESCOLE las estrategias pedagógicas para la inclusión que se enlazan son el DUA y el PIAR, siendo bases para la comprensión de cada NNA, orientando la adaptación de los métodos de enseñanza, los recursos didácticos y las estrategias cognitivas y emocionales para identificar cómo hacer parte de la experiencia educativa a todos y todas.

3. ADAPTACIÓN DEL PIAR Y EL DUA EN EL COLEGIO PERSONALIZADO RENFORT

En el marco de la Pedagogía ESCOLE se han tomado como insumos iniciales para el croquis de la secuencia didáctica inclusiva, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). El cambio procedimental de las estrategias originalmente propuestas fue necesario para ampliar las posibilidades metodológicas y brindar a cada NNA una experiencia educativa motivadora y con sentido, acorde a su diversidad funcional.

3.1. Aplicación del PIAR

Tomando como punto de partida la regulación del PIAR, al ser una herramienta obligatoria para todas las escuelas e instituciones educativas en Colombia, el diseño de este insumo es sobresaliente como fuente de consulta inicial para la planeación de la secuencia didáctica de cada una de las asignaturas asociadas al plan curricular. Si bien es cierto que ya existe un referente técnico posible de ser usado como lo explica Zapata, García et al., (2019), quienes proponen tres etapas para llevar a cabo dicho proceso, dentro de la Pedagogía ESCOLE fue primordial hacer su modificación acorde a las rutinas y espacios de aprendizaje posibles y no convencionales de escolarización.

3.1.1. Primera fase

Cada uno de los segmentos que integra el PIAR es necesario automatizarlos y enlazarlos para ser consultados en tiempo real por los maestros y maestras, así como, por los demás actores que son esenciales para la adaptación de los conocimientos y el ritmo de aprendizaje. Al ser una herramienta de cinco partes y estar en papel, su uso se convierte en un material de visita anual que incide negativamente sobre la diversidad funcional, por tanto, en la primera fase será obligatorio que la escuela implemente el diligenciamiento de la información en una sola base de datos, que a su vez tendrá puntos de corte para la acumulación y la verificación de información allí consignada.

3.1.2. Segunda fase

Si un estudiante es nuevo, el primer paso es realizar la identificación del NNA desde el área de ingreso o admisiones caracterizando salud física y cognitiva, las condiciones específicas del hogar y la trayectoria educativa y conductual. Para el proceso se requiere la solicitud de las constancias, certificados o remisiones médicas que den cuenta de la valoración integral realizada por los profesionales acerca del tipo de diversidad funcional y sus posibilidades de adaptación en el aula de clase. Asimismo, indagar con los NNA y su familia los gustos, intereses, talentos y dificultades que se experimentan en el día a día como también, las metas iniciales con las cuales llegan a la escuela.

Si los NNA no han recibido una valoración acorde, es necesario que la escuela realice las remisiones correspondientes a los profesionales idóneos a fin de conocer la impresión diagnóstica y lograr realizar la flexibilización del proceso de aprendizaje; durante este lapso de tiempo, las familias experimentan vulnerabilidad debido a que reciben un posible diagnóstico del cual no tienen suficiente información y que asigna una primera etiqueta acerca de quién es su hijo(a), en algunos casos, la situación se asimila a un duelo o pérdida que puede llevar a la familia a establecer barreras para la integración, apoyo y abordaje de la diversidad funcional.

3.1.3. Tercera fase

El manejo de la información recepcionada debe ser asimilado en la secuencia didáctica para que los maestros y maestras alcancen el objetivo de una aula inclusiva. Conocidas las necesidades asociadas a la diversidad funcional, se vinculan las barreras del aprendizaje que podrán ir siendo ampliadas a lo largo del proceso educativo, son los maestros y maestras quienes podrán elegir acorde a esas necesidades y barreras, los ajustes razonables viables al plan de estudios, las unidades didácticas, las metodologías de enseñanza, el sistema de evaluación y las relaciones socioemocionales de los NNA.

3.1.4. Cuarta fase

El PIAR al llevar tres fases completas debe ser presentado a la familia para tender el puente que atravesarán los NNA todos los días, es cierto que la mayoría de los ajustes razonables elegidos se ejecutarán en el aula de clase, sin embargo, otros serán desarrollados en casa. La familia debe ser contextualizada en el rol y su enlace con las actividades que se diseñan para el aula de clase, ya que, la valoración general del proceso de aprendizaje será acorde a los tiempos que la escuela tenga establecidos con el objetivo de ir observando y midiendo el avance o regresión a partir de los ajustes razonables implementados.

3.1.5. Quinta fase

Finalmente, en la última fase se invita a los profesionales integrales a ser parte del aula inclusiva. Se busca que con su observación, guía y

enseñanza los maestros y maestras sean orientados en el manejo de las necesidades presentes en los NNA con diversidad funcional. Al mismo tiempo, se establece un trabajo en comunidad que enriquece la experiencia docente y acompaña la práctica pedagógica buscando que los maestros y maestras pasen del dominio conductual grupal al enfoque personalizado de enseñanza.

La creación de ambientes de aprendizaje incluyentes e innovadores contextualizados a las necesidades escolares y barreras del aprendizaje tanto físicas, cognitivas, emocionales y digitales, empuja a que la escuela derrumbe los muros tradicionales vinculados a las capacidades que se espera posean todos los NNA como estudiantes. Partiendo de esta constante, en la cual la diversidad es un rasgo característico de la escuela surge la Pedagogía ESCOLE como punto de encuentro para la modificación del Diseño Universal de Aprendizaje y el Plan Individual de Ajustes Razonables.

3.2. Aplicación del DUAR

El primer cambio es el enfoque, pasa de DUA a Diseño Universal de Aprendizaje Renforino (DUAR). Al abrir las puertas de la escuela a la diversidad funcional con la amplitud de diagnósticos se incluye el refuerzo como parte esencial de la estrategia pedagógica. Renfort es refuerzo, el diseño del aprendizaje en el aula parte de lo que el NNA ya sabe, conoce o ha experimentado, por tanto, el enfoque del maestro o maestra será cultivar y reforzar. El DUAR es una contribución al fomento de las aulas inclusivas, se ha diseñado en cinco pasos al igual que el PIAR que está configurado en cinco fases, siendo concordante el diseño metodológico, la rutina educativa y la secuencia didáctica presentes desde la Pedagogía ESCOLE.

3.2.1. Paso Uno: Evaluar las necesidades de los NNA

Cada estudiante, al iniciar pasa por un proceso de posicionamiento llevado a cabo por los profesionales de psico orientación, los maestros y maestras, los padres de familia y los NNA. Se valoran sus destrezas y habilidades físicas, cognitivas y emocionales, una observación que va a acompañada del descubrimiento a lo largo de un ciclo escolar. Este

primer paso se realiza para todos los estudiantes independiente de si presentan diversidad funcional o si son estudiantes neurotípicos.

3.2.2. Paso Dos: Motivar

La motivación desempeña un papel fundamental en los procesos de aprendizaje escolares inclusivos, mejora significativamente el compromiso, la autoconfianza, la autonomía y la adquisición de conocimientos de los NNA. Es por esto que el DUAR promueve el aprendizaje de fenómenos mediante el uso de la *what if* o pregunta de poder y el *Learning Crop* o proyecto experimental, siendo estas, herramientas motivadoras en el aprendizaje, incentivan la imaginación y promueven espacios para que los estudiantes puedan ir más allá de solo memorizar un concepto, creando escenarios en los que puedan proyectar sus conocimientos a la vida real.

3.2.3. Paso Tres: Representación

Los maestros y maestras integran en su aula de clase diversas formas de habilitar la demostración de la comprensión y entendimiento de los conocimientos esenciales abordados por parte de los NNA, en la Pedagogía ESCOLE se propone una cadena de saber que favorece esta labor:

- La adaptación del entorno, con espacios de trabajo enfocados en las necesidades particulares de los NNA.
- La organización y estructuración donde se hace uso de herramientas como listas de tareas, horarios visuales y recordatorios que le facilitan a los NNA representar una idea clara de su rutina y plazos.
- Las adecuaciones de tiempo para desarrollar las actividades.
- Los apoyos multisensoriales diseñados para comprender y retener la información de manera más efectiva.
- El acompañamiento emocional que busca estimular las habilidades interpersonales y sentimentales que fortalecen la interacción diaria en el contexto educativo.

3.2.4. Paso Cuatro: Secuencia de enseñanza

Presentar e implementar diferentes estrategias didácticas favorece el proceso de aprendizaje con sentido, se promueven varias herramientas como actividades físicas, sensoriales, cognitivas, aprendizajes prácticos, trabajos en grupos reducidos, uso de herramientas tecnológicas y recursos visuales, auditivos o táctiles. Estas estrategias deben ser utilizadas de forma variada y alternar diferentes formatos, dado que, garantizará una constante innovación dentro del aula haciendo posible la participación de todos y todas.

3.2.5. Paso Cinco: Implementar y evaluar

El monitoreo constante del progreso o regresión permite observar e identificar cómo los NNA alcanzan una mejora en el desempeño académico, convivencial y emocional, diseñando así un sistema de evaluación continuo que brinde sin excepción un retorno de la información entendido como retroalimentación, es vital para el proceso realizar ajustes según sea necesario para encaminar en forma personalizada el error y el acierto.

4. IDENTIFICACIÓN DE TALENTOS

La suposición de que todos los NNA parten del mismo nivel de conocimientos, habilidades y competencias es el error más frecuente en la escuela. Sin embargo, la realidad es que las diferencias en la preparación, conocimientos, motivación e interés de los NNA, así como su rendimiento previo, son extremadamente diversas. En algunos casos, estas diferencias pueden abarcar varios grados escolares, especialmente entre los NNA con rasgos divergentes.

Para Touron y Campión (2013), un colegio que agrupa a los estudiantes según su edad está asumiendo que todos los estudiantes de la misma edad tienen las mismas necesidades educativas y que su progreso y velocidad de aprendizaje no difieren mucho. Sin embargo, esto no es cierto, las diferencias en las habilidades entre estudiantes de la misma edad pueden equivaler a varios años de escolarización. No es raro encontrar estudiantes que estén listos para estudiar materias que

corresponden a dos, tres o incluso cuatro años mayores, existe en la misma medida el caso contrario de dos o tres años de distancia en descendente. Es en este punto donde surge un término fundamental en la Pedagogía ESCOLE: El talento.

Según Bralic y Romagnoli (2000), el talento es un término que se asocia inicialmente a una capacidad o habilidad destacada, no obstante, el talento no designa una característica absoluta, aunque casi siempre es intelectual, también puede ser una habilidad o desempeño excepcional en una dimensión humana general (emocional, física, artística). Bajo esta misma línea, también se habla de talentos potenciales, los cuales necesitan de ciertas condiciones y experiencias para poder manifestarse y desarrollarse. En la Pedagogía ESCOLE, siguiendo el enfoque DUAR, se reconoce que los talentos pueden ser divergentes, auténticos y armonizan con las múltiples facetas de la vida de una persona. Estos talentos divergentes despiertan la pasión y el desarrollo extraordinario en áreas cognitivas, físicas, convivenciales y emocionales.

Se considera la diversidad de talentos como una sinfonía de posibilidades, donde se cultiva un ambiente que celebra la expresión y fomenta la exploración de habilidades naturales como necesidades de aprendizaje en todas sus formas. El objetivo es liberar el potencial creativo que yace en cada NNA, permitiendo a los maestros y maestras impulsar o apoyar en aquellas áreas donde encuentran una chispa especial. El enfoque pedagógico de la Pedagogía ESCOLE da espacio para que los talentos divergentes se desplieguen y se conecten con el propósito de vida de cada NNA, a partir de encontrar el sentido en la escuela.

Los talentos divergentes y la diversidad funcional son para el aprendizaje una oportunidad que se materializa en el DUAR y el PIAR, al proporcionar la posibilidad de hacer ajustes y adaptaciones con el fin de cobijar las capacidades y talentos de cada uno de los NNA, de esta manera al realizar esta secuencia didáctica todos y todas tienen al alcance los contenidos esenciales.

4. CONCLUSIÓN

La educación inclusiva al ser un pilar crucial en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, exige que la escuela realice un cambio de paradigma en la organización de los espacios de aprendizaje y la secuencia didáctica que se puede implementar. Es preciso renovar la visión tradicional de la educación centrada en la calidad, los resultados globales y la estandarización de los saberes, para dar paso a la diversidad y la divergencia.

La educación inclusiva requiere y está obligada a dar respuesta a las necesidades de los NNA, disminuyendo las barreras del aprendizaje y promoviendo la participación de toda la comunidad. Si bien es cierto, a nivel internacional y nacional se han realizado esfuerzos para apoyar la inclusión de los NNA en entornos educativos diversos, es necesario mejorar las condiciones educativas para favorecer la equidad y garantizar una educación para todos y todas.

Transformar la sociedad, rehacer las políticas educativas, actualizar la caracterización y el registro de las personas con necesidades funcionales en los sistemas de información y, formar maestros y maestras cualificados para la diversidad son demandas que atraviesan la estructura social, en este último punto, al hacer hincapié en la cualificación del saber pedagógico en los maestros y maestras se busca establecer un nodo problematizador, ir más allá de la sistematización de experiencias y saltar a las prácticas pedagógicas y la apropiación de metodologías como fuentes de consulta constante para la enseñanza.

El puente que une a la escuela y la familia termina siendo la punta de los desafíos mencionados, dado que no existe una receta universal de enseñanza y la inclusión demanda la personalización del aprendizaje, la implementación del PIAR y el DUAR serán una oportunidad para promover un enfoque multidisciplinario por su espíritu transformador, repensando la secuencia didáctica y facilitando la creación de ambientes no convencionales que incentivan el aprendizaje y la participación activa de todos y todas los NNA. Se busca trascender las limitaciones de la educación inclusiva mediante la Pedagogía ESCOLE, centrándose en las necesidades individuales de cada estudiante.

5. REFERENCIAS

Ainscow, M. (2015). Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow. Routledge.

Bralic, S., & Romagnoli, C. (2000). Niños y jóvenes con talentos: una educación de calidad para todos. Dolmen Ediciones.

Carter, E. W., Sisco, L. G., Brown, L., Brickham, D., & Al-Khabbaz, Z. A. (2008). Peer interactions and academic engagement of youth with developmental disabilities in inclusive middle and high school classrooms. American Journal on Mental Retardation, 113(6), 479-494.

CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (2022). Diseño Universal para el Aprendizaje y libros de texto digitales accesibles: Conoce en qué consiste y cómo puede transformar la educación. uni.cf/43GkF0g

Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). A Summary of the Evidence on Inclusive Education. Abt Associates.

Kart, A., & Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. Education Sciences, 11(1), 16.

Ley 2216 de 2022. Por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje. Junio 23 de 2022.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2022). Estudios Poscensales Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. Caracterización y cambios de la discapacidad a partir de los censos 2005 y 2018 en Colombia: una mirada desde los determinantes sociales de la salud. ISBN 978-958-5437-24-1.

Fundación Saldarriaga Concha y Laboratorio de Economía de la Educación- LEE de la Pontificia Universidad Javeriana (2023). La educación en Colombia para la población con discapacidad: realidades y retos. bit.ly/3OncAZV

Ministerio de Educación Nacional. (29 de agosto de 2017). Decreto 1421. Colombia. bit.ly/3CcnsCG

Ministerio de Educación Nacional.(2018). Guia para la implementación del decreto 1421 de 2017. Atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. bit.ly/43L3Ph5

Morningstar, M. E., Shogren, K. A., & Lee, H. S. (2015). Self-determination for students with disabilities: A narrative review of youth and parent perspectives. Exceptional Children, 81(3), 303-322.

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca. España.

Pastor, C. A., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). bit.ly/3qGsoxe

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. Association for Supervision and Curriculum Development

Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. Educational research review, 4(2), 67-79.

Tourón, J., & Santiago Campión, R. (2013). Atención a la diversidad y desarrollo del talento en el aula. El modelo DT-PI y las tecnologías en la implantación de la flexibilidad curricular y el aprendizaje al propio ritmo. Revista española de pedagogía, 441-459.

Yell, M. L., Rogers, D., & Rogers, E. (1998). The legal context of inclusion. In The Law and Special Education (2ª ed., pp. 43-64). Merrill.

Zapata, L. A. F., García, M. S. O., & Tabera, J. T. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. Inclusión y desarrollo, 6(2), 4-14.

INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL APRENDIZAJE

MARIA DONATELLA INGARDIA
Università di Murcia, Facoltà di Educazione

1. INTRODUCCIÓN

Este proyecto de investigación, pretende inducir en cada uno de nosotros, una reflexión sobre un tema hoy en día demasiado discutido: la "inclusión escolar". La inclusión es un proceso que pretende garantizar la participación de todos los alumnos, sin discriminación, en el contexto educativo escolar. Para los alumnos con un Trastorno Específico del Aprendizaje (TEA), la inclusión significa proporcionarles las herramientas y las oportunidades que necesitan para acceder al conocimiento de una manera adecuada a sus necesidades, respetando sus características y su potencial. Para garantizar la inclusión de los alumnos con TEA, los centros escolares deben aplicar determinadas estrategias, como:

- Utilizar materiales didácticos y metodologías personalizadas, que tengan en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos y ofrezcan apoyos e incentivos a sus capacidades;
- Fomentar un entorno de aprendizaje inclusivo, en el que cada alumno sea considerado un igual y se valore la diversidad;
- Involucrar a los padres y a expertos externos en el proceso de aprendizaje, para encontrar soluciones personalizadas y compartidas;
- Adoptar herramientas compensatorias, tanto de hardware como de software, que ayuden a los niños con TEA a realizar actividades y comunicarse de la forma más eficaz posible.

Todos estos enfoques son indispensables para garantizar la inclusión de los alumnos con TEA y permitirles alcanzar sus objetivos y desarrollar todo su potencial.

1.1. EL ITINERARIO DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN ITALIA

A lo largo de los años, el concepto de inclusión ha sufrido considerables transformaciones, ya que, para integrar a los alumnos con discapacidad en el currículo escolar, se ha considerado indispensable identificar el itinerario de aprendizaje, teniendo en cuenta el contexto integrado en el que éste tiene lugar. El principio, primero de integración y luego de inclusión, en Italia, forma parte de uno de los principios fundamentales de la Constitución. El artículo 34 establece: "La escuela está abierta a todos. La enseñanza elemental, de una duración mínima de ocho años, es obligatoria y gratuita [...]".

El proceso de inclusión comenzó en Italia hace más de 50 años con la Ley 118 de 1971, en la que se dio a los alumnos con discapacidad la oportunidad de asistir a las clases ordinarias de las escuelas públicas. Tras la promulgación de la Ley 517 de 1977, se ha producido un cambio en la visión de los alumnos discapacitados en las escuelas italianas. Ahora se está introduciendo el concepto de integración. La escuela ya no se concibe como un planteamiento asistencial, sino que toda la comunidad educativa trabaja conjuntamente para que todos los alumnos puedan encontrar su propia dimensión y alcanzar plenamente el éxito educativo. Se perfila un marco de referencia en cuanto a los métodos, herramientas y objetivos para los alumnos discapacitados en la enseñanza obligatoria.

De ahí el giro cultural que señaló la diversidad no como un elemento marginador sino como un valor existencial en el que cada persona es un sujeto con derechos. La escuela debe entenderse, por tanto, como una comunidad de acogida en la medida en que es el primer paso de los alumnos para incorporarse a la sociedad y la tarea de los profesores y de toda la comunidad educativa debe ser saber integrar y no excluir a nadie. Cuando hablamos de alumnos diferentes, no debemos referirnos a los alumnos discapacitados, sino a todos aquellos alumnos que tienen necesidades educativas especiales. La Ley nº 517/77 introdujo la visión de la

"recuperación" de los alumnos con necesidades especiales, a través de una planificación educativa individualizada, con tiempos y espacios diversificados, con el apoyo de figuras especializadas como los profesores de apoyo. Posteriormente, el artículo 1 de la Ley marco de asistencia, integración social y derechos de las personas discapacitadas, nº 104 de 1992, consagra "el pleno respeto de la dignidad humana y de los derechos de libertad y autonomía de la persona discapacitada y promueve su plena integración en la familia, la escuela, el trabajo y la sociedad". Art. 8 apartado c) disposiciones que hacen efectivo el derecho a la información y el derecho al estudio de la persona discapacitada, con especial referencia al equipamiento didáctico y técnico, los programas, los idiomas especializados, las pruebas de evaluación y la disponibilidad de personal docente y no docente especialmente cualificado [...]. La Ley nº 104/92 representa un hito en la evolución de la legislación sobre el derecho al estudio de las personas discapacitadas. La Ley nº 104/92 se ha convertido sin duda en el punto de referencia normativo en Italia para la inclusión educativa de las personas discapacitadas.

La Organización Mundial de la Salud elaboró en 2001 el modelo de Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Salud y de la Discapacidad (CIF). Describe el estado de salud de las personas en relación con sus ámbitos existenciales. La CIF reconoce la discapacidad como una condición que no afecta sólo a una categoría de personas, sino a cualquier individuo que, a lo largo de su vida, puede encontrarse en un estado de salud que desciende hasta la discapacidad si se le sitúa en un contexto ambiental desfavorable. La discapacidad es el resultado de la interacción entre el estado de salud de una persona y el contexto en el que vive (formado por factores ambientales y personales).

En cuanto a los documentos del Ministerio de Educación, recordemos las Directrices para la integración escolar de los alumnos con discapacidad, publicadas en 2009. Su objetivo es "mejorar el proceso de integración de los alumnos con discapacidad". En el ámbito de la integración escolar, la cuestión de la evaluación de los alumnos con discapacidad también reviste una importancia fundamental. En 2009, el Decreto del Presidente de la República Italiana (Presi-dente de la República de Italia) nº 122 dio indicaciones sobre la evaluación de los alumnos con

discapacidad en las que se estipula que: "La evaluación de los alumnos con discapacidad certificada en las formas y modalidades previstas por las disposiciones vigentes se refiere al comportamiento, las disciplinas y las actividades realizadas sobre la base del plan educativo individualizado previsto por el artículo 314, apartado 4, del Texto Único del Decreto Legislativo nº 297 de 1994" (apartado 1).

1.2. INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL APRENDIZAJE (DSA)

Los trastornos específicos del aprendizaje se caracterizan por ciertas dificultades en las habilidades escolares y en el aprendizaje. Estos trastornos pueden manifestarse a través de dificultades en la comprensión del significado de un texto leído, lentitud en la lectura, dificultades en la escritura, pero también en las habilidades de cal-culación y razonamiento lógico-matemático. El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5, APA, 2013) identifica tres niveles distintos de gravedad (leve, moderado y grave). El Trastorno Específico del Aprendizaje (TEA) es un trastorno con inicio durante la etapa escolar y se caracteriza por dificultades continuas y graduales en el aprendizaje de habilidades escolares básicas. Este trastorno del neurodesarrollo se manifiesta inicialmente durante los años de escolarización y se contrasta por dificultades constantes y graduales en el aprendizaje de habilidades escolares básicas en las áreas de lectura, escritura o cálculo. El rendimiento escolar del individuo es inferior a la media de su edad. En todos los individuos, el trastorno específico del aprendizaje es capaz de provocar un deterioro permanente de aquellas actividades que dependen de la habilidad implicada. Los trastornos específicos del aprendizaje pueden darse en individuos clasificados como intelectualmente "normales". El cociente intelectual (CI) de los niños con un trastorno específico del aprendizaje es igual o incluso superior a la media. Además, no presentan déficits neurológicos, déficits sensoriales en la visión y la audición, ni patologías relacionales (Cornoldi, 2006). Algunos estudiosos sostienen que la causa de los Trastornos Específicos del Aprendizaje puede remontarse a un factor genético que definiría, a nivel neurobiológico, un déficit específico y que la neuroplasticidad sería una consecuencia del

daño cerebral (Scerif, Karmiloff-Smith, 2005). Pero otra corriente de pensamiento, como la de los "empiristas", defiende en cambio que las causas de los Trastornos Específicos del Aprendizaje residen sobre todo en factores ambientales que provocan un déficit cerebral genérico. Además de la ya existente "ley marco para la asistencia, la integración social y los derechos de las personas con discapacidad" nº 104/92, se promulgó la ley nº 170/2010 para proteger el derecho al estudio.

El artículo 1 de la ley 170/2010 establece que

1. la dislexia, la disgrafía, la disortografía y la discalculia como trastornos específicos del aprendizaje, en lo sucesivo denominados "DSA", que se manifiestan en presencia de capacidades cognitivas adecuadas, en ausencia de patologías neurológicas y déficits sensoriales, pueden constituir una limitación importante para algunas actividades de la vida diaria. La dislexia se refiere a un trastorno específico que se manifiesta con una dificultad en el aprendizaje de la lectura, en particular en el desciframiento de los signos lingüísticos, la corrección y la velocidad de lectura. La disgrafía se refiere a un trastorno específico de la escritura que se manifiesta en la dificultad de realización gráfica. La disortografía es un trastorno específico de la escritura que se manifiesta en la dificultad de transcodificación de los procesos lingüísticos. Por último, la discalculia se refiere a un trastorno específico que se manifiesta en una dificultad en el mecanismo automático de cálculo y procesamiento de los números. La dislexia, la disgrafía, la disortografía y la discalculia pueden presentarse por separado o también asociadas entre sí.

La Ley nº 170/2010 en su artículo 2 establece:

a. garantizar el derecho a la educación
b. facilitar el éxito escolar, incluso a través de medidas de apoyo didáctico, garantizar una formación adecuada y promover el desarrollo del potencial
c. reducir las dificultades relacionales y emocionales;
d. proporcionar formas de verificación y evaluación adecuadas a las necesidades educativas de los alumnos
e. formar a los profesores y sensibilizar a los padres sobre los problemas asociados a los TEA

f. fomentar el diagnóstico precoz y los itinerarios educativos rehabilitadores
g. aumentar la comunicación y la colaboración entre la familia, la escuela y los servicios sanitarios durante la educación y la formación
h. garantizar la igualdad de oportunidades para el desarrollo de competencias en los ámbitos social y profesional.

Se garantizará el derecho al estudio de los alumnos con Trastornos Específicos del Aprendizaje mediante la implantación de itinerarios educativos especiales individualizados. Los alumnos a los que se les haya certificado un Trastorno Específico del Aprendizaje tienen derecho a utilizar las medidas dispensatorias y compensatorias adecuadas a lo largo de los ciclos educativos. Además, para los alumnos con TEA, los centros educativos deberán garantizar:

1. la utilización de una enseñanza individualizada y personalizada, con formas flexibles de trabajo escolar que tengan en cuenta también las diferentes características de los alumnos, adoptando metodologías y estrategias educativas adecuadas
2. el uso de herramientas compensatorias, incluidas las tecnologías de la información y cualquier método alternativo de aprendizaje, así como medidas de dispensa de determinadas actividades que no sean esenciales para la calidad de los conceptos que se han de aprender;
3. el uso de herramientas compensatorias que puedan favorecer la comunicación verbal y que garanticen ritmos de aprendizaje graduales, previendo también la posibilidad de exención para la enseñanza de lenguas extranjeras (art. 4).

El principio de inclusividad puede tener lugar cuando existe respeto por la diversidad tanto en la escuela como en la sociedad, es decir, la aceptación de la diversidad y la consiguiente valoración de la diversidad propia y de cada individuo. Por tanto, la escuela está llamada a acoger y valorar al alumno, reforzando el sentimiento de pertenencia al grupo, proporcionando un clima favorable para el éxito educativo y el desarrollo de la dimensión cognitiva del alumno. Además, no se puede pasar

por alto el impacto que las relaciones recíprocas pueden tener en la participación de los alumnos, para contrarrestar su fracaso (Lee, 2009). Por lo tanto, es necesario implicar plenamente a todas las partes interesadas que, en distintas capacidades, trabajan en la escuela. Significa garantizar las mejores condiciones para que cada alumno aprenda al máximo de su capacidad participando activamente en la vida escolar (Ianes et al., 2013; Caneva-ro, 2013).

Destacar el talento de cada alumno y no la diversidad. Destacar 'lo que pueden hacer' de 'lo que no pueden hacer'. Es la propia Organización Mundial de la Salud la que en la CIF modifica la visión de la discapacidad orientando la evaluación "no sobre lo que el alumno no es capaz de hacer" sino sobre lo que el individuo es capaz de "hacer". Todos los alumnos deben tener las mismas oportunidades para expresarse, tratando de crear un contexto de aprendizaje en el que se valore la agencia personal de cada uno, a través de la puesta en común del proceso de construcción del conocimiento.

El objetivo de la escuela y de la educación en general es promover la personalidad del alumno, en sus dimensiones afectiva, social y cognitiva. Como dijo el filósofo Makiguchi (2000), la educación debe tender a crear felicidad porque ésta puede ser la clave de la motivación intrínseca.

Para que la inclusión de los alumnos con trastornos específicos del aprendizaje se realice plenamente, la colaboración entre la escuela y la familia desempeña un papel fundamental. Symes y Humphrey (2011) afirman que a través del establecimiento de relaciones positivas entre compañeros, dentro del grupo de clase, en un clima de aceptación de la diversidad, de relaciones sociales positivas, se puede llevar a cabo la inclusión de todos.

La escuela está obligada a crear un clima sereno, un ambiente de trabajo acogedor y cooperativo, porque si cada alumno se siente especial y único, logrará una mayor autoaceptación. "Animar es un arte que puede mejorar la calidad de la integración valorando las experiencias escolares en la vida cotidiana" (Franta et. Al, 1991). Los profesores tienen un papel muy importante, ya que la relación que se establece con el alumno es un elemento fundamental para que éste sienta aceptación. El

reconocimiento social es el alimento más importante para la autoestima y la percepción de ser personalmente capaz. Toda institución educativa debe ser capaz de orientar, debe ser capaz de potenciar el talento personal de cada alumno. Según lo dispuesto en la ley nº 170 de 8 de octubre de 2010, que establece las normas generales "sobre los trastornos específicos del aprendizaje en los centros escolares", la escuela está obligada a elaborar un Plan Personalizado de Aprendizaje (PPA) para los alumnos con necesidades educativas especiales, incluidos los alumnos con TEA, en cualquier momento del curso escolar, para que todos tengan las mismas posibilidades de alcanzar el éxito educativo. Se trata de un documento esencial, ya que establece las modalidades de prestación del servicio educativo.

El objetivo es mejorar las competencias escolares del alumno y, al mismo tiempo, prevenir las formas de malestar psicológico vinculadas a las dificultades de aprendizaje. Es evidente que todas las intervenciones destinadas a abordar las distintas dificultades del niño deben formar parte de un proyecto único, además del PDP, y que debe elaborarse un Proyecto Terapéutico Personalizado. Un proyecto que tenga en cuenta tanto los puntos fuertes como los débiles, así como los componentes biológicos, psicológicos y sociales del niño. El Plan Educativo Personalizado elaborado por los profesores es un documento que debe ser refrendado por la escuela y la familia. Debe aplicarse adecuadamente, mediante la provisión de medidas compensatorias y herramientas dispensatorias. Las herramientas compensatorias incluyen todos los instrumentos cuyo uso sustituye la dificultad del alumno para realizar una tarea determinada, por ejemplo, como la síntesis de voz, que sirve para cambiar una actividad de lectura por una actividad de escucha.

Las medidas dispensatorias son formas de protección de los alumnos con Trastornos Específicos del Aprendizaje. De hecho, como el término indica, dispensan al alumno de realizar determinadas tareas delante del grupo de clase, ya que la dificultad de no poder realizar una tarea crea frustración en el alumno, humillándole delante de sus compañeros. De este modo, gracias a las medidas dispensatorias, será posible construir un clima más sereno y seguro en el que pueda tener lugar un aprendizaje adecuado.

Además, cada centro nombrará un Grupo de Trabajo para la Inclusión (GLI), con el objetivo de supervisar el nivel de inclusividad del centro, asesorar y apoyar al profesorado en las estrategias y metodologías a implementar para la gestión de las clases, para la elaboración, al final de cada curso escolar, del Plan Anual para la Inclusión (PAI) del centro referido a todos los alumnos con necesidades educativas especiales (NEAE). El alumno con trastornos específicos del aprendizaje no es sólo un alumno de clase, sino un alumno de toda la comunidad escolar, por lo que todos los educadores y todas las figuras que giran en torno a la escuela son responsables y deben hacerse cargo del alumno para conseguir que se convierta en un buen ciudadano, logrando satisfacer sus necesidades y alcanzar plenamente sus objetivos.

2. OBJETIVOS

Este trabajo de investigación surge de la necesidad de analizar el punto de vista del profesorado de primaria respecto a los alumnos con trastornos específicos del aprendizaje (TEA), su nivel de inclusión en el sistema escolar y las posibles propuestas y estrategias para mejorar la inclusión de los alumnos TEA.

Los objetivos específicos identificados en el proceso de investigación se dirigen a:

- Identificar las dificultades específicas de aprendizaje de los alumnos TEA a través de una evaluación profunda y continua.
- Desarrollar un plan de intervención individualizado que tenga en cuenta las necesidades y el potencial de los alumnos TEA.
- Garantizar la accesibilidad y facilidad de uso de los materiales didácticos con herramientas y tecnologías de apoyo adecuadas.
- Fomentar la participación activa de los alumnos con TEA en las clases y actividades, ofreciéndoles un espacio de inclusión y colaboración con sus compañeros.
- Aplicar intervenciones específicas para apoyar y mejorar las capacidades concretas de los alumnos con TEA.
- Fomentar la autonomía de los alumnos TEA y la colaboración activa de sus familias y de los profesionales implicados.

3. METODOLOGÍA

El objetivo de la investigación es indagar sobre la percepción y el conocimiento que tienen los profesores de primaria sobre el concepto de inclusión de los alumnos con trastornos específicos del aprendizaje. En el transcurso de la investigación se utilizará una metodología cuantitativa. Este tipo de metodología permite recoger y analizar datos para intentar responder a las preguntas de la investigación y, en consecuencia, comprobar las hipótesis establecidas. Esta metodología permite recolectar y analizar datos para intentar responder a las preguntas de investigación y así probar las hipótesis preestablecidas, además utiliza la estadística para analizar los datos obtenidos (Vega et al., 2014). Bisquerra (2009) indica que esta metodología "trabaja con variables muy concretas que se cuantifican y expresan en valores numéricos" (p. 46). Mateo (2000, citado en Rodríguez, 2018) afirma que este tipo de metodología es la más utilizada en el ámbito educativo. A su vez, esta metodología cuantitativa ex-post-facto o no experimental se engloba en un estudio descriptivo, ya que se utiliza un cuestionario para obtener la información y posteriormente realizar el análisis estadístico. Según Quivy, Campenhoudt y Ayala (2017), las ventajas de la re investigación cuantitativa se refieren a la capacidad de cuantificar grandes cantidades de datos y de realizar numerosos análisis de correlación, así como a la fiabilidad de los datos, ya que las respuestas se limitan a alter nativos. Además, a través de la estadística, se analizarán los datos recogidos (Vega et al., 2014). Este tipo de metodología nos permite analizar una situación existente, como es el conocimiento del profesorado sobre la inclusión de alumnos con Trastornos Específicos del Aprendizaje.

4. RESULTADOS

En este momento, todavía no disponemos de los resultados, por lo que es imposible establecer qué metodologías utilizan los profesores para poner en práctica el proceso de inclusión de los alumnos con trastornos específicos del aprendizaje y qué hace el centro para que esto ocurra. Además, sólo después será posible identificar acciones útiles y

estrategias metodológicas eficaces para aumentar el nivel de inclusión de los alumnos dentro de las aulas.

5. DISCUSIÓN

El propósito de este estudio es identificar qué posibles acciones puede y debe implementar la escuela para garantizar una trayectoria escolar inclusiva para todos los alumnos, independientemente de la presencia o ausencia de dificultades cognitivas, conductuales o de cualquier otro tipo. Siempre que un alumno manifiesta dificultades en su rendimiento escolar, está intentando llamar nuestra atención sobre sus necesidades.

A veces, sin embargo, estas dificultades pueden aparecer, de cara al exterior, como desgana o falta de compromiso, atención, curiosidad o fatiga crónica por parte del alumno. En realidad, el problema es mucho más complejo. Precisamente por ello, no se debe "etiquetar" al alumno como apático, sino identificar a tiempo la causa de esas dificultades y poner en marcha una planificación personalizada. Si no se hace así, no sólo puede producirse el abandono escolar, sino que pueden establecerse mecanismos de rechazo y no aceptación de uno mismo que, a la larga, pueden comprometer su autonomía a nivel personal, social y laboral.

Tampoco hay que pasar por alto el papel de la familia: debe cooperar con la escuela en las elecciones que se hagan en el transcurso de la educación, que no se detiene en la madurez, sino que continúa a lo largo de toda la vida. A partir del entorno escolar, activando todos los recursos disponibles (profesores y alumnos), la escuela debe reforzar y poner en práctica la inclusión escolar. El objetivo de la investigación es reforzar el concepto de "escuela inclusiva", mediante la implicación de todos los componentes de la escuela y reforzando el papel de las familias y las asociaciones en los procesos de inclusión. Hay que superar la actitud asistencialista, potenciando el papel activo del alumno.

Un papel fundamental en el proceso de inclusión lo desempeña no sólo la escuela, sino también la familia. Ésta debe ser constantemente apoyada y estimulada, pero también formada respecto a las necesidades educativas de sus hijos. Deben ponerse en marcha estrategias de apoyo adecuadas en el aula y con los compañeros. Los propios Walberg y

Greenberg (1997) han demostrado en sus investigaciones que el entorno interpersonal en el aula tiene un efecto importante en las actitudes, el compromiso y el rendimiento de los alumnos. Se pueden utilizar diversas metodologías para estimular el desarrollo de las capacidades cognitivas y, al mismo tiempo, crear inclusión. Desde el aprendizaje cooperativo en grupo hasta la tutoría (tutoría entre iguales).

La colaboración entre alumnos, tanto a través del aprendizaje cooperativo como a través de formas de tutoría, crea grandes oportunidades para la educación de todos los alumnos, no sólo para los alumnos con Trastornos Específicos del Aprendizaje. Estas metodologías permiten una enseñanza individualizada y persiguen igualmente la integración (Ianes, 2018). Cuando al alumno con dificultades se le otorga el rol de tutor, se le dice que "es capaz de hacer algo y que es digno de gran consideración (Lipsky y Gartner, 1989). Esta forma de trabajar persigue la integración de todos los alumnos y el éxito de cada uno de ellos (Gartner y Lipsky, 1987; Lipsky y Gartner 1989).

Intervenir de acuerdo con una preparación adecuada con respecto a los problemas relacionados con el SLD, cuyo objetivo es adquirir las habilidades para identificar los signos del TEA en una fase temprana y la consiguiente capacidad para aplicar estrategias de enseñanza, metodológicas y de evaluación adecuadas. Prever el uso de una enseñanza individualizada y personalizada y mediante el uso de herramientas compensatorias, incluidas las herramientas de aprendizaje alternativas y la tecnología de la información, no sólo medidas prescindibles de determinadas actividades que no son esenciales para la calidad de los conocimientos que deben aprenderse.

Como ya se ha mencionado anteriormente, en los últimos años, la escuela italiana ha prestado mayor atención a las dificultades de los alumnos no solo con discapacidades comprobadas (Ley 104/1992), sino también a los alumnos con necesidades educativas especiales (BES, Ley 170/2010), a los alumnos con trastornos específicos del aprendizaje comprobados (DSA, Ley 170/2010) y a los alumnos extranjeros o con desventajas sociales (padres separados o adoptados). Por ello, en cumplimiento de la Directiva sobre Necesidades Educativas Especiales de 27 de diciembre de 2012 y de la Circular Ministerial de 6 de marzo de

2013, cada centro escolar está obligado a elaborar anualmente (antes del 30 de junio) un Plan Anual de Inclusión (PAI). Su objetivo es garantizar el derecho a un aprendizaje personalizado para todos los alumnos con dificultades, haciendo referencia a los principios establecidos en la Ley 53/2003. El Plan Anual para la Inclusión se compone de dos partes, la primera destaca los puntos fuertes y débiles surgidos durante el curso escolar de referencia.

La segunda parte se refiere a los objetivos y propuestas dirigidos a aumentar la inclusión para el siguiente curso escolar. El PAI es un documento indispensable para la planificación de la oferta educativa de la escuela, por lo tanto es parte integrante de otro documento de identificación fundamental, en la base de toda institución escolar, el Plan Trienal de la Oferta Educativa (PTOF), ya previsto en el Decreto Presidencial 275/1999 en el art.3 y luego recordado por el art. 1, párrafo 14, de la Ley 107/2015. El Plan Trienal de la Oferta Educativa (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) tiene una duración de tres años, pero se puede volver a presentar cada año antes de octubre. Es un documento oficial de los centros que constituye "la identidad cultural y de planificación de los centros docentes y explica la planificación curricular, extracurricular, educativa y organizativa que cada centro adopta en el ámbito de su autonomía". El PTOF es coherente con los objetivos generales y educativos de los diferentes tipos y orientaciones de estudios y refleja las necesidades del contexto cultural, social y económico de la realidad local, teniendo en cuenta la planificación territorial de la oferta educativa". El documento es elaborado y aprobado por los profesores. Consta de varias partes: la escuela y su contexto, las opciones estratégicas, la oferta educativa, la organización y, por último, el seguimiento, la auditoría y la elaboración de informes. Es un documento público y accesible a todos.

6. CONCLUSIONES

Tratando de hacer un balance de las metodologías y del sistema de inclusión que se implementa en las escuelas de nuestro país en la actualidad, surge la necesidad de situar la reflexión en un escenario preciso, que ponga de manifiesto las matrices culturales y la importancia actual

que ha asumido el tema de la inclusión de alumnos con trastornos específicos del aprendizaje en nuestro país, así como el complejo de problemas no resueltos y cuestiones críticas que caracterizan la investigación. Por lo tanto, la planificación escolar prevista en el Plan Trienal de Oferta Educativa (PTOF) de cada institución escolar, la formación inicial y continua del profesorado, sobre la inclusión del alumnado con DSA y un adecuado apoyo de recursos (orientaciones, materiales demostrativos, herramientas tecnológicas, etc.) serán imprescindibles para que cada institución escolar sea mejor y más acogedora, superando barreras y preconceptos, aceptando a los que son "diferentes" a nosotros.

La escuela, como centro educativo y de formación, debe esforzarse por reducir todas las formas de di-scriminación, crear culturas inclusivas a través de actividades de tuto-ring entre los alumnos. Aún queda mucho por hacer, dentro del aula, en la escuela y en nuestra sociedad. La inclusión debe tener lugar primero en nuestras mentes, no sólo en nuestras acciones, pero entonces preguntémonos ¿qué es la verdadera normalidad? Todos somos iguales, pero también todos somos diferentes en nuestra forma de pensar, actuar y actuar. ¿Llegaremos algún día a la tan discutida inclusión? Sólo el "tiempo" podrá dar algún día las respuestas correctas.

7. REFERENCIAS

Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva, Special Needs Education Country Data 2012, Odense, Dinamarca, 2012. https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf

Aminta, P. I. (2012). Alumnos especiales. Aprendizaje de la inclusión en la escuela. Bari

Andrich, S., Miato, L. (2003). Didáctica de la inclusión. Erickson

Arduini, G. (2019). Educación para la diversidad e inclusión. Perspectivas pedagógicas. Anicia

Basilica, F., Fiandaca L. (2013). Derecho de la escuela. Casos y cuestiones, Editoriale Scientifica.

Biagioli, R., Zappaterra T. (2010). La escuela primaria. Sujetos, contextos, metodologías y didácticas, Edizioni ETS.

Bierman, K. (2004). El niño rechazado por sus compañeros. Erickson

Bisquerra, R. A. (2009). Psicopedagogía de las emociones.

Botticelli, F., Trentin, A. (2008). Libro blanco, Dislexia y derechos negados. Testi-monios de padres e hijos. Florencia

Cacciamani, S., Giannandrea, L. (2004). El aula como comunidad de aprendizaje. Carocci

Canevaro, A. (2000). Las palabras que marcan la diferencia. Erickson

Cavaliere, B. (1992). El derecho al estudio y a la educación de los minusválidos.

Colapietro C., (2011). Los derechos de los discapacitados y la Constitución, Editoriale Scientifica.

Colapietro, C., Salvia, A. (2013). Inclusión social y derechos de las personas con discapacidad. Veinte años después de la ley nº 104 de 5 de febrero de 1992. Editoriale Scientifica

Cornoldi, C. (1997). Dificultades de aprendizaje. Erickson

Cornoldi, C. (1999). Dificultades de aprendizaje en la escuela. Erickson

Cornoldi, C. (2006). Dificultades y trastornos del aprendizaje. Erickson

Constitución italiana. Artículo 34 de la Constitución. Senado de la República, 27 de diciembre de 1947, nº 298. https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-i/titolo-ii/articolo-34

Cottono, G. (2000, mayo-junio). L'integrazione risorsa dell'apprendimento. Handicap & school.

Crispiani, P. (1995). Pedagogía especial y legislación sobre discapacidad. Armando editore

D'amico N. (2009). Historia e historias de la escuela italiana. Zanichelli

Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva, Special Needs Education Country Data 2012, Odense, Dinamarca, 2012. https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf

Fogarolo, F. (2009). La eficacia de la compensación tecnológica en alumnos con Trastornos Específicos del Aprendizaje. Florencia.

Girelli, C. (1999). La construcción del grupo. La promoción de la dimensión socioafectiva en la escuela. Fare Scuola

Ianes D. (1999). La calidad de la integración escolar. Erickson

Ianes D. (2001). Educación especial para la integración. Un insegnamento sensibi-le alle differenze. Erickson

Ianes, D. (2005). Necesidades educativas especiales e inclusión. Evaluar las necesidades reales y activar todos los recursos. Software de gestión. Erickson

Ianes, D. (2022). La normalidad especial. Estrategias de integración e inclusión para discapacidades y necesidades educativas especiales. Erickson

Ianes, D., Cramerotti S. (2013). Alunni con BES - Bisogni Educativi Speciali: Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della C.M. n.8/6/2013.

Id. (2001). Educar en la diversidad. Brescia

Italia. Decreto del Presidente de la República 122/2009, Reglamento sobre la coordinación de la normativa vigente para la evaluación de los alumnos y ulteriores procedimientos de aplicación en la materia, de conformidad con los artículos 2 y 3 del decreto-ley I de septiembre de 2008, n.º 137, convertido, con modificaciones, por la ley de 30 de octubre de 2008, n.º 169 (de 22 de junio de 2009). https://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2009-08-19&task=dettaglio&numgu=191&redaz=009G0130&tmstp=1251275907525

Italia. Decreto del Presidente de la República 275/1999, reglamento que contiene normas sobre la autonomía de las instituciones escolares, de conformidad con el artículo 21 de la Ley nº 59 de 15 de marzo de 1997 (de 8 de marzo de 1999). https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg

Italia. Decreto Legislativo 297/1994, Texto consolidado de las disposiciones legislativas vigentes en materia de educación, relativas a las escuelas de todos los niveles (de 16 de abril de 1994). https://www.miur.gov.it/documents/20182/111723/Decreto+Legislative+297-1994.pdf/6127918b-8dab-448f-a262-7f5fa6365edd?version=1.2&t=1495211786845

Italia. Ley ordinaria 104/1992, ley marco para la asistencia, la integración social y los derechos de las personas discapacitadas. (de 5 de febrero de 1992), G. U. Serie Generale de 17/02/1992, n.39 https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg

Italia. Ley ordinaria 107/2015, reforma del sistema nacional de educación y formación y delegación para la reorganización de las disposiciones legislativas vigentes (de 13 de julio de 2015), DO Serie General n.º 162 de 15-07-2015. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg

Italia. Ley ordinaria 118/1971, conversión en ley del Decreto-ley n.º 5, de 30 de enero de 1971, y nuevas normas en favor de los civiles mutilados e inválidos (de 30 de marzo de 1971), DO Serie Generale n.º 82 de 02-04-1971. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/04/02/071U0118/sg

Italia. Ley ordinaria 170/2010, nuevas normas sobre los trastornos específicos del aprendizaje en las escuelas. (de 8 de octubre de 2010), Gaceta Oficial Serie General de 18/10/2010, n.º 244. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg

Italia. Ley ordinaria 517/1977, norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dellordinamento scolastico (de 4 de agosto de 1977), G.U. Serie Generale n.224 de 18-08-1977

Italia. Ley ordinaria 53/2023, de 28 de marzo de 2003, Delegación del Gobierno para la definición de las normas generales en materia de educación y de los niveles esenciales de rendimiento en el ámbito de la educación y de la formación profesional. Boletín Oficial del Estado de 02/04/2003, nº 77 https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg

Márquez, M. (2009). Como afrontar el Problema de La Dislexia en el Aula. Recuperado el 29 del 05 del 2015

Ministerio de Educación Universidad e Investigación. Orientaciones para el derecho al estudio de los alumnos y estudiantes con Trastornos Específicos del Aprendizaje, anexo a la Orden Ministerial de 12 de julio de 2011. https://miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjcLkW/document/id/188260

Ministerio de Educación Universidad e Investigación. Linee guida per l'integrazione scola-stica degli alunni con disabilità. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull%27integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfae19f0

Ministerio de Educación, Universidad e Investigación. Nota prot. 4274 de 4 de agosto de 2009 https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/prot4274_09.html

Nannipieri L. (2012). Il diritto all'istruzione del disabile nelle fonti nazionali tra problemi definitori, giurisprudenza costituzionale e giudici di merito, "Rivista dell'Associazione Italiana dei Costituzionalisti"

O. M.S. (1995). CIE-10, Décima Revisión de la Clasificación Internacional de Síndromes y Trastornos Psíquicos y del Comportamiento. Milán

Pellegrino C. (2014). La integración escolar. De la protección de los discapacitados a las nuevas necesidades educativas especiales. Cosenza

Sandrone G. (2012). Pedagogía especial y personalización. Tres perspectivas para una educación que "integra". La Scuola

Santulli, S. (2011). DSA Trastorno Diferencia Discapacidad. Milán

Scerif, G., KARMILOFF-SMITH (2005). Trends in Cognitive Sciences, Elsevier

Tortello, M. (1996). Integración de los discapacitados. Brescia

Zaggi, C. (2003). Minusvalía e integración. Libreria Editrice Universitaria, Verona

Zappaterra, T. (2010). Necesidades especiales en la escuela. Pedagogía inclusiva y didáctica para alumnos con discapacidad. Edizioni ETS

FAVORECIENDO LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN. ESTUDIO PSICOSOCIAL DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA

JOSE ARBEY ACHURY PERDOMO
Universidad Americana de Europa

MARIA NATIVIDAD ELVIRA-ZORZO
Universidad Americana de Europa

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad necesitamos unos cambios trascendentales en la forma en como se viene afrontando la educación del siglo 21, para nadie es un secreto que está debe garantizar que toda la población pueda acceder en igualdad de condiciones y sobre todo donde no sea estigmatizada o discriminada por o bajo ninguna razón. Sin embargo, es también muy real, que esta condición es muy difícil de cumplir, aún más en nuestra realidad contextual, donde muchos de nuestros estudiantes son de estrato 0 y 1, con condiciones de vida deplorables y en desigualdad, lo que necesariamente conlleva a que muchos de nuestros niños no puedan continuar en el sistema académico, y lograr así cumplir con los requerimientos académicos y menos aún fortalecerse como ciudadanos de bien sino que más bien engrosan las filas de la delincuencia.

Nuestro contexto académico está enmarcado en la realidad general latinoamericana, donde por nuestro estigma de países subdesarrollados llevamos como lastre muchas problemáticas de pobreza y desigualdad social, que para nada retribuyen en el mejoramiento de la calidad de vida de nuestras personas. Es así que en Colombia y particularmente en Pitalito Huila donde está enmarcada nuestra institución encontremos realidades tan adversas en nuestra población desde lo económico, lo social y lo cultural, donde incluso no llegan a visualizar y reconocer la

importancia de una educación de calidad y los derechos que les asisten en estos aspectos básicos y prioritarios.

Hablar de una educación inclusiva, desde nuestro rol como formadores de maestros no solamente debe ser el de garantizar mecanismos necesarios y suficientes para una educación de calidad, sino proveer recursos y estrategias para que nuestros maestros contribuyan realmente a mantener a nuestros niños en la escuela, que permanezcan y potencien todas sus capacidades para ser ciudadanos comprometidos con perspectivas de equidad e igualdad.

En este orden de idea el presente estudio propende por visualizar el papel del docente frente a la inclusión educativa, nos permite hablar de inclusión en nuestras escuelas y nos permite presentar ideas para que el proceso de formación ayude realmente a la cohesión social.

1.1. El concepto de inclusión

Para Quiceno (2011), el concepto "inclusión" no nace en el escenario educativo, por lo cual quienes primero lo piensan no son precisamente pedagogos; según el autor, este término es introducido por economistas, planificadores, expertos en política internacional, y por funcionarios de oficinas internacionales, de organizaciones como la UNESCO, la Organización Internacional de los Estados Iberoamericanos (OEI) y el Banco Mundial, entre otros, a partir de los años noventa, y plantea que su transición hacia el escenario educativo se da en el marco de dos movimientos sociales que se han producido en los últimos años en la cultura occidental: el primero, la aparición de la cultura del otro, y el segundo, la educación del otro, mediante la inclusión. Siendo este un acontecimiento que se concreta en la década de los ochenta por parte de la UNESCO y las políticas mundiales de la educación. De esta manera, la inclusión educativa se define como "un concepto global, planetario, universal y de alcance total para la humanidad" (Quiceno, 2011: 100). Para Sarto & Venegas (2009), la inclusión educativa está directamente relacionada con el concepto de educación para todos, que se propone asegurar el acceso a una educación básica para todas las personas, lo cual no debería asumirse como el privilegio de unos pocos sino como un derecho de todos. En esta perspectiva se ubican autores como: Freire (2001), Muñoz

(2003), Arnaiz (2004), OREALC/ UNESCO (2004), Castro (2010) y Velásquez y Frola (2012). En particular, los cuatro elementos clave, considerados por la UNESCO (1994, 2005, 2011) en la conceptualización de la inclusión son los siguientes: La inclusión es un proceso. La inclusión se concibe como una búsqueda sin fin para encontrar mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y aprender a aprender de la diferencia. La inclusión se refiere a la identificación y eliminación de barreras. En consecuencia, se trata de la reunión, recopilación y evaluación de información de una amplia variedad de fuentes con el fin de planificar mejoras en la política y la práctica. Se trata de utilizar pruebas de diversos tipos para estimular la creatividad y la resolución de problemas. La inclusión es acerca de la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes. Aquí la presencia se refiere a que los niños sean educados y que su asistencia sea confiable y puntual; participación se refiere a la calidad de sus experiencias mientras están allí y, por tanto, debe incorporar las opiniones de los propios estudiantes, y el logro se trata de los resultados del aprendizaje a través del currículo, y no solo los resultados de los exámenes. La inclusión implica un especial énfasis en aquellos grupos de estudiantes que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento. Esto indica la responsabilidad moral de asegurar que grupos que estadísticamente están en riesgo sean monitoreados cuidadosamente, y que, de ser necesario, se tomen medidas para asegurar su presencia, la participación y los logros en el sistema educativo.

1.2. ¿LA EDUCACIÓN UN DERECHO FUNDAMENTAL PARA TODOS?

La educación es un derecho fundamental que debe ser garantizado para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, género, raza o condición social. En la Normal Superior de Pitalito, se promueve la inclusión educativa como un espacio de transformación de la realidad personal de los alumnos. La inclusión educativa busca crear un ambiente de aprendizaje en el que todos los estudiantes se sientan valorados y respetados, y en el que puedan desarrollar todo su potencial. En este contexto, la

Normal Superior de Pitalito se ha convertido en una institución educativa líder en la promoción de la inclusión educativa en la región.

1.3. Colombia y las cifras sobre discapacidad

Para Colombia, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) del 2005, en el país hubo aproximadamente 2,6 millones de personas con discapacidad, las cuales representaban el 6,4% de la población colombiana (Unidas, 2002). De estos, el 9,1% tenían discapacidad motriz, el 14% discapacidad sensorial, el 34,8% discapacidad cognitiva, y el 19,8% discapacidad mental. Se estima, así mismo, que el 22,5% de las personas en condición de discapacidad son analfabetas, en comparación con el 8,7% de analfabetismo entre las personas sin discapacidad (Padilla, 2011) .

1.3.1. discapacidad y educación en Colombia

La educación es un proceso gradual mediante el cual se transmiten un conjunto de conocimientos, valores, costumbres, comportamientos, actitudes y formas de actuar que el ser humano debe adquirir y emplear a lo largo de toda su vida, además diversas formas de ver el mundo que nos rodea; todo ello para poder desenvolvernos de manera activa y participativa en sociedad (M., 2010). Y también esa integración de niños con necesidades educativas especiales, no sólo es beneficioso para estos, sino que mejora la calidad educativa, ya que éstos integrados en el ámbito de la escuela común, ocuparán un espacio social, establecerán vínculos basados en la satisfacción de sus necesidades y crearán espacios de aprendizajes mutuos (A., 2003) .

Inclusión educativa, discapacidad y formación de maestros

Los niños y jóvenes con discapacidad necesitan tanta educación como cualquier persona de su misma edad. Sin embargo, en todo el mundo muchas personas con discapacidad reciben poca o ninguna educación (S., 1994). Se ha reportado que los niños con discapacidad tienen menos probabilidades de ingresar en la escuela, que sus homólogos que no presentan esta situación, además de permanecer en ella y superar los cursos sucesivos. El fracaso escolar se observa en todos los grupos de edad,

tanto en los países desarrollados o en vía de desarrollo, pero con un patrón más evidente en los países más pobres (Achury, 2023). Este aspecto cobra relevancia puesto que la educación es determinante para las perspectivas socioeconómicas de las naciones, así como para proveer la posibilidad de empleo en un futuro (aMATE a, 2006) . Se debe tener en cuenta que la educación es el mecanismo que permite a cada persona ser sensible respecto a las necesidades de los otros y poder transitar hacia una sociedad que tenga como principal valor la solidaridad, que enriquezca las visiones de libertad e igualdad democráticas. Es un elemento que propicia la participación activa de los ciudadanos en la sociedad y la integración de los excluidos de los beneficios del desarrollo.

La educación conduce a la creatividad individual y mejora la participación en la vida social, económica, cultural y política de la sociedad, por lo que es necesario en el proceso de diseño de políticas públicas, generar los escenarios de justicia social, en este sentido, valores como la equidad y la solidaridad vienen a ajustar los procesos de desigualdad y exclusión (Villalobos Garcia L, 2008) . Según la Fundación Saldarriaga Concha sobre la educación inclusiva en Colombia, el 56,8% de las personas con discapacidad que se encuentran entre los 5 y los 20 años están vinculados a procesos de formación básica; sin embargo, solo el 5,4% de estas personas logran terminar el bachillerato.

En 2011 las entidades territoriales que registraron un mayor número de estudiantes con discapacidad fueron Antioquia con 11.508, Bogotá 8.397 y Valle 4.293 (Álamos., 2012). En este sentido son muy importante para nosotros los estudios realizados por Carmen Talou, Sonia Borzi, y demás autores en su artículo “Niños con discapacidades y educación inclusiva”, donde la autoras resaltan la importancia de la vida escolar, la cual además de ser un derecho fundamental, genera una inclusión basada en la igualdad de oportunidades y a su vez crea espacios inclusivos en favor de la autonomía y la dignidad, que no se reducen al ámbito escolar sino que involucran a la sociedad en su conjunto (Talou C, 2003), pues los estudiantes con necesidades educativas especiales, por su condición de discapacidad o de excepcionalidad, se pueden y deben educar en los mismos espacios en los que se educan los demás. Este hecho representa un gran desafío para el sistema educativo, ya que ellos

y ellas requieren de espacios accesibles físicamente, docentes con una actitud abierta, flexible y de especial calidad humana, y metodologías que respondan a sus particularidades (Colombia., 2004). Este artículo pretende hacer una revisión sobre la inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia, de acuerdo a la normativa educativa y su desarrollo en los últimos años. Se pretende, por tanto, llamar la atención sobre las particularidades de la educación en este tipo de población que lleven a la reflexión de los factores que podrían modificarse para conseguir un servicio de inclusión educativa más efectiva y de calidad.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo se dividen en:

- Determinar las acciones que se están desarrollando en la institución educativa municipal Normal superior de Pitalito, Huila Colombia, y que contribuyen a la inserción normal de los estudiantes inclusivos en el sistema educativo.
- Analizar la incidencia de una educación fundamentada en la inclusión, para el desarrollo de las personas con capacidades diferentes y la actitud del maestro frente a la misma.
- Desarrollar un plan de acción que potencie en el aula de clase el reconocimiento a las diferencias.

3. METODOLOGÍA

Nuestro estudio es cualitativo, siendo nuestro centro de trabajo la técnica de estudio de casos. Para nuestro trabajo de investigación entrevistamos a 10 personas que se encuentran vinculadas directamente con el estudio de caso desarrollado, Los docentes orientadores (2), la coordinadora de educación especial de la secretaria de educación, los docentes que se interrelacionan en el salón de clase a saber (40), lengua castellana, matemáticas, ciencias sociales y naturales, educación artística y motriz, coordinadora académica y madre de familia de los menores inclusivos. Acorde a las repuestas que obtuvimos en la entrevista realizamos la triangulación para la descripción de los datos encontrados que nos llevó

a concluir de la necesidad inherente de hacer que nuestras aulas sean espacios justos y equitativos, donde el trabajo en equipo sea el espacio para acortar distancias, y así proyectar una educación transformadora a través de la igualdad, vista esta como el espacio en igualdad de condiciones para todos y para todas los adolescentes de nuestra institución educativa. Es importante resaltar que el desarrollo de competencias y capacidades especiales de nuestros niños y niñas, que conlleven a su desarrollo individual y social debe ser la oportunidad que nos permita evitar en nuestro contexto educativo la exclusión en cualquiera de sus manifestaciones.

Fases de la investigación

Fase 1. Antecedentes bibliográficos

Fue fundamental para entender la inclusión educativa y su contexto en el IEM Normal superior de Pitalito el analizar los informes de investigaciones y textos teóricos relacionados con la inclusión educativa, las prácticas pedagógicas y la inclusión, la atención educativa de población víctima del desplazamiento forzado y demás documentos relacionados con el tema y la pregunta central de la investigación. Esta revisión teórica facilitó el diseño de unas categorías deductivas generales adaptadas a la realidad institucional Normalista, las cuales se constituyeron en el referente para la construcción de la guía de entrevista en profundidad, y a la vez, permitieron organizar la aproximación al objeto de investigación, al definir unas pautas interpretativas para el análisis de los datos obtenidos.

Se definen dos grandes categorías iniciales, las cuales son: práctica pedagógica e inclusión educativa.

Fase 2. En un segundo momento de desarrollo el trabajo de campo, siendo este proceso el trabajo con los docentes, que consistió en la realización de entrevistas en profundidad

La población participante. La Institución Educativa escenario de la investigación es la IEM Normal Superior de Pitalito Huila. Esta institución es de carácter oficial, mixto, creada 03 de mayo de 1950 por el

Ministerio de Educación Nacional está enmarcada en la comuna 1, zona de alto impacto social, toda vez que es un espacio donde encontramos un sinnúmero de problemáticas sociales, ya que el barrio cálamo etapa 1 es centro de población desplazada, de estratos 0 y 1, con antecedentes policivos graves y donde los niveles de pobreza son bastantes altos. Los niveles que ofrece son: Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Educación Media y 7 semestres del PFC, Tiene dos jornadas: mañana y tarde (Achury, 2023).

La población que se ve directamente beneficiada por nuestra institución es toda en el municipio de Pitalito, ya que nuestra población en tanto urbana como rural y está, compuesta por personas de todas las 4 comunas y de las veredas rurales circundantes siendo mayoritarias las de cálamo, Danubio. Es de aclarar que en nuestro programa de formación docente el impacto es mayor pues nuestros maestros en formación vienen de todos los municipios del sur del Huila, Putumayo, cauca, Nariño y Caquetá.

Los participantes de la investigación son 45 docentes de educación básica secundaria y educación media, quienes hacen parte de distintas disciplinas (matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, éticas y artísticas), 2 docentes orientadores y la especialista de la secretaria de educación municipal de Pitalito.

Fase 3. Análisis final de los datos y elaboración de resultados. A partir de la sistematización y análisis de los datos, se obtuvieron los hallazgos de la investigación, los cuales pretenden dar respuesta a la pregunta de investigación

4. RESULTADOS

Para el análisis de la información se siguieron principalmente los siguientes pasos:

1. Identificación de las categorías de análisis.
2. Aplicaciones de instrumentos.

3. Codificación de los datos: que permite condensar los datos en unidades analizables y, así, revisar minuciosamente lo que los datos quieren decir.
4. Reagrupación de los datos: este paso direcciona la identificación de categorías y subcategorías.
5. Exposición de los datos: se centra en la búsqueda de relaciones entre los diferentes elementos que conforman cada uno de los grupos de significado. Este paso permite la reducción e interrelación de los datos, y facilita el trabajo comparativo que permite descubrir nuevas relaciones y facilita el camino interpretativo.

Las unidades de análisis se agruparon en estructuras sintéticas, posibilitando la posterior organización en estructuras temáticas con mayor nivel de abstracción, denominadas categorías deductivas, con el fin de estructurar los capítulos centrales de la discusión. Finalmente, se construye el capítulo de resultados de la investigación, para analizar y relacionar los aportes de cada categoría, a través de un proceso de lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, logrando que a partir de la sistematización y análisis de los datos, se obtuvieran los hallazgos de la investigación, los cuales pretenden dar respuesta a la pregunta de investigación.

Tal como lo expone la Tabla 1, la posición de los docentes frente a la inclusión educativa puede resumirse de la siguiente manera: los docentes consideran la inclusión educativa como una respuesta institucional a la problemática de capacidades diferentes en los estudiantes y a la atención de la población con estas condiciones, contraria al rechazo, y reconocen las dificultades para asumir la inclusión en la institución. Son conscientes de los requerimientos institucionales para garantizar la inclusión tales como la asesoría externa; sin embargo, asumen prejuicios personales que se convierten en un obstáculo para la misma inclusión educativa de esta población toda vez que hace sus clases más difíciles y lentas. Al contrario, es menos frecuente la posición del docente frente a su propio compromiso con la inclusión, donde se denota poca participación y ayuda a estos niños, en especial a aquellos que su aprendizaje es más lento o al menos no normal del resto de los estudiantes.

TABLA 1. *El maestro frente a la inclusión educativa*

Pregunta	Categoría	Códigos relacionados	Total, códigos relacionados.
¿Qué piensa usted de que en la IEM Normal De Pitalito, ingrese población, con necesidades educativas especiales?	Los prejuicios como obstáculo para la inclusión educativa.	4, 5, 15, 17	4
	Requerimientos institucionales para garantizar la inclusión: asesores externos y formación del factor docente.	2, 3, 7, 8, 14, 19	6
	Inclusión asumida por el docente como contraria al rechazo.	9, 12, 16, 18	4
	Inclusión asumida por el docente como derecho.	10,13	2
	Reconocimiento por parte de los docentes de las dificultades para asumir la inclusión en la institución.	1, 6, 11, 20, 21, 22	6
	Necesidad de adaptación del docente a la realidad propia de los contextos vulnerables	23	1
	Total, códigos		23

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 1. *Porcentaje de maestros que se sienten preparados para trabajar con población inclusiva*

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar que una mayor proporción de docentes se sienten capacitados para educar a estudiantes con problemas emocionales; sin embargo, más de la mitad de dichos docentes no se consideran capacitados para ello. Al preguntárseles sobre alumnos con discapacidad sensorial o mental, alrededor del 80% de los encuestados no se sienten preparados para ellos, y para el caso de la discapacidad física, el 71,1% tiene la misma opinión.

TABLA 2. *El alumno con capacidades diferentes frente al proceso educativo de la institución Educativa Normal superior de Pitalito*

pregunta	categoría	Códigos relacionados	Total, códigos relacionados
¿Qué piensa usted de la forma en que la IEM Normal De Pitalito, lo atiende a usted y a sus compañeros con necesidades educativas especiales?	Los prejuicios como obstáculo para la inclusión educativa.	1,2,3	3
	Requerimientos institucionales para garantizar la inclusión: clases innovadoras, educación en equidad.	8,9	2
	Siente el rechazo de sus maestros en el proceso pedagógico.	4,5	2
	Siente que como estudiante inclusivo goza de los mismos derechos que sus compañeros.	6	1
	La Normal Superior adapta su planta física para la población con discapacidades	10,11	2
	Los docentes están preparados para atender la población inclusiva	7	1
	Total, códigos		11

Fuente: Elaboración propia

Con lo expuesto en la tabla 2, notamos como los estudiantes no se sienten representados en la institución y por el contrario se sienten rechazados y discriminados en las diferentes acciones que esta desarrolla a nivel pedagógico. En este proceso resalta un niño que maneja síndrome de Asperger, que gracias al trabajo desarrollado por los orientadores

escolares ha desarrollado habilidades sociales que lo colocan como un líder a nivel grupal y con alto reconocimiento y visibilización en la Normal. Es importante reconocer que se han realizado cambios en la planta física que hoy hace que las personas con discapacidad puedan utilizar y movilizarse por la planta física.

5. DISCUSIÓN

La presente revisión normativa y los resultados de la encuesta permiten profundizar en el derecho a la educación y la inclusión educativa, así como en la perspectiva del docente como actor fundamental en la implementación de la legislación.

Por otra parte, las respuestas de los docentes proveen insumos para pensar en lo que se ha dado en llamar en esta investigación la *heterogeneidad de la discapacidad*, así como en las implicaciones que dicha heterogeneidad tiene sobre la manera de abordar esta temática desde lo legal ((OMS)., 2001. p. 231.).

Inclusión educativa y perspectiva del docente

De acuerdo con los resultados de la encuesta, se evidencia que los docentes se sienten más preparados para educar a alumnos con problemas emocionales; no obstante, el porcentaje de quienes se consideran preparados para ello solo llega al 48%, y debe tenerse en cuenta que los problemas emocionales no se consideran una discapacidad. Cuando se interroga a los encuestados acerca de discapacidades (física, mental y sensorial), en general, menos de un tercio de ellos se sienten capaces de manejar a estos alumnos, y es la discapacidad física aquella con la cual se sienten más familiarizados.

Estos datos son congruentes con otros estudios. Así, parece ser más fácil para los docentes manejar la discapacidad física que la sensorial o la mental. Se puede sugerir, entonces, que la educación para personas con discapacidad física, al ser incluida en los colegios, podría tener un mayor éxito con la perspectiva del docente; sin embargo, con la perspectiva de la infraestructura de la institución cabe tener en cuenta que ninguno de los tres colegios donde se realizó la encuesta posee rampas, elevadores

u otras condiciones de movilidad necesarias para atender a la población objeto de estudio. Por otra parte, la discapacidad sensorial y la mental poseen resultados similares, y se puede ver que tan solo un 24% de los docentes se consideran preparados para trabajar con estos alumnos.

En resumen, de acuerdo con los resultados antes esbozados, cabe considerar que:

1. La legislación promueve una inclusión que no puede ser llevada a cabo por el docente, teniendo en cuenta su preparación actual. Esto podría hacer pensar que, paradójicamente, en un intento de ser inclusiva, la legislación puede promover una mayor exclusión, al pretender algo para lo cual no existe una preparación y, por ende, una posible oposición.
2. La respuesta que dan los docentes respecto a cada una de las discapacidades es diversa y de diferentes magnitudes, y, por tanto, se hace discriminativa; posiblemente, debido al nivel de preparaci ón que se tiene, a las experiencias y las vivencias personales, o a otras variables (por ejemplo, el estigma, el miedo, etc.), que demuestran la heterogeneidad de este grupo, así como las diversas reacciones que suscitan.
3. Si bien se pretende que la inclusión tenga carácter universal - esto es, en todas las instituciones educativas-, claramente, existen algunas instituciones donde se percibe una mayor preparación que en otras. Ello supone que se podría lograr una mayor inclusión especializando algunas instituciones y favoreciendo en ellas la presencia de docentes con mayor preparación en el área de la discapacidad. Esto podría ser más notorio aún en sectores rurales, donde podría existir menor preparación de los docentes. No obstante, todo eso debe investigarse con mayor profundidad.

6. CONCLUSIONES

Uno de los pilares fundamentales que permita el fomento de la igualdad y la equidad de la población inclusiva como sujeto de derechos es la interacción que ellos puedan tener con sus maestros y compañeros siendo

reconocidos como sujetos con capacidades diferentes, pero en igualdad de condiciones para afrontar los retos pedagógicos que la Normal Superior le coloque para llegar al conocimiento y a su proceso de formación integral. Eso necesariamente implica ver al estudiante como sujeto de derechos y deberes, en for4mación y construcción de ciudadanía.

En cuanto al tema de inclusión educativa, si bien se generó el debate sobre si se debía o no incluir a las personas en condición de discapacidad en el aula escolar, esta primera parte ha sido entendida y asumida, aún sin claridad, por todos los actores que deberán implementar esta medida en el sistema.

La Normal Superior y a la secretaria de educación Municipal de Pitalito Huila Colombia vienen desarrollando acciones precisas y acordes a la realidad de la legislación frente a la inclusión educativa, creando los ambientes necesarios, el acompañamiento oportuno y las capacitaciones eficaces que nos ayuden a cerrar la brecha discriminatoria e inequitativa que conlleva a relegar a este tipo de población.

Falta mayor conciencia y sentido de pertenencia de los docentes para reconocer en la población inclusiva una oportunidad para demostrar nuestras habilidades pedagógicas y estrategias que ayuden a que la población con discapacidad pueda gozar de igualdad de oportunidades en los diferentes establecimientos educativos.

8. REFERENCIAS

(OMS)., O. M. (2001. p. 231.). Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud. Madrid: OMS; .

A., F. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. Rev Digit UMBRAL. .

Achury, J. A. (2023). Incidencia de las competencias ciudadanas en la socio emocionalidad.

Álamos., I. d. (2012). D i v e r s i d a d . . I t a g ü í, A n t i o q u i a ;.

aMATE a, v. a. (2006). Discapacidad: lo que todos debemos saber. . ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD.

Colombia., M. d. (2004). Educación para cada situación. [Internet]. Altablero. Recuperado a partir de: http://www. mineducacion.gov.co/1621/article-87346.html .

M., V. T. (2010). La importancia de la educación en la actualidad. Guía con las bases metodológicas e investigadoras para una mejora de la educación [In-ternet]. DNI: 32067689-P; Recuperado a partir de: http://www.eduinnova. es/monografias2010/sep2010/educacion.pdf .

Padilla, M. (2011). Inclusive Education of Persons with Disabilities. Rev Colomb P s i q u i a t r.

S., H. (1994). Educación de niños y jóvenes con discapacidades. . UNESCO.

Talou C, B. S. (2003). Niños con discapacidades y educación inclusiva. La importancia del nivel inicial y el rol mediador del docente. Compart Vida Esc ¿qué Piensan Los Niños Orientación Soc.

Unidas, N. (2002). Derechos humanos, recopilación de instrumentos internacionales.

Villalobos Garcia L, P. T. (2008). La educación como factor del desarrollo integral socioeconómico. Contribuciones a las ciencias sociales. .

PROYECTO EHUN. UTILIZACIÓN DEL MODELO 702010 PARA LA CONSECUCIÓN DE UN ACOMPAÑAMIENTO 100% INCLUSIVO

JOSÉ LUIS ALONSO ANDREANO
Mondragon Unibertsitatea

MARIANGÉLICA MARTÍNEZ CHÁVEZ
Sutargi

1. INTRODUCCIÓN

La mejora de la empleabilidad en colectivos con discapacidad en general, y en mayor medida con discapacidad intelectual, presenta desafíos significativos, a pesar de los esfuerzos de políticas públicas y acciones privadas por avanzar en los aspectos de mayor criticidad. Alcanzar este objetivo supone diseñar y generar nuevas experiencias de aprendizaje significativo, siendo un foco de trabajo central el desarrollo de la confianza y la autonomía personal.

Por lo tanto, contar con una estrategia de aprendizaje organizacional es una de las mejores respuestas con las que puede contar una empresa para materializar su misión, como puede ser el caso del centro especial de empleo Sutargi, quien ha sido el estudio de casos de esta investigación. Como lo indican en su misión: "…transformar el entorno mediante la creación de oportunidades de desarrollo y crecimiento auténticas para todas las personas…" (Sutargi, 2022), supone crear las condiciones para que sus personas con discapacidad cuenten con una experiencia de aprendizaje personalizada que les capacite tanto en el ámbito profesional como personal.

Existen diferentes modelos de referencia en materia de aprendizaje organizacional, y en el caso que nos ocupa, se han utilizado el Modelo 70-

20-10 y los principios del Aprendizaje Inclusivo para atender la necesidad de Sutargi de redefinir su modelo de aprendizaje como foco central de su misión.

El modelo 702010, entendido como estrategia de aprendizaje organizacional, ofrece un marco de referencia apropiado para responder a las necesidades actuales de las organizaciones, puesto que se centra en el desempeño de las personas y las tareas críticas que desarrollan (Nazarudin, 2015), permitiendo incorporar el aprendizaje en el propio flujo del trabajo (Arets et al., 2016).

El aprendizaje inclusivo, a su vez, busca crear un entorno positivo de aprendizaje que promueva la participación de todas las personas, independientemente de si tienen o no una discapacidad (Khazanchi & Khazanchi, 2022). El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) combina el enfoque inclusivo con propuestas prácticas que satisfagan las necesidades de todas las personas (Pastor, 2019).

Bajo este contexto, la siguiente investigación ha sido desarrollada en Sutargi S.A.L., empresa dedicada a la inserción laboral de personas con discapacidad y en riesgo de exclusión.

La investigación se realizó dentro del marco del proyecto EHUN (cien en euskara), y en este documento se describen las distintas fases y resultados de la investigación, lo que ha permitido desarrollar un plan de acompañamiento y desarrollo para 133 personas con discapacidades físicas, psicológicas o sensoriales.

1.1. Las personas con discapacidad y su inserción sociolaboral

Bajo el término de *discapacidad intelectual* identificamos a personas que cuentan con una merma en sus habilidades cognitivas, lo cual genera actitudes y comportamientos excluyentes (Corrales, C. & Maldonado-Garcés, V., 2021)

Sin embargo, es recomendable ver la discapacidad, o mejor la diversidad como una representación de las particularidades de cada persona al relacionarse con el entorno (Sánchez-Gómez et al., 2020). Bajo este paradigma se ha iniciado una corriente de pensamiento que hace referencia

a la diversidad funcional, con el ánimo de promover un nuevo marco de referencia que permita trabajar la inclusión.

En concordancia con este nuevo paradigma, se trabaja desde la creencia de que la discapacidad no subyace en la persona, por el contrario, es el contexto en el que se desenvuelve esta persona lo que limita sus posibilidades para desarrollar sus habilidades y capacidades. Su condición mental o física supone un obstáculo, pero es el contexto el que le incapacita para desarrollar un proyecto de vida que satisfaga sus diferentes necesidades (Smart, 2018; Vehmas, 2004; Moriña & Carnerero, 2022).

Las personas con discapacidad intelectual, tanto jóvenes como adultas se enfrentan de forma habitual a grandes desafíos a la hora de desarrollar su faceta laboral, ya que el contexto no reconoce sus habilidades, ni les provee de un entorno centrado en la diversidad de las personas para poder poner sus habilidades al servicio de una entidad empresarial. Esta realidad existe en la actualidad, a pesar de de las políticas públicas e iniciativas privadas que han promovido un nuevo modelo social inclusivo (Wilson et al., 2020)

Las dificultades a las que se enfrenta este colectivo deriva en gran parte de un bajo nivel de educación y la falta de ingresos que provocan la desocupación laboral y hacen que se reduzca su participación activa en la sociedad (Muñoz-Quezada & Lucero Mondaca, 2017).

Partiendo de esta situación, se ha promovido una corriente de pensamiento que pone su atención en un elemento central para luchar contra esta realidad: la inclusión desde el aprendizaje reconocimiento el potencial diverso de las personas; nuevos esquemas y modelos que promueven el aprendizaje desde el reconocimiento de que las personas somos diversas y contamos con capacidades diferentes, por lo que se debe tender a la personalización del aprendizaje para poder sentar las bases que permitirán que más personas con discapacidad puedan encontrar una oportunidad laboral, y por ende se mejoren los datos de inserción sociolaboral de este colectivo (Vanegas Ocampo et al., 2016; Simonsen & Neubert, 2013).

1.2. Aprendizaje organizacional

Cabe definir previamente qué se entiende por aprendizaje en su conjunto. En este sentido, de las diferentes acepciones del término, se opta por una visión del aprendizaje como "aquel cambio de comportamiento perdurable y transferible" (Pozo, 2016).

A partir de aquí la definición que puede hacerse del aprendizaje organizacional (OL por sus siglas en inglés) correspondería a aquellos cambios en las formas de hacer o pensar en una organización (Agashae & Bratton, 2001) que se transforman en prácticas estructuradas a nivel colectivo e individual (Gonzalez, 2022) que son transferibles a todas las personas de una organización (Argyris, 1995). Estos cambios además corresponden a una respuesta a los desafíos constantes y cambiantes del entorno (Gonzalez, 2022; Li & Huang, 2013)

A lo largo de los últimos años y para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de las organizaciones, se han desarrollado diferentes modelos de aprendizaje organizacional. Primeramente fueron las Universidades Corporativas, cuyo origen data de la segunda mitad del siglo XX (Rademakers, 2014). Más recientemente aparecen dos modelos con menos presencia en la literatura académica pero con una creciente presencia en el entorno organizativo como son el modelo 702010 (Arets et al., 2016) y los ecosistemas de aprendizaje y desempeño (Rosenberg & Foreman, 2014)

Pese a las diferencias de estos modelos, todos ellos cuentan con una serie de elementos comunes como son: la importancia del contexto organizativo (Allen, 2007; Arets et al., 2016; Snowden & Boone, 2007; Wilkinson, 2002); el efecto de la cultura organizativa y de aprendizaje (Allen, 2007; Argyris, 1995; Marsick & Watkins, 2003; Siemens, 2006; Senge, 1994); el modelo de gestión o gobernanza del OL (Allen, 2007; Arets et al., 2016; Hart, 2019; Jarche & Cross, 2009); la necesidad de gestionar los tres entornos de aprendizaje: personal, equipo y organizacional (Castañeda & Adell, 2013; Garzón Casstrillon & Garzón Castrillon, 2019;Siemens, 2006; Hart, 2019; Rosenberg & Foreman, 2014; Siemens, 2006); la tecnología de soporte al aprendizaje (Arroyo Sagasta, 2017; García-Holgado & García-Peñalvo, 2017; Rubio Pastor, 2011;

Siemens, 2006; Wilkinson, 2002); los procesos de gestión asociados al aprendizaje (Allen, 2007; Arets et al., 2016; Kirkpatrick, 1960; Raelin, 1997) y por último los conocimientos y habilidades a desarrollar (Allen, 2007; Arets et al., 2016; Castañeda & Adell, 2013; Claxton, 1999; Kolo et al., 2008; Rademakers, 2014; Tejada Fernández & Navío Gámez, 2000)

1.3. EL MODELO 702010

El método 702010 sugiere que solo el 10% del aprendizaje de una persona proviene de procedimientos formales, mientras que el 20% proviene de la interacción con pares y el 70% de la práctica laboral (Lombardo, Michael M., 1996). Este modelo está alineado con las recomendaciones de la Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica (COCEMFE, 2021), quien afirma que al hablar de las metodologías de aprendizaje estas se pueden agrupar en tres: Métodos transmitivos (10), métodos de aprendizaje colaborativos (20) y a través de la práctica (70).

El modelo 70-20-10, tal y como indican Arets et al. (2016) se adapta bien a las organizaciones actuales, ya que se enfoca en las necesidades de la organización y el desempeño de las personas. La mayor diferencia con otros modelos o estrategias de aprendizaje organizacional radica en que el modelo 702010, recalca la importancia de incorporar el aprendizaje en el trabajo. El modelo también se diferencia en que especifica detalladamente roles y procesos relacionados con el aprendizaje que requieren nuevas formas de hacer en las organizaciones.

1.3.1. Roles y procesos del modelo 702010

Para la implantación y sostenimiento del modelo, es necesario la implementación de cinco roles cuya misión es la de apoyar y promover que las personas de la organización se desarrollen y se dé el mencionado aprendizaje organizacional. Esto roles son según Arets et al. (2016):

Performance detective (Detective del desempeño): Analiza tanto la organización como el rendimiento deseado de las personas para alcanzar los estándares. A su vez identifica las tareas críticas dentro de los procesos de la organización.

Performance architect (Arquitecto del desempeño): Es la persona responsable de diseñar las soluciones identificadas por el "detective". Valida la propuesta con la persona para la que esa solución se esta implementando. Realiza el prototipo del plan de aprendizaje basándose en la filosofía 702010

Performance master builder (Constructor del desempeño): Desarrolla soluciones concretas bajo el modelo 702010 en colaboración con las diversas áreas de la organización. Identifica los recursos para ello, es decir, define cómo las personas aprenderán, particularmente el aprendizaje social y entre pares.

Performance game changer (Facilitador del desempeño): se enfoca en aplicar la mejora y la innovación continua en el aprendizaje de las personas. También es responsable de coordinar los roles e involucrar a otros actores de la organización en el proceso.

Performance tracker (Medidor del desempeño): Genera el plan de medición en la recolección de datos y fomenta la implementación de cambios en función de los resultados que se obtienen durante todo el proceso.

En resumen, el *detective del desempeño* sería responsable del análisis del desempeño y del informe, así como de sugerir soluciones.

El *arquitecto* es responsable del diseño, mientras que al *constructor* le corresponde definir las soluciones para que el *facilitador* las implemente. Por último, pero no menos importante, el *medidor* será responsable de evaluar el desempeño e informar sobre cualquier mejora en el desempeño.

Los propios desarrolladores del modelo (Arets et al., 2016), proponen el proceso que se debe llevar a término para la implementación del modelo en base a los roles descritos (ver Figura 1).

Por lo tanto, se puede apreciar que los procesos asociados al aprendizaje individual y los diversos roles que deben desempeñarse en una organización para que este aprendizaje ocurra están estrechamente interconectados. Esta interrelación produce un proceso fluido y en constante evolución, cuyo enfoque principal radica en satisfacer las necesidades de desarrollo de las personas.

***FIGURA 1**. Procesos y roles del modelo 702010*

Fuente: 702010 Institute. https://bit.ly/3X8WOEr

En cuanto al proceso de implementación, Arets et al. (2016) destacan varios aspectos clave. En primer lugar, señalan la importancia de realizar un diagnóstico de la cultura existente en la organización, lo cual permite comprender el contexto y los desafíos a los que se enfrentará la implementación del modelo. Asimismo, resaltan la necesidad de contar con el apoyo y compromiso de la dirección, ya que su respaldo resulta fundamental para el éxito del proceso.

A esto Scott & Ferguson (2014) añaden otros aspectos como:

- La importancia de que los responsables de recursos humanos o el área de formación cuenten con los recursos y competencias necesarias.
- El apoyo de los mandos intermedios es crucial para la implementación exitosa.
- Se debe definir la proporción de los tipos de aprendizaje a utilizar, como el enfoque 70-20-10 u otro reparto de metodologías como 50-40-10 por ejemplo.
- Es necesario sensibilizar a los diferentes agentes involucrados en el proceso de cambio de paradigma.

1.4. APRENDIZAJE INCLUSIVO

El aprendizaje inclusivo implica crear un entorno de aprendizaje positivo que promueva la participación de las personas en su propio aprendizaje, tanto si estas poseen o no una discapacidad (Khazanchi & Khazanchi, 2022). El objetivo según los autores no es otro que garantizar que todas las personas, tengan acceso a la formación de calidad y puedan participar de forma activa en su propio proceso de aprendizaje.

Esto concuerda con lo que ha sido llamado el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA o UDL por sus siglas en inglés), modelo que combina el enfoque inclusivo con propuestas de aplicación práctica basadas en teorías del aprendizaje, la tecnología o la neurociencia (Pastor, 2019), con el fin de diseñar experiencias de aprendizaje que satisfagan las necesidades de todas las personas de una organización.

Según Pastor (2019), el modelo DUA cuenta con tres principios de los que se derivan algunas pautas:

- Diversidad de medios de representación: este principio se centra en proporcionar información en diferentes formatos, como texto, audio y vídeo, para adaptarse a diferentes estilos y preferencias de aprendizaje.
- Variedad de medios de expresión: hincapié en proporcionar a los estudiantes diferentes formas de expresar su comprensión del material, por ejemplo, escribiendo, hablando o creando proyectos multimedia.
- Múltiples medios de participación: este principio se centra en proporcionar a los estudiantes diferentes formas de interactuar con el material, por ejemplo, mediante actividades interactivas, trabajo en grupo o aplicaciones del mundo real.

Así la Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y el Desarrollo (AAIDD, 2011) propone cinco ámbitos de desarrollo para las personas con discapacidad: Habilidades intelectuales, conducta adaptativa, salud, participación y contexto.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal del proyecto ha sido definir un modelo de acompañamiento a personas con discapacidad basado en el modelo 702010.

Para ello se definieron una serie de objetivos específicos que se detallan a continuación:

- OE1. Analizar el modelo 702010 y el encaje en procesos de acompañamiento a personas en riesgo de exclusión.
- OE2. Definir el modelo de aprendizaje a desarrollar.
- OE3. Definir el proceso de identificación de necesidades de conocimientos y habilidades a desarrollar en base al gap competencial.
- OE4. Definir el mapa de conocimientos y habilidades a desarrollar por el colectivo seleccionado.
- OE5. Identificar las metodologías apropiadas para la adquisición y desarrollo de las mismas en base a la lógica del 702010.
- OE6. Definir las acciones de transferencia del conocimiento.
- OE7. Generar los indicadores para la medición de la mejora del desempeño y adecuación al puesto de las personas.

3. METODOLOGÍA

Atendiendo a las recomendaciones de Arets et al. (2016) y Scott & Ferguson (2014), para la implementación del modelo, se llevaron a cabo tres fases: diagnóstico, cocreación del modelo de acompañamiento y prototipado y puesta en marcha.

En la Fase I se realizó un diagnóstico mediante entrevistas individuales para identificar las necesidades de desarrollo de las personas con discapacidad. En la Fase II se definieron las bases del modelo de aprendizaje a través de sesiones de cocreación con las personas entrevistadas. Por último, en la Fase III se definió un plan de aprendizaje con un horizonte

temporal de 12 meses y se pusieron en marcha tanto los procesos como los roles definidos.

El caso de estudio seleccionado ha sido el Centro Especial de Empleo SUTARGI S.A.L. Sutargi inició su andadura en 1992 con el objetivo de ofrecer un entorno de desarrollo a las personas con discapacidad. Su actividad está principalmente centrada en Gipuzkoa y se encuentra especializado en 4 sectores: Mobiliario, Sociosanitario, Procesos Auxiliares y Economía circular. A fecha 31 de diciembre de 2022, SUTARGI cuenta con 259 personas; 88,8% colectivo vulnerable: 56% personas con discapacidad, 32,8% personas en riesgo de exclusión.

3.1. Fase I. Diagnóstico

En esta fase se acometieron dos actividades principales. La primera un diagnóstico mediante entrevistas individuales a diez personas de perfil directivo, responsables de delegación y monitores que permitieron identificar las necesidades de desarrollo de personas en riesgo de exclusión, así como conocer el modelo y cultura de aprendizaje actual.

En segundo lugar, se conformaron los equipos de trabajo con la siguiente composición:

- Equipo tractor: compuesto por 8 personas responsables de delegaciones, monitores y directivos, cuya función principal era la de participar en los talleres de co-creación, reflexionando y proponiendo.
- Equipo de desarrollo: compuesto por cuatro personas: Directora general, Director de operaciones y calidad, Director de personas y técnico de personas con el rol de revisar, ordenar y concretar las propuestas del equipo tractor para su implementación. Así como coordinar la implementación posterior en cada una de las delegaciones
- Equipo de investigación: compuesto por tres personas investigadoras cuyo rol era el de diseñar y dinamizar los talleres, consolidar la información y hacer de transmisor entre los dos equipos.

3.2. Fase II. Creación del modelo de acompañamiento

En esta fase se llevó a cabo la cocreación de las bases del modelo de aprendizaje en base al diagnóstico y necesidades del colectivo seleccionado. Para partiendo de este, adaptar el modelo 702010.

Para ello y a través de la metodología Lego® Serious Play® se llevó a cabo una sesión donde se identificaron los principios y valores del nuevo modelo de acompañamiento.

A partir de aquí y a través de talleres de cocreación se fueron definiendo los siguientes aspectos:

a. Mapa de conocimientos y habilidades: Conjunto de competencias que deben desarrollar las personas con discapacidad en base a las tareas a realizar en su puesto de trabajo.
b. Identificación de personas expertas en relación con estos conocimientos y habilidades. Tanto internas como colaboradores externos. Cabe reseñar que aquí es especialmente reseñable la identificación de usuarios (personas con discapacidad) referentes en estos conocimientos y habilidades.
c. Definición de procesos y roles para el aprendizaje. Por un lado, se definió el proceso de acompañamiento para las personas con discapacidad y por otro los roles necesarios para llevar a cabo ese acompañamiento.

3.3. Fase III. Prototipado y puesta en marcha

En esta última fase, se concretó el plan de acompañamiento a un horizonte temporal de 12 meses con el fin de testar el modelo e incluir las necesarias modificaciones según se fuese llevando a cabo.

4. RESULTADOS

Con el fin de clasificar y ordenar este apartado, los resultados de la investigación son presentados al igual que la metodología por fases.

4.1. Diagnóstico

Atendiendo al enfoque metodológico del modelo 702010, en relación con el aprendizaje basado en la experiencia se ha observado que se centraba principalmente en la práctica y la experiencia directa, es decir, "aprender haciendo". Se brindaba formación de bienvenida para las personas con discapacidad, y a lo largo del tiempo se imparte formación obligatoria en el área de riesgos laborales, lo cual refleja la preocupación por la seguridad en el entorno laboral.

Un aspecto destacado es la existencia de un feedback inmediato para corregir errores, lo que demuestra un compromiso por parte de la organización para garantizar que se esté trabajando de manera eficiente y cumpliendo con los criterios de tiempo y calidad establecidos por la dirección industrial.

La formación ofrecida se enfocaba en abordar las necesidades de desempeño inmediatas en base a las tareas críticas, lo que sugiere una orientación práctica y aplicada del proceso de aprendizaje.

A su vez durante las entrevistas no se observaron evidencias de prácticas relacionadas con :

- El aprendizaje entre pares entre las personas con discapacidad (lo que equivaldría a una parte muy importante del “20” del modelo).
- Formación enfocada en las necesidades de las personas en su puesto de trabajo relacionada con las necesidades futuras.
- Reconocimiento de resultados y comportamientos positivos.
- Seguimiento de KPIs de aprendizaje y su conexión con el negocio.
- Un proceso claramente definido para la detección de necesidades.
- Desarrollo de competencias no relacionadas directamente con las tareas críticas o de *compliance*
- Contar con recursos digitales para permitir acceso 24/a conocimiento y recursos de aprendizaje.

3.4. Modelo de acompañamiento

Como punto de partida, se definió un decálogo del modelo definiendo los principios y valores del nuevo modelo de acompañamiento (ver Figura 2)

FIGURA 2. *Decálogo del modelo de aprendizaje de Sutargi*

Fuente: Elaboración propia

En base a la identificación de un prototipo de usuario se definió el mapa de conocimientos y habilidades en torno a tres grandes dominios de conocimiento:

- Competencias para la vida: Conocimientos y habilidades relacionadas con que las personas con discapacidad ganen en autonomía y confianza. El foco de este dominio es trabajar en la felicidad y bienestar de las personas con discapacidad
- Competencias laborales: También relacionadas con la autonomía y confianza en entorno laborales.
- Competencias para el trabajo en Sutargi: Enfocadas a tareas concretas (tareas críticas acorde al modelo 702010), pero también a las relaciones socio-laborales dentro de la organización.

En cuanto a los roles, se definieron un total de 8 roles que recogen las diferentes funciones y responsabilidades de los 5 propuestos en el modelo 702010.

- Familia: Cualquier persona del entorno del hogar con relación y ascendencia sobre la persona.
- Agentes externos: Entidades o asociaciones que acompañen y complementen las actividades de desarrollo de las personas.
- Dirección: Personas pertenecientes al consejo de dirección.
- Coordinación de delegación: Persona que gestiona el conjunto de los procesos y personas de la delegación.
- Facilitadora: Persona independientemente de su función o responsabilidad jerárquica, que dinamiza o se responsabiliza de una actividad de aprendizaje.
- Tutora: Persona que acompaña a la persona discapacitada en todo su itinerario personal y profesional.
- Hermano mayor: Persona con discapacidad con experiencia, alto nivel de autonomía, confianza y referente para el resto de personas

En la tabla se recoge la correspondencia entre las dos propuestas:

***TABLA 1**. Relación entre los roles del modelo 702010 y los roles de Sutargi*

Rol	Performance Detective	Performance Arthitect	Performance master builder	Performance game changer	Performance tracker
Familia			Proponen actividades voluntarias relacionadas con el desarrollo de las competencias para la vida	Acompañar en ciertas actividades voluntarias de Sutargi. Recomendar e impulsar los buenos hábitos y comportamientos de la persona fuera del entorno laboral.	

Agentes externos			Proponer actividades.	Participar en actividades diseñadas y/o ejecutadas por Sutargi. Acompañamiento personalizado de perfiles especialmente vulnerables.	
Dirección	Proponer dominios de conocimiento y habilidades en base a necesidades de negocio.	Promover la cultura de aprendizaje		Coordinar las actividades de aprendizaje y desarrollo con las de negocio. Participa en el Onboarding a Sutargi.	Hacer seguimiento del desarrollo de las personas, equipos y delegaciones.
Coordinación de delegación	Valida los cambios de actividad a propuesta del tutor/a. Define las tareas críticas y las habilidades necesarias de cada proceso productivo Establece los estándares de producción y calidad	Adecua producción, horarios, actividades junto con actividades de aprendizaje.	Propone y valida tutores y "herman@s mayores"	Facilita los espacios (físicos, temporales) para que se den las actividades obligatorias de aprendizaje Participa en el onboarding a la delegación	
Facilitadora		Diseñar, facilitar y coordinar una actividad de aprendizaje. Identifica los recursos necesarios para esa actividad			
Tutora		Piensa en oportunidades de desarrollo		Brinda orientación y apoyo	Evalúa de forma constante y da feedback a la persona Traslada la información a la persona responsable de delegación
Hermano mayor				Acompañar a las nuevas personas cuando se incorporan bien a Sutargi, delegación o actividad Enseñan o ayudan a las personas cuando emprenden una nueva actividad "Llíderes" en las actividades voluntarias de aprendizaje	

Fuente: Elaboración propia

En lo relativo al propio acompañamiento de las personas, se han definido tres procesos diferentes siempre contando con actividades formales (10), relacionales o de aprendizaje social (20) y de aprender haciendo (70). Por un lado, el de las personas que se incorporan por primera vez a la organización donde se trabajarán conocimientos y habilidades relacionados con sus derechos y obligaciones, el desarrollo de conductas básicas en el puesto de trabajo y hábitos y costumbre saludables.

En segundo lugar, se ha diseñado un proceso de incorporación al puesto de trabajo con una bienvenida por parte de las personas que conforman el equipo de trabajo (con o sin discapacidad). Seguido por una actividad de *team building* y todo ello acompañado de un plan de aprendizaje con píldoras sobre los dominios de conocimiento definidos (vida, trabajo y tareas).

Una vez la persona integrada en la organización y su puesto de trabajo, se ha definido un proceso circular gestionado por los roles descritos y cuyas características puede observarse en la Figura 3.

FIGURA 3. *Proceso de acompañamiento de personas en activo*

Fuente: Elaboración propia

4. DISCUSIÓN

La presente investigación ha permitido definir un modelo de acompañamiento inclusivo, es decir centrado en las personas con discapacidad, pero que atendiendo a la premisa de inclusividad sería válido para aplicar con aquellas no consideradas como tales. Todo ello basándose en el modelo 702010.

Además ha permitido demostrar que el modelo pese a las críticas en torno a cierta falta de evidencias empíricas sobre el mismo (Scott & Ferguson, 2014, p. 20) es válido como marco referencial a la hora de desarrollar una estrategia de aprendizaje organizacional inclusivo en todas sus acepciones tal y como es definido por Khazanchi & Khazanchi (2022) o Pastor (2019).

No es menos cierto, en todo caso, que ha sido necesaria la adaptación del modelo especialmente en relación con los roles para su implementación, pero como ha podido observarse, no tanto en las responsabilidades de cada uno de ellos, sino en repartir las mismas entre diferentes roles, más acordes a la cultura de la organización por un lado y a la propia naturaleza del trabajo por otro.

La revisión del modelo, además, ha requerido no sólo poner el foco en el desempeño y la eficacia, si no, contemplar a la persona en su conjunto e incorporar dentro del aprendizaje organizacional actividades que desarrollen a las personas en competencias relacionadas con su vida cotidiana, es decir su bienestar.

6. CONCLUSIONES

En resumen, pese a los desafíos que aún se presentan en la inserción sociolaboral de personas con discapacidad, el modelo 702010 abre la puerta a nuevos modelos de acompañamiento que fomentan la autonomía y la confianza de este colectivo.

De igual manera, al incorporar el diseño de aprendizaje universal (DUA) en el modelo, este enfoque de aprendizaje organizacional se adapta a las personas con discapacidad, reconociendo su contribución para su

replicabilidad en otros contextos, por ejemplo para cualquier miembro de la organización.

A través de la metodología llevada a cabo: diagnóstico, cocreación del modelo de acompañamiento y prototipado; se ha definido un modelo que responde a cuatro grandes preguntas ¿Qué competencias deben desarrollar las personas con discapacidad? ¿Cómo pueden hacerlo basándose en el modelo 702010? ¿Cuáles son los procesos necesarios para que esto suceda? ¿Qué roles se necesitan en una organización para ello?

Este trabajo por lo tanto responde a todas ellas y abre la puerta a otras investigaciones que permitan:

- Validar el modelo con otros colectivos, con o sin discapacidad, y en otros entornos.
- Evaluar el impacto a largo plazo de este modelo.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación, no hubiese sido posible sin la aportación y participación de todas las personas de Sutargi. La implicación, profesionalidad y compromiso que demuestran con la misión de Sutargi y todas sus personas asegura que el proyecto no sólo será implementado siguiendo las pautas propuestas por el equipo de investigación, sino que será mejorado de forma continuada.

8. REFERENCIAS

AAIDD. (2011). Discapacidad intelectual: Definición, clasificación y sistemas de apoyo - 11 Edición (M. Á. V. Alonso, Trad.).

Agashae, Z., & Bratton, J. (2001). Leader-follower dynamics: Developing a learning environment. Journal of Workplace Learning, 13(3), 89-103. https://doi.org/10.1108/13665620110388398/FULL/PDF

Allen, M. (2007). The next generation of corporate universities: Innovative approaches for developing people and expanding organizational capabilities. Pfeiffer.

Arets, J., Jennings, C., & Heijnen, V. (2016). 702010 towards 100% performance.

Argyris, C. (1995). Action science and organizational learning. Journal of Managerial Psychology, 10(6), 20-26. https://doi.org/10.1108/02683949510093849

Arroyo Sagasta, A. (2017). Docentes y escuelas que aprenden en la red.

Castañeda, L., & Adell, J. (2013). Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red. http://www.um.es/ple/libro/

Claxton, G. (1999). Aprender—El reto del aprendizaje continuo. Paidos Ibérica

COCEMFE. (2021). Metodologías y enfoques inclusivos en la educación. Guía para el conocimiento de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje (N.º 10; p. 41). https://www.cocemfe.es/wp-content/uploads/2021/10/guia-metodologias-enfoques-inclusivos-educacion.pdf

Corrales, C., y Maldonado-Garcés, V. (Eds.). (2021). Camino a la inclusión a través de videojuegos psicoeducativos. Quito: EPN, PUCE, UDLA.

García-Holgado, A., & García-Peñalvo, F. J. (2017). Definición de ecosistemas de aprendizaje independientes de plataforma—[Definición de ecosistemas de aprendizaje independientes de plataforma]. Cinaic, 1-6. https://doi.org/10.26754/cinaic.2017.000001_143

Garzón Casstrillon, M. A., & Garzón Castrillon, M. A. (2019). Propuesta de modelo de Universidad corporativa. Visión de Futuro, 23(23, No 1 (Enero-Junio)), 1-23. https://doi.org/10.36995/j.visiondefuturo.2019.23.01.006.es

Gonzalez, R. V. D. (2022). How do learning culture and dynamic capability interfere with team performance? Gestão & Produção, 29. https://doi.org/10.1590/1806-9649-2022V29E134

Hart, J. (2019). The role of the Modern Learning Advisor in today's workplace: Modern Workplace Learning Magazine. http://modernworkplacelearning.com/magazine/the-role-of-the-modern-learning-advisor/

Jarche, H., & Cross, J. (2009). The training department of the future | togetherLearn. https://togetherlearn.wordpress.com/2009/02/20/the-training-department-of-the-future/

Khazanchi, R., & Khazanchi, P. (2022). Effective Pedagogical Practices in Inclusive Classrooms for Students With Disabilities: En I. R. Management Association (Ed.), Research Anthology on Inclusive Practices for Educators and Administrators in Special Education (pp. 397-414). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-6684-3670-7.ch022

Kirkpatrick, D. L. (1960). TECHNIQUES FOR EVALUATING TRAINING PROGRAMS. Training. Training and Developement Journal.

Kolo, P., Strack, R., Cavat, P., Torres, R., & Bhalla, V. (2008). Corporate Universities: An Engine for Human Capital.

Li, Y. H., & Huang, J. W. (2013). Exploitative and exploratory learning in transactive memory systems and project performance. Information & Management, 50(6), 304-313. https://doi.org/10.1016/J.IM.2013.05.003

Lombardo, Michael M., E., Robert W. (1996). For Your Improvement. Development Views and News You Can Use From The People Who Know.

Marsick, V., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of a organizational learning culture: The dimensions of the learning organization. Advances in Developing Human Resources, 5(2), 7. https://doi.org/10.1177/1523422303251341

Moriña, A., & Carnerero, F. (2022). Conceptions of disability at education: A systematic review. International Journal of Disability, Development and Education, 69(3), 1032–1046. https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1749239

Muñoz-Quezada, M. T., & Lucero Mondaca, B. (2017). Evaluación de procedimientos para el diagnóstico de discapacidad intelectual en estudiantes con discapacidades múltiples. Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP, 15(1), 34-52.

Nazarudin, M. (2015). How 70:20:10 enhances workplace learning: The practitioner perspective. International Coaching Psychology Review.

Pastor, C. A. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad-. Participación educativa, 6(9), 55-68.

Pozo, J. I. (2016). Aprender en tiempos revueltos. Alianza Editorial, S.A.

Rademakers, M. (2014). Corporate Universities. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203073988

Raelin, J. A. (1997). A Model of Work-Based Learning. Organization Science, 8(6), 563-578. https://doi.org/10.1287/orsc.8.6.563

Rosenberg, M. J., & Foreman, S. (2014). Learning and Performance Ecosystems.

Rubio Pastor, A. (2011). Universidades Corporativas. LID Editorial Empresarial, S.L. http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.mondragon.edu:81/eds/detail/detail?vid=2&sid=f59496f8-64cb-47f9-be01-085aa689360a%40sessionmgr4009&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=mon.108026&db=cat04902a

Sánchez-Gómez, V., López, M., Sánchez-Gómez, V., & López, M. (2020). Understanding the Universal Design from the Support Paradigm: UDL as a Support System for Learning. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 14(1), 143-160. https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100143

Scott, S., & Ferguson, O. (2014). New Perspectives on 70:20:10.

Smart, J. (2018). Disability definitions, diagnoses, and practice implications: An introduction for counselors (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315276694

Senge, P. (1994). LA QUINTA DISCIPLINA. Granica S.A.

Siemens, G. (2006). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

Simonsen, M. L., & Neusbert, D. A. (2013). Transitioning Youth With Intellectual and Other Developmental Disabilities: Predicting Community Employment Outcomes. Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 36(3), 188-198. https://doi.org/10.1177/2165143412469399

Snowden, D. J., & Boone, M. E. (2007). A Leader's Framework for Decision Making. https://hbr.org/2007/11/a-leaders-framework-for-decision-making

Sutargi. (2022). Memoria de actividades. Ejercicio 2021. https://www.sutargi.org/wp-content/uploads/2022/07/Memoria-2021REV01_Opt.pdf

Tejada Fernández, J., & Navío Gámez, A. (2000). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: Una mirada desde la formación. Revista Iberoamericana de Educación, 37(1999), 1-16. https://doi.org/10.35362/rie3722719

Vanegas Ocampo, L. P., Vanegas Ocampo, C., Ospina Betancurt, O. H., & Restrepo García, P. A. (2016). Entre la discapacidad y los estilos de aprendizaje: Múltiples significados frente a la diversidad de cadpacidades. Revista Latinoamericana de Esutidos Educativos, 12(1), 107-1031.

Vehmas, S. (2004). Ethical analysis of the concept of disability. Mental Retardation, 42(3), 209–222. https://doi.org/10.1352/0047-6765(2004)42<209:EAOTCO>2.0.CO;2

Wilkinson, D. L. (2002). The Intersection of Learning Architecture and Instructional Design in e-Learning The Intersection of Learning Architecture and Instructional Design in e-Learning. Learning, August, 213-221.

Wilson, N. J., Cordier, R., Milbourn, B., Mahoney, N., Hoey, C., & Buchanan, A. (2020). Intergenerational mentoring for young adult males with intellectual disability: Intervention description and outcomes. Journal of Intellectual & Developmental Disability, 45(2), 99-109. https://doi.org/10.3109/13668250.2019.1582758

EXPLORING THE ROLE OF THE ECOPACAYA 4.0 PROJECT IN FOSTERING IDENTITY FORMATION, INCLUSIVE SOCIETIES, AND REDUCING INEQUALITY IN THE AMAZON JUNGLE OF PERU

JOHAN BALDEÓN
Pontificia Universidad Católica del Perú

DARWIN AUCCAPURI
Pontificia Universidad Católica del Perú

EMILIO DÍAZ
Pontificia Universidad Católica del Perú

VÍCTOR HERNÁNDEZ
Negocios Turísticos Marañón S.A.C.

1. INTRODUCTION

The Amazon jungle of Peru is a region of rich biodiversity and cultural heritage, home to diverse indigenous communities and a wide range of unique ecosystems (*Pacaya Samiria Amazon Lodge*, n.d.; Swenson et al., 2012). However, despite its invaluable value, the Amazon jungle has faced significant challenges in terms of sustainable development, preservation of cultural identity, social inclusion, and reduction of inequality (Calderón-Vargas et al., 2019). In this context, tourism has emerged as an opportunity to promote a comprehensive approach that highlights cultural values, fosters inclusive societies, and contributes to reducing inequality (Nobre & Nobre, 2020).

The ECOPACAYA 4.0 project has been presented as an innovative initiative that leverages on the principles of Tourism 4.0 to address the above-mentioned challenges. FIGURE 1 shows the use of the "Pacaya Samiria" App as part of the ECOPACAYA 4.0 project (Baldeón et al., 2023). This article explores this project's role in fostering identity

formation, inclusive societies, and reducing inequality in the Peruvian Amazon Jungle. ECOPACAYA 4.0 is based on using advanced technologies and sustainable practices to promote responsible tourism and enriching experiences for visitors and local communities.

FIGURE 1. *Using the App "Pacaya Samiria" as part of the ECOPACAYA 4.0 project.*

Building a cultural identity is a fundamental aspect of preserving cultural diversity and empowering local communities (Cole, 2007). ECOPACAYA 4.0 seeks to foster a greater appreciation of Amazonian cultural

identity through the creation of authentic and respectful tourist experiences. These experiences seek to promote the active participation of local communities, their traditions, crafts, and ancestral knowledge, which can generate a greater sense of belonging and pride in their cultural heritage. FIGURE 2 shows how users can experience cultural heritage using the “Pacaya Samiria” App.

FIGURE 2. *Using the "Pacaya Samiria" App to tour the Mythological Ecotrail that presents myths and legends of the amazon culture with the use of augmented reality.*

Likewise, the ECOPACAYA 4.0 project focuses on fostering inclusive societies by ensuring a balanced participation of all stakeholders, including indigenous communities, tour operators, government institutions and civil society (See FIGURE 3). By fostering collaboration and intercultural dialogue, it seeks to generate shared benefits and promote a fair distribution of the income generated by tourism (Altinay et al., 2016; Ashley & Garland, 1994; Honey, 2009).

FIGURE 3. *The meeting between indigenous communities and civil society.*

Reducing inequality is another key objective that is addressed by the ECOPACAYA 4.0 project. By boosting the local economy and promoting sustainable jobs, the project aims to reduce socioeconomic disparities and improve the living conditions of local communities mostly belonging to the ancestral kukama kukamiria ethnic group (see FIGURE 4). In addition, it seeks to promote education and training in tourism skills to facilitate an active participation of community members in the tourism value chain.

FIGURE 4. *Boosting the local economy*

However, despite the potential of the ECOPACAYA 4.0 project, it is necessary to explore its impact and effectiveness in forming identity, inclusive societies and reducing inequality. This study aims to fill this gap and contribute to existing knowledge by examining the experiences, perceptions, and results of the implementation of ECOPACAYA 4.0 in the Amazon Jungle of Peru.

2. OBJECTIVES

The objective of this work is to explore the role of the ECOPACAYA 4.0 project in fostering identity formation, inclusive societies, and reducing inequality in the Amazon Jungle of Peru. The aim is to critically examine the project's impact on the social, cultural, and economic aspects of the local communities in the region.

2.1. Specific Objectives

This research seeks to achieve the following objectives:

- To investigate the role of the ECOPACAYA 4.0 project in fostering identity formation among visitors and the ecolodge's staff members.
- To analyze how the ECOPACAYA 4.0 project promotes inclusivity in the tourism industry and local communities.
- To assess the impact of the ECOPACAYA 4.0 project in reducing inequality by promoting sustainable tourism practices and supporting local economy.

3. METHODOLOGY

The study was based on a qualitative method approach. The primary data collection method was a survey to a group of the ecolodge's visitors and staff members. The survey focused on measuring the impact of the ECOPACAYA 4.0 project on their perceptions of identity formation, inclusivity, and sustainable tourism practices. The survey also gathered information on visitors' demographics and travel behaviour. In addition, interviews with local community members, tourism industry professionals, and government representatives were conducted to evaluate the project's impact on identity formation, inclusivity, and sustainable tourism practices in the region. The interviews were also subjected to a thematic analysis to identify patterns and themes related to identity formation, inclusivity, and sustainable tourism practices. Ethical guidelines were followed throughout the study to ensure the privacy and confidentiality of participants. Informed consent was obtained from all participants, and their identities are kept anonymous in reporting the findings.

The survey design is presented in **TABLE 1**.

TABLE 1. *The designed survey for measuring the impact of the ECOPACAYA 4.0 project on perceptions about identity formation, inclusivity, and sustainable tourism practices.*

Objective 1: To investigate the role of the ECOPACAYA 4.0 project in fostering identity formation among visitors and collaborators of the ecolodge.
Demographic Information:
Age, gender, nationality, educational background, occupation.
ECOPACAYA 4.0 Project Experience:
Have you visited the ECOPACAYA ecolodge in the Amazon Jungle of Peru?
Yes
No
If yes, how many times have you visited?
How would you describe your overall experience at the ECOPACAYA ecolodge in terms of fostering a sense of personal identity?
Not at all fostering
Slightly fostering
Moderately fostering
Very much fostering
Extremely fostering
Please provide specific examples or instances where you felt a stronger connection to your own identity during your visit.
Collaborative Activities:
Have you participated in any collaborative activities or projects with the ECOPACAYA ecolodge?
Yes
No
If yes, how would you describe the impact of these collaborative activities on your sense of identity formation?
No impact
Little impact
Moderate impact
Significant impact
Profound impact
Please provide specific examples or instances where your participation in collaborative activities enhanced your sense of identity.
Objective 2: To analyze how the ECOPACAYA 4.0 project promotes inclusivity in the tourism industry and local communities.
Inclusivity in the Tourism Industry:
How inclusive do you perceive the ECOPACAYA 4.0 project to be in terms of engaging visitors from diverse backgrounds?
Not at all inclusive
Slightly inclusive
Moderately inclusive
Very inclusive
Extremely inclusive
In what ways do you think the ECOPACAYA 4.0 project promotes inclusivity? Please provide specific examples.
Community Engagement:

To what extent do you think the ECOPACAYA 4.0 project has engaged and benefited the local communities?
No engagement/benefit
Little engagement/benefit
Moderate engagement/benefit
Significant engagement/benefit
Profound engagement/benefit
Please provide specific examples of how the ECOPACAYA 4.0 project has positively impacted the local communities.
Objective 3: To assess the impact of the ECOPACAYA 4.0 project in reducing inequality by promoting sustainable tourism practices and supporting the local economy.
Sustainable Tourism Practices:
How important do you consider sustainable tourism practices in the context of the ECOPACAYA 4.0 project?
Not important at all
Slightly important
Moderately important
Very important
Extremely important
In what ways do you think the ECOPACAYA 4.0 project promotes sustainable tourism practices? Please provide specific examples.
Economic Impact:
To what extent do you think the ECOPACAYA 4.0 project has contributed to the local economy and reduced inequality in the region?
No contribution/reduction
Little contribution/reduction
Moderate contribution/reduction
Significant contribution/reduction
Profound contribution/reduction
Please provide specific examples of how the ECOPACAYA 4.0 project has supported the local economy and reduced inequality.
Overall Assessment:
Based on your experiences and observations, how would you rate the overall impact of the ECOPACAYA 4.0 project in fostering identity formation, promoting inclusivity, and reducing inequality?
Very low impact
Low impact
Moderate impact
High impact
Very high impact
Additional Comments:
Is there any additional feedback or comments you would like to share regarding the ECOPACAYA 4.0 project's role in fostering identity formation, promoting inclusivity, and reducing inequality?
Consent:
By completing this survey, you are giving consent for your responses to be used in the research study. Your participation is voluntary, and your identity will remain confidential.

It is important to acknowledge the limitations of the study, such as the reliance on self-reported survey data, the response bias, and the inherent subjectivity of a qualitative analysis. These limitations were addressed

by employing rigorous data collection methods, ensuring diverse sampling, and employing triangulation techniques to enhance the validity and reliability of the findings. Finally, a timeline was established to guide the various stages of data collection, analysis, and reporting, ensuring that the study progresses efficiently and effectively.

4. RESULTS

The survey was applied to 14 visitors, who were chosen from a group of visitors who visited the ecolodge between December 26, 2022, and January 5, 2023. Of these, 8 were Peruvians and 6 foreigners. Regarding age group, 7 were millennials, 3 generation X, 2 centennials and 2 baby boomers. FIGURE 5 shows the coordination meeting before carrying out an Ecotrail.

FIGURE 5. *The coordination meeting before carrying out an Ecotrail.*

After the experience of carrying out at least 1 Ecotrail, the survey was applied to the group. The preliminary results of the survey indicate that the ECOPACAYA 4.0 project has a positive impact on visitors' and collaborators' perceptions of identity formation, inclusivity, and sustainable tourism practices. Specifically, most of the respondents reported feeling a stronger connection to nature and the local culture after experiencing the platform. Furthermore, respondents reported that the

platform enhanced their overall experience by providing real-time information on the ecosystem, biodiversity, and culture of the reserve (see FIGURE 6).

FIGURE 6. *Meeting about the overall experience.*

The qualitative data from the interviews highlight the positive impact of the ECOPACAYA 4.0 project on local community members, particularly in terms of job creation, promotion of sustainable energy, and support of local businesses. The project has also improved communication and collaboration between the tourism industry, local communities, and government agencies, leading to the development of sustainable tourism practices that benefit the environment and the local economy.

5. DISCUSSION

The findings suggest that the ECOPACAYA 4.0 project plays a significant role in fostering identity building, promoting inclusivity, and reducing inequality in the region. The project provides visitors with an immersive and educational experience that fosters a connection to nature and local culture. Additionally, the project promotes inclusivity by supporting local economy and potentiating the creation of new job opportunities for community members following the ecolodge's traditional policy of recruiting local community members in staff positions. Furthermore, the project facilitates collaboration between stakeholders,

leading to the development of sustainable tourism practices that benefit both environment and the local economy.

6. CONCLUSION

In conclusion, the ECOPACAYA 4.0 project has the potential to contribute significantly to the construction of identities, the formation of more inclusive societies, and the reduction of inequality in the Amazon jungle of Peru. The project promotes sustainable tourism practices and supports the local economy.

7. ACKNOWLEDGMENTS

The ECOPACAYA4.0 project has been developed with the co-financial support of ProInnóvate (a Ministry of Production organization aimed to co-finance innovation projects).

8. REFERENCES

Altinay, L., Sigala, M., & Waligo, V. (2016). Social value creation through tourism enterprise. *Tourism Management*, *54*, 404–417.

Ashley, C., & Garland, E. B. (1994). *Promoting community-based tourism development: Why, what, and how?* (Vol. 4). Directorate of Environmental Affairs, Ministry of Environment and Tourism~….

Baldeón, J., Masuda, A., Gálvez, R., Auccapuri, D., Díaz, E., Arana, A., Chávez, P., Hernández, V., & Lau, M. (2023). *ECOPACAYA 4.0: An Innovative Platform Based on Tourism 4.0 for Ecotourism, Scientific Tourism and Sustainable Use of the Ecosystem in the Pacaya Samiria Amazon Lodge Private Reserve in the Amazon Jungle of Peru*.

Calderón-Vargas, F., Asmat-Campos, D., & Carretero-Gómez, A. (2019). Sustainable Tourism and Renewable Energy: Binomial for Local Development in Cocachimba, Amazonas, Peru. *Sustainability*, *11*(18). https://doi.org/10.3390/su11184891

Cole, S. (2007). Beyond authenticity and commodification. *Annals of Tourism Research*, *34*(4), 943–960. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.annals.2007.05.004

Honey, M. (2009). *Tourism in the developing world: Promoting peace and reducing poverty* (Vol. 233). United States Institute of Peace.

Nobre, I., & Nobre, C. (2020). Amazon 4.0: A third way for the Amazon. *Futuribles: The Digital, a Social and Political Issue*, *434*(1), 95–108. https://doi.org/https://doi.org/10.3917/futur.434.0095

Pacaya Samiria Amazon Lodge. (n.d.). Retrieved May 1, 2023, from https://www.pacayasamiria.com.pe/

Swenson, J. J., Young, B. E., Beck, S., Comer, P., Córdova, J. H., Dyson, J., Embert, D., Encarnación, F., Ferreira, W., Franke, I., & others. (2012). Plant and animal endemism in the eastern Andean slope: challenges to conservation. *BMC Ecology*, *12*(1), 1–19.

SECCIÓN II

INNOVACIONES EDUCATIVAS Y SOCIALES: ABORDANDO DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS EN EL AULA Y LA COMUNIDAD

GAMIFICACIÓN PARA RECONOCER MÉTODOS CONTINUOS Y DISCONTINUOS DE DETERMINACIÓN DE ACTIVIDAD ENZIMÁTICA

JOSEP JOAN CENTELLES SERRA
ESTEFANIA MORENO GUILLÉN
PEDRO RAMON DE ATAURI CARULLA
SANTIAGO IMPERIAL RÓDENAS
Departament de Bioquímica i Biomedicina Molecular
Facultat de Biología
Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Las enzimas catalizan las reacciones de los organismos vivos, por lo que, aunque su concentración sea muy baja, gracias a su poder catalítico es posible determinar su actividad. La actividad enzimática depende de varios factores, como la concentración de la enzima, la concentración del substrato, la temperatura, el pH y la presencia de cofactores o inhibidores. Si alguno de estos factores cambia significativamente, puede afectar la velocidad y la eficacia de la reacción catalizada por la enzima.

La medición de la actividad enzimática es importante en muchos campos, incluyendo la investigación médica y farmacéutica, la industria alimentaria y la biotecnología. La medición de la actividad enzimática puede proporcionar información valiosa sobre la función de las enzimas y la efectividad de tratamientos médicos o procesos industriales.

1.1. CLASIFICACIÓN DE LAS ENZIMAS SEGÚN EL TIPO DE REACCIÓN CATALIZADA

Según el tipo de reacción que catalizan, las enzimas se clasifican en los 7 grupos siguientes:

1. Oxidoreductasas.- Catalizan reacciones de transferencia de electrones en las que tienen lugar procesos de oxidación y reducción. Requieren pues de dos substratos: uno que se oxida y otro que se reduce. Algunos ejemplos de estas enzimas son las deshidrogenasas, oxidasas, peroxidasas, oxigenasas o reductasas. Muchas de ellas utilizan NADH/NADPH como coenzima, con lo que se puede utilizar la diferencia de absorbancia del NADH/NAD^+ como método continuo de determinación de la actividad enzimática, ya que el NADH absorbe a 340 nm, mientras que el NAD^+ no absorbe a dicha longitud de onda.
2. Transferasas.- Catalizan la transferencia de radicales o grupos funcionales de un substrato a otro. Requieren pues de dos substratos: uno que cede el grupo y otro que lo capta. Ejemplos de estas enzimas son las quinasas, que transfieren un grupo fosfato desde una molécula de ATP, formando ADP.
3. Hidrolasas.- Catalizan reacciones de hidrólisis, rompiendo enlaces por introducción de los grupos –OH y –H procedentes de la ruptura de una molécula de agua. Requieren de un substrato a hidrolizar y de agua, obteniéndose dos productos tras la hidrólisis. Puesto que el agua se encuentra en exceso en el medio acuoso, se puede considerar que la reacción es uni-bi (un substrato y dos productos).
4. Liasas.- Catalizan reacciones en las que se rompen enlaces aunque sin la intervención de agua, a pesar de que las enzimas que catalizan adición de agua a los dobles enlaces se consideran también liasas. Aunque existen un gran número de reacciones de rotura de enlaces, las descarboxilasas, que eliminan CO2, son un ejemplo típico de estas reacciones. En este caso tendríamos reacciones uni-bi (un substrato y dos productos).
5. Isomerasas.- Son enzimas que catalizan reacciones de isomerización, en las que el substrato se transforma en una molécula isómera, con el mismo número de átomos pero distribuidos de una forma distinta. Ejemplos de estas reacciones son las catalizadas por racemasas, epimerasas, o tautomerasas. Las reacciones de las isomerasas son uni-uni (un substrato y un producto).

6. Ligasas o sintetasas.- Catalizan la unión de dos moléculas o radicales, utilizando la energía liberada por la rotura de un nucleótido trifosfato (como por ejemplo el ATP), para formar un nucleótido difosfato y fosfato (por ejemplo, ADP + Pi) o un nucleótido monofosfato y pirofosfato (por ejemplo, AMP + PPi). Estas enzimas, por lo tanto, poseen varios substratos y generan varios productos. Por ejemplo, la piruvato carboxilasa posee piruvato, CO2 y ATP como substratos y oxalacetato, ADP y fosfato como productos.
7. Translocasas.- Catalizan la transferencia de un substrato, ion o molécula desde un lado de una membrana al otro. Esta clase de enzimas se ha definido muy recientemente, y se precisa trabajar con orgánulos con membrana para poder medir su actividad.

1.2. Métodos de determinación de la actividad enzimática

Existen varios métodos para determinar la actividad enzimática, y la elección del método dependerá de la enzima en cuestión, la precisión requerida y la disponibilidad de los equipos y reactivos necesarios. Algunos de los métodos utilizados más frecuentemente para determinar la actividad enzimática se describen a continuación:

Ensayos colorimétricos: estos ensayos se basan en la medición del cambio de color de un substrato o producto específico durante la reacción enzimática. El cambio de color se mide a través de la absorción de luz y se correlaciona con la cantidad de substrato consumido o producto formado.

Métodos espectrofotométricos: estos métodos se basan en la medición de la absorción de luz por parte de un reactivo o producto de la reacción enzimática, lo que permite determinar la cantidad de substrato consumido o producto formado.

Ensayos fluorométricos: estos ensayos se basan en la medición de la fluorescencia emitida por un substrato o producto específico de la reacción enzimática. La cantidad de fluorescencia emitida se correlaciona con la cantidad de substrato consumido o producto formado.

Ensayos de bioluminiscencia: estos ensayos se basan en la medición de la luz emitida durante la reacción enzimática. La bioluminiscencia puede

generarse mediante la utilización de substratos específicos y de las luciferasas, que son enzimas que catalizan la emisión de luz.

Ensayos de turbidimetría: se basan en la medición de la turbidez de la solución de reacción, que se debe a la formación de un precipitado o un complejo durante la reacción enzimática. La turbidez se mide mediante la absorción de luz y se correlaciona con la cantidad de substrato consumido o producto formado.

Ensayos de actividad por titulación redox: estos métodos se utilizan para medir la actividad de las enzimas que catalizan reacciones de oxidación-reducción. Consisten en la adición de un agente oxidante a la solución de reacción para detener la actividad enzimática, seguido de la titulación del agente oxidante restante con un agente reductor para determinar la cantidad de oxidante utilizado por la enzima.

Métodos cromatográficos: en estos métodos se separan los substratos o productos de la reacción enzimática mediante técnicas cromatográficas y se cuantifican para determinar la actividad.

Métodos calorimétricos: se basan en la medición del calor liberado o absorbido durante la reacción enzimática. El calor se mide a través de la temperatura de la solución de reacción y se correlaciona con la cantidad de substrato consumido o producto formado.

Ensayos de microcalorimetría: se basan en la medición del calor generado o absorbido durante la reacción enzimática en un volumen muy pequeño de la solución de reacción. La microcalorimetría permite una medición muy precisa de la actividad enzimática.

Ensayos de impedancia: estos ensayos se basan en la medición de los cambios en la resistencia eléctrica de la solución de reacción durante la reacción enzimática. La impedancia puede medirse mediante la utilización de electrodos específicos, lo que permite una medición altamente específica de la actividad enzimática.

Ensayos de Resonancia Magnética Nuclear (RMN): estos ensayos se basan en la medición de los cambios en los espectros de RMN de las moléculas de substrato o producto que se producen durante la reacción

enzimática. Los cambios en el espectro se correlacionan con la cantidad de substrato consumido o producto formado.

Ensayos de radioactividad: estos ensayos se utilizan para medir la actividad enzimática de manera muy precisa y se basan en la incorporación de un isótopo radiactivo en el substrato. La cantidad de substrato consumido o producto formado se mide por la cantidad de radiactividad presente.

Ensayos mediante el uso de biosensores: estos ensayos se basan en la medición de los cambios en la corriente eléctrica o potencial generado por la reacción enzimática. El biosensor puede estar diseñado para detectar substratos o productos específicos, lo que permite una medición altamente específica de la actividad enzimática.

2. OBJETIVOS

Los objetivos principales de este trabajo fueron que los alumnos pudieran afrontar los siguientes retos:

- Conocer la nomenclatura de las enzimas y algunas de las reacciones catalizadas por cada clase de enzimas.
- Poder plantear métodos para la determinación de la actividad enzimática, a partir de la reacción catalizada por la enzima.
- Diferenciar entre los métodos continuos y discontinuos de determinación de actividad enzimática.
- A partir de sus conocimientos de metabolismo, conseguir acoplar reacciones a las consideradas para determinar, para proponer nuevos métodos (indirectos) de determinación de la actividad enzimática.

El juego de las fichas permitirá que los alumnos consigan estos objetivos.

3. METODOLOGÍA

Se prepararon un conjunto de fichas que contenían los siguientes datos:

- Nombre de la enzima, incluyendo su E.C.
- Reacción enzimática con los nombres y fórmulas de los substratos y los productos
- Características de los substratos y los productos
- Método de determinación de actividad enzimática (sin especificar si el método es continuo o discontinuo).

A partir de estos datos, el alumnado debía identificar si el método de determinación de actividad es continuo o discontinuo. Además, a partir de los productos, proponer reacciones acopladas en las que el producto fuera substrato de estas reacciones acopladas.

Se solicitaba también que los alumnos pensasen en otro método de determinación de actividad para la misma actividad enzimática.

4. RESULTADOS

Basándonos en la clasificación de los 4 grupos de métodos de determinación de actividad (continuos directos, continuos indirectos, discontinuos directos y discontinuos indirectos), preparamos fichas con información para la determinación de algunas actividades enzimáticas de importancia. A continuación, se detallan algunos ejemplos utilizados para estos grupos:

4.1. Ensayos continuos directos

Estos ensayos se basan en una medida directa, de manera que se pueden observar, de modo continuado, las curvas de progreso de la actividad enzimática. La espectrofotometría es una técnica muy utilizada para este tipo de determinaciones, que se basan en las diferencias que existen entre los espectros de absorción de los substratos y de los productos. Muchas reacciones pueden seguirse trabajando con cubetas con unas concentraciones iniciales de los substratos y analizando su desaparición; o la aparición de los productos. La ley de Lambert-Beer permite determinar la variación de concentración de substratos o de productos con el tiempo, es decir la velocidad de la reacción.

4.1.1. Determinaciones basadas en la diferencia de absorbancia entre el $NAD^+/NADP^+$ y el NADH/NADPH.

Muchas oxidorreductasas utilizan la semirreacción de los grupos NAD^+/NADH o $NADP^+$/NADPH. Así, las oxidorreductasas que utilizan grupos $NAD^+/NADP^+$ como dadores de electrones son aquellas cuyo primer número de la clasificación EC es 1 (oxidorreductasas) y cuyo tercer número es 1 ($NAD^+/NADP^+$ como dadores). Globalmente, 868 enzimas poseen una numeración (EC 1.x.1.y.) [Enzyme Nomenclature, 2022]. Sin embargo, también se pueden determinar la actividad enzimática de 289 enzimas más que utilizan NADH/NADPH como aceptores de electrones (EC 1.14.x.y.). En total este método continuo se puede utilizar para la determinación de la actividad de más de 1100 enzimas. Así pues, se podrían preparar 1157 fichas de determinaciones enzimáticas diferentes basadas en este método continuo. Un ejemplo de estas fichas se muestra en la Figura 1.

El método se basa en la diferencia de absorción a 340 nm entre el par NAD^+/NADH o el par $NADP^+$/NADPH. Las formas reducidas NADH/NADPH absorben a 340 nm, mientras que las formas oxidadas $NAD^+/NADP^+$ no absorben a esta longitud de onda.

FIGURA 1. *Ficha de un método de determinación de la actividad de modo continuo directo de la L-lactato deshidrogenasa (EC 1.1.1.27.).*

ACTIVIDADES ENZIMÁTICAS

NOMBRE DE LA ENZIMA: L-lactato:NAD^+ oxidorreductasa (E.C. 1.1.1.27.)
L-Lactato deshidrogenasa

REACCIÓN CATALIZADA: L-Lactato + NAD^+ = Piruvato + NADH + H^+

CARACTERÍSTICAS: NADH posee un máximo de absorbancia a 340 nm
NAD^+ no absorbe a 340 nm

MÉTODO DE DETERMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

La actividad se mide adicionando piruvato, NADH, y determinando la disminución de absorbancia a 340 nm, debido a la oxidación del NADH.

Un ejemplo de este tipo de determinación de actividad es la de la L-lactato deshidrogenasa (EC 1.1.1.27.), que utiliza L-lactato (un alcohol, dador de electrones) y NAD^+ (un aceptor de electrones), para generar piruvato (una cetona, aceptor de electrones) y NADH (un dador de electrones).

4.1.2. Determinaciones basadas en la diferente absorbancia del ferricitocromo y el ferrocitocromo.

Si bien la banda de Soret es común para la forma oxidada o reducida del citocromo, la banda alfa es exclusiva para la forma reducida del citocromo (ferrocitocrom c, en forma de Fe^{2+}). En el caso del citocromo c, la forma reducida (ferrocitocromo c, con Fe^{2+}) posee una banda alfa a 550 nm. Por ello, puesto que el ferricitocromo c (con Fe^{3+}) no posee el máximo a 550 nm, se puede determinar a esta longitud de onda la aparición de ferrocitocromo c o la desaparición de ferricitocromo c. En Enzyme Nomenclature [Enzyme Nomenclature] se describen 57 enzimas que catalizan reacciones en las que el citocromo actúa como dador de electrones (EC 1.x.2.y.).

Un ejemplo de este tipo de reacciones es la catalizada por la glicina deshidrogenasa (citocromo) (EC 1.4.2.1.), que utiliza glicina (un aminoácido) como dador de electrones y ferricitocromo c (con Fe^{3+}) como aceptor de electrones, para generar glioxilato (un aldehído), amoníaco, y ferrocitocromo c (con Fe^{2+}).

4.1.3. Determinaciones basadas en la diferente absorbancia de la hidroquinona (HQ) y la benzoquinona (BQ).

La hidroquinona (quinol) posee máximos de absorbancia a 222 nm y 296 nm, mientras que la benzoquinona (quinona) no absorbe apreciadamente a esas longitudes de onda. Por otro lado, la benzoquinona posee un máximo de absorbancia a 244 nm, mientras que la hidroquinona no absorbe prácticamente a dicha longitud de onda. Según Enzyme Nomenclature [Enzyme Nomenclature, 2022], la pareja benzoquinona/hidroquinona participa en la reacción que catalizan 57 enzimas diferentes, con una numeración EC 1.x.5.y.

Un ejemplo de esta metodología es el ensayo para la determinación de actividad de la enzima 1-butanol deshidrogenasa (quinona) (EC 1.1.5.11.), que utiliza el 1-butanol (un alcohol) como dador de electrones) y benzoquinona como aceptor de electrones, para generar butanal (un aldehído) e hidroquinona. La ficha de la 1-butanol deshidrogenasa (quinona) se muestra en la Figura 2.

FIGURA 2. *Ficha de un método de determinación de la actividad de modo continuo directo de la 1-butanol deshidrogenasa (quinona) (EC 1.1.5.11.).*

ACTIVIDADES ENZIMÁTICAS

NOMBRE DE LA ENZIMA: 1-butanol:-quinona oxidorreductasa (E.C. 1.1.5.11.)
1-Butanol deshidrogenasa (quinona)

REACCIÓN CATALIZADA: Butanol + Quinona = Butanal + Quinol

CARACTERÍSTICAS: Quinona posee un máximo de absorbancia a 244 nm
Quinol no absorbe a 244 nm, posee un máximo de absorbancia a 296 nm.

MÉTODO DE DETERMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

La actividad se mide adicionando 1-butanol, quinona, y determinando la disminución de absorbancia a 244 nm, debido a la reducción de la quinona.

4.2. Ensayos continuos indirectos

Estos ensayos se basan en llevar a cabo una medida indirecta de modo continuado, acoplando una reacción enzimática adicional que pueda determinarse directamente. Las medidas de actividad se realizan, de modo continuo, mediante los métodos anteriormente descritos. Es importante, que las enzimas acopladas se encuentren en gran exceso respecto a las enzimas de las que se pretende medir su actividad. Si las enzimas acopladas se encuentran a concentraciones bajas podrían afectar la determinación y si son suficientemente bajas, las actividades medidas podrían llegar a ser incluso las de la enzima acoplada. Es pues, importante que

la velocidad de la reacción acoplada sea, al menos, 50 veces más elevada que la velocidad de la reacción que se pretende medir.

La enzima acoplada normalmente debe transformar el producto de la reacción que se pretende medir, en un nuevo producto. Sin embargo, en algunos casos puede situarse antes de empezar dicha reacción. En esos casos, la reacción acoplada genera al substrato de la reacción que se quiere medir. Esto puede deberse a que no es posible encontrar comercialmente el substrato y deba formarse con una reacción inicial. Puesto que para determinar la actividad se deben utilizar concentraciones saturantes de substrato, también se requiere que la velocidad de la reacción de la enzima acoplada que se encuentra antes de la reacción a medir, sea al menos 50 veces superior a la que se desea determinar.

4.2.1. Determinación de la actividad de la glucoquinasa-1 acoplando la reacción con glucosa-6-fosfato deshidrogenasa.

Tal como se ha comentado anteriormente, son muchas las reacciones que utilizan el par NAD^+/NADH o el par $NADP^+$/NADPH como co-substratos. Si algún producto de la reacción es substrato de alguna de estas deshidrogenasas, es posible acoplar esta deshidrogenasa para determinar su actividad.

Este es el caso de la glucoquinasa-1 (EC 2.7.1.2.), cuyo producto (glucosa-6-fosfato) es un substrato de la enzima glucosa-6-fosfato deshidrogenasa (EC 1.1.1.49.). La reacción de la glucosa-6-fosfato deshidrogenasa utiliza glucosa-6-fosfato (el producto de la reacción de la glucoquinasa-1) y $NADP^+$, para generar 6-fosfogluconolactona y NADPH (que absorbe a 340 nm). La actividad se determinará como la velocidad de aparición del NADH, midiendo el aumento de absorbancia a 340 nm debida a este compuesto. El ejemplo de esta ficha de determinación de actividad se muestra en la Figura 3.

FIGURA 3. Ficha de un método de determinación de la actividad de modo continuo indirecto de la glucoquinasa-1 (EC 2.7.1.2.).

ACTIVIDADES ENZIMÁTICAS

NOMBRE DE LA ENZIMA: Glucosa:ATP 6-fosfotransferasa (E.C. 2.7.1.2.)
Glucoquinasa-1

REACCIÓN CATALIZADA: Glucosa + ATP = Glucosa-6-fosfato + ADP

CARACTERÍSTICAS: La glucosa-6-fosfat deshidrogenasa (E.C. 1.1.1.49.) utiliza glucosa-6-fosfato y $NADP^+$ como substratos para generar 6-fosfogluconolactona y NADPH.

MÉTODO DE DETERMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD:
La actividad se mide adicionando glucosa, ATP, $NADP^+$, y glucosa-6-fosfato deshidrogenasa, y determinando la aparición de absorbancia a 340 nm, debido a la formación del NADPH.

4.2.2. Determinación de la actividad de la fosfofructoquinasa-1 acoplando las reacciones catalizadas por la aldolasa, triosa fosfato isomerasa y glicerol-3-fosfato deshidrogenasa.

La fosfofructoquinasa-1 (EC 2.7.1.11.) cataliza la transferencia de un grupo fosfato desde el ATP al carbono 1 de la fructosa-6-fosfato para formar fructosa-1,6-bisfosfato y ADP. Para la determinación mediante un ensayo continuo indirecto se puede acoplar la reacción anterior con las reacciones de la aldolasa (EC 4.1.2.13.), la triosa fosfato isomerasa (EC 5.3.1.1.) y la glicerol-3-fosfato deshidrogenasa (NADH) (EC 1.1.1.8.).

La aldolasa y la triosa fosfato isomerasa son enzimas de la glucólisis, igual que la fosfofructoquina-1. La aldolasa fragmenta la fructosa-1,6-bisfosfato en dos triosas, isómeros entre sí: gliceraldehido-3-fosfato y dihidroxiacetona-fosfato. A continuación la enzima triosa fosfato isomerasa transforma uno de los isómeros en el otro y, finalmente, la glicerol-3-fosfato deshidrogenasa (NADH) (EC 1.1.1.8.) cataliza la reacción de oxidación del glicerol-3-fosfato a dihidroxiacetona-fosfato, a

cambio de la reducción de NAD^+ a NADH. Puesto que esta reacción es reversible, la dihidroxiacetona-fosfato puede utilizar NADH para generar glicerol-3-fosfato y NAD^+. Este ejemplo de determinación de actividad se muestra en la ficha de la Figura 4.

La reacción de la fosfofructoquinasa-1 se puede medir mediante la disminución de la absorbancia a 340 nm, debida al NADH que va reaccionando para generar NAD^+. En el medio de reacción hace falta añadir fructosa-6-fosfato, ATP, NADH, y las enzimas acopladas en exceso (aldolasa, triosa fosfato isomerasa y glicerol-3-fosfato deshidrogenasa. Acoplar demasiadas enzimas puede ser un problema ya que, si no se encuentran las enzimas en exceso, las determinaciones pueden ser erróneas. Además, la adición de otros substratos y enzimas puede ocasionar que tengan lugar otras reacciones colaterales, si la determinación de actividad se realiza sin purificar la enzima, utilizando un extracto con otras actividades enzimáticas.

FIGURA 4. Ficha de un método de determinación de la actividad de modo continuo indirecto de la fosfofructoquinasa-1 (EC 2.7.1.11.)

ACTIVIDADES ENZIMÁTICAS

NOMBRE DE LA ENZIMA: Fructosa-6-fosfato:ATP 1-fosfotransferasa (E.C. 2.7.1.11.)
Fosfofructoquinasa-1

REACCIÓN CATALIZADA: Fructosa-6-fosfato + ATP = Fructosa-1,6-bisfosfato + ADP

CARACTERÍSTICAS: La enzima forma parte de la glucólisis. Las enzimas aldolasa (E.C. 4.1.2.13.) y triosa-fosfato isomerasa (E.C. 5.3.1.1.) prosiguen la glucólisis. Glicerol-3-fosfato deshidrogenasa (NADH) (E.C. 1.1.1.8.) utiliza NADH y dihidroxiacetona-fosfato.

MÉTODO DE DETERMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD:
La actividad se mide adicionando fructosa-6-fosfato, ATP, NADH, aldolasa, triosa-fosfato isomerasa y glicerol-3-fosfato deshidrogenasa, y determinando la disminución de absorbancia a 340 nm, debido a la oxidación del NADH.

4.2.3. Determinación de la actividad de la fosfofructoquinasa-1 acoplando la reacción con piruvato quinasa y lactato deshidrogenasa.

Este método se basa en recuperar el ATP utilizado por la fosfofructoquinasa-1. La fosfofructoquinasa-1 (EC 2.7.1.11.) utiliza ATP y fructosa-6-fosfato como substratos, transformándolos en fructosa-1,6-bisfosfato y ADP. La reacción de la piruvato quinasa (EC 2.7.1.40.) transfiere un grupo fosfato del fosfoenolpiruvato al ADP, para generar piruvato y ATP. Con esta reacción se recupera el ATP gastado por la fosfofructoquinasa. La lactato deshidrogenasa (EC 1.1.1.27.) utilizará el piruvato formado por el primer enzima acoplado para reducirlo a lactato a cambio de la oxidación del NADH a NAD^+.

La reacción de la fosfofructoquinasa-1 se puede medir mediante la disminución de la absorbancia a 340 nm, debida al NADH que va reaccionando para generar NAD^+. En el medio de reacción hace falta añadir fructosa-6-fosfato, ATP, fosfoenolpiruvato, NADH, y las enzimas acopladas en exceso (piruvato quinasa y lactato deshidrogenasa). Este ensayo se presenta en la Figura 5.

FIGURA 5. *Ficha de un método de determinación de la actividad de modo continuo indirecto de la fosfofructoquinasa-1 (EC 2.7.1.11.).*

ACTIVIDADES ENZIMÁTICAS

NOMBRE DE LA ENZIMA: Fructosa-6-fosfato:ATP 1-fosfotransferasa (E.C. 2.7.1.11.)
Fosfofructoquinasa-1

REACCIÓN CATALIZADA: Fructosa-6-fosfato + ATP = Fructosa-1,6-bisfosfato + ADP

CARACTERÍSTICAS: La piruvato quinasa (E.C. 2.7.1.40.) utiliza ADP y fosfoenolpiruvato regenerando el ATP, y obteniéndose piruvato. Piruvato reacciona con NADH mediante la lactato deshidrogenasa (E.C. 1.1.1.27.).

MÉTODO DE DETERMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD:
La actividad se mide adicionando fructosa-6-fosfato, ATP, fosfoenolpiruvato, NADH, piruvato quinasa y lactato deshidrogenasa, y determinando la disminución de absorbancia a 340 nm, debido a la oxidación del NADH.

Hay que destacar que este método de determinación de actividad se podría aplicar también a cualquier reacción que genere ADP como producto de la reacción. Esto incluye a numerosas quinasas o fosfotransferasas, con EC 2.7.x.y. (unas 523) [Enzyme Nomenclature, 2022], así como las ligasas o sintetasas que hidrolizan ATP a ADP para formar los enlaces. Por ejemplo, en la Figura 6 se presenta la ficha para la piruvato quinasa, que se acopla a la reacción de la lactato deshidrogenasa (E.C. 1.1.1.27.).

FIGURA 6. *Ficha de un método de determinación de la actividad de modo continuo indirecto de la piruvato quinasa (EC 2.7.1.40.).*

ACTIVIDADES ENZIMÁTICAS

NOMBRE DE LA ENZIMA: ATP:piruvat O^2 fosfotransferasa (E.C. 2.7.1.40.)
Piruvato quinasa

REACCIÓN CATALIZADA: Fosfoenolpiruvato + ADP = Piruvato + ATP

CARACTERÍSTICAS: La lactato deshidrogenasa (E.C.1.1.1.27.) cataliza el paso de piruvato a lactato, utilizando NADH, que genera NAD^+.
NADH absorbe a 340 nm, pero NAD^+ no absorbe a 340 nm

MÉTODO DE DETERMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

La actividad se mide adicionando fosfoenolpiruvato, ADP, lactato deshidrogenasa, y determinando la disminución de absorbancia a 340 nm, debido a la oxidación del NADH.

4.3. Ensayos discontinuos directos

Estos ensayos se basan en detener la reacción enzimática para determinar posteriormente los substratos o productos de la reacción mediante un método directo (técnicas radiométricas, cromatográficas, espectroscópicas, etc…). Existen diferentes métodos para detener una reacción enzimática, los cuales incluyen:

1. Disminuir la temperatura. - En general, la mayoría de las enzimas son menos activas a temperaturas más bajas.

2. Aumentar la temperatura. - Altas temperaturas pueden desnaturalizar las enzimas y detener su actividad.
3. Cambios de pH. - Cambiar el pH a un nivel extremo puede detener la actividad enzimática por completo. Para ello se utilizan ácidos (como el ácido tricloroacético) o bases (como el hidróxido sódico)
4. Adición de inhibidores. - Los inhibidores son substancias que reducen la actividad enzimática. Pueden actuar uniéndose a la enzima y evitando que se una a su substrato, o pueden modificar la estructura de la enzima para que no pueda catalizar la reacción.
5. Dilución de la enzima o del substrato. - Diluir la enzima o el substrato puede disminuir la actividad enzimática, ya que hay menos moléculas presentes para interactuar y reaccionar.

Es importante tener en cuenta que cada método puede tener efectos diferentes en las diferentes enzimas y en las reacciones que catalizan, por lo que es importante seleccionar el método adecuado para detener una determinada reacción en particular.

4.3.1. Determinación de anhidrasa carbónica.

La anhidrasa carbónica (EC 4.2.1.1.) cataliza la reacción:

$HCO_3^- + H^+ \rightarrow H_2CO_3 \rightarrow CO_2 + H_2O$

La actividad de la anhidrasa carbónica se puede determinar mediante un método continuo midiendo la variación del pH en una solución que contiene bicarbonato y ácido clorhídrico o hidróxido de sodio [Verpoorte et al., 1969][Supuran and Scozzafava, 2000]. Se mide continuamente la velocidad de cambio de pH utilizando un electrodo de pH, y se utiliza para calcular la actividad de la anhidrasa carbónica.

Sin embargo, la anhidrasa carbónica se puede determinar también utilizando un método discontinuo, que se basa en la medición de la cantidad de dióxido de carbono liberado por la reacción. En este método, se mezcla una solución que contiene anhidrasa carbónica, bicarbonato y ácido clorhídrico o hidróxido de sodio, y se mide la cantidad de dióxido de carbono liberado en un periodo de tiempo determinado [Driscoll and Tabita, 2010][Singh and Pandey, 2016].

4.3.1. Determinación de la actividad óxido nítrico sintasa.

La actividad óxido nítrico sintasa (NOS) (EC 1.14.13.39.) se puede determinar por métodos continuos, midiendo la producción NADPH por lecturas de absorbancia a 340 nm, o la producción de óxido nítrico (NO) mediante técnicas espectrofotométricas, de quimioluminiscencia o electroquímicas. Sin embargo, son mucho más frecuentes los métodos discontinuos. La NOS cataliza la síntesis de NO a partir de arginina, oxígeno y NADPH, generando también citrulina, $NADP^+$ y agua.

Los métodos discontinuos más utilizados son los siguientes:

Determinar la citrulina formada o la arginina remanente, mediante técnicas como la cromatografía líquida de alta resolución (HPLC), cromatografía en capa fina, o la espectrofotometría.

Estudiar la conversión de [^{3}H]-L-arginina a [^{3}H]-L-citrulina, marcadas con tritio, y determinar la radioactividad tras separar los dos aminoácidos. La ficha correspondiente a la óxido nítrico sintasa utilizando este método se presenta en la Figura 7.

FIGURA 7. Ficha de un método de determinación de la actividad de modo discontinuo directo de la óxido nítrico sintasa (EC 1.14.13.39.).

ACTIVIDADES ENZIMÁTICAS

NOMBRE DE LA ENZIMA: L-Arginina:oxígeno:NADPH oxidorreductasa (E.C. 1.14.13.39.)
Óxido nítrico sintasa (NO sintasa)

REACCIÓN CATALIZADA: L-Arginina + O_2 + NADPH = L-Citrulina + H_2O + $NADP^+$ + NO

CARACTERÍSTICAS: La L-Arginina y la L-citrulina se pueden separar por cromatografia en capa fina.

MÉTODO DE DETERMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

La actividad se mide adicionando L-arginina marcada con ^{14}C, y determinando por autoradiografia la radioactividad en la zona de la cromatografia en la que aparece la L-citrulina marcada.

4.3.1. Determinación de actividades enzimáticas con ATP, ADP, AMP como substratos o productos

Las ligasas o sintetasas (EC 6.x.y.z.) son enzimas capaces de formar enlaces a cambio de utilizar la energía liberada en la hidrolisis de un nucleótido trifosfato. El nucleótido trifosfato se hidroliza a nucleótido difosfato (liberando fosfato inorgánico) o a nucleótido monofosfato (liberando pirofosfato). La mayoría de las aproximadamente 257 ligasas [Enzyme Nomenclature, 2022], hidrolizan ATP a ADP o AMP, que pueden separarse mediante cromatografía líquida de alta resolución [Tarn et al., 2016][Lu et al., 2019]. Sin embargo, el CTP puede separarse también del CDP y el CMP [Huang et al., 2011][Lee et al., 2014], el GTP del GDP y el GMP [Steegborn and Wittinghofer, 1986][Streb and Irvine, 1991], e igualmente para otros nucleótidos trifosfato [Williams and Jakobs, 1996][Baldoni and Giannone, 1991][Zinsser and Brown, 1981]. Las ligasas se podrán determinar deteniendo la reacción y analizando por HPLC la cantidad de nucleótidos difosfato o monofosfato aparecidos tras la reacción.

FIGURA 8. *Ficha de un método de determinación de la actividad de modo discontinuo directo de la acetil-CoA sintetasa (EC 6.2.1.1.).*

ACTIVIDADES ENZIMÁTICAS

NOMBRE DE LA ENZIMA: Acetat:CoA sintetasa (AMP) (E.C. 6.2.1.1.)
Acetil-CoA sintetasa

REACCIÓN CATALIZADA: Acetat + CoA-SH + ATP = Acetil-CoA + AMP + PPi

CARACTERÍSTICAS: Por cromatografia HPLC se pueden separar ATP, ADP y AMP.

MÉTODO DE DETERMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD:
La actividad se mide analizando por HPLC la cantidad de AMP formada o la cantidad de ATP restante.

Este método se podrá utilizar también para determinar actividades de enzimas que catalizan reacciones en las que uno de los sustratos es el ATP y el ADP es uno de los productos, como en el caso de algunas fosfotransferasas. Un ejemplo de ficha para este tipo de actividad se muestra en la Figura 8.

4.4. Ensayos discontinuos indirectos

Los ensayos discontinuos indirectos son aquellos en los que se mide un compuesto que se produce como resultado de la actividad enzimática, pero que no es el substrato ni el producto directo de la reacción. Estos ensayos se basan en detener la reacción enzimática, utilizando posteriormente una reacción para determinar uno de los productos o de los substratos de la reacción. Son ensayos útiles cuando es difícil medir directamente el substrato o el producto.

4.4.1. Determinación de fosfato inorgánico obtenido como producto de una reacción enzimática.

La determinación colorimétrica de fosfato se basa en la capacidad del ion fosfato para formar un complejo coloreado con molibdato de amonio. Hay distintas variaciones del método. Aunque las más utilizadas son el método colorimétrico del ácido vanadomolíbdofosfórico, o el método colorimétrico del ácido ascórbico. Para ambos se requiere preparar una recta patrón con distintas concentraciones de fosfato. El complejo fosfomolibdato se forma a partir de la reacción:

$$H_3PO_4 + 12\ H_2MoO_4 \rightarrow [(MoO_3)_{12}(PO_4)]^{3-} + 12H_2O + 3H^+$$

En el método del ácido vanadomolibdofosfórico, además del molibdato amónico, se utiliza un reactivo que contiene metavanadato amónico. Al mezclar este reactivo con fosfato, se obtiene un complejo amarillo, cuya absorción se puede determinar a una longitud de onda de 400 nm.

Respecto al método del ácido ascórbico, al reaccionar el complejo fosfomolibdato con ácido ascórbico se forma un complejo azul que posee un máximo de absorbancia a 880 nm [Chen and Wang, 2014].

Otro método para determinar fosfato a concentraciones bajas y muy utilizado en los ensayos de actividad enzimática por su límite de detección

consiste en utilizar el reactivo verde de malaquita, que reacciona con el fosfomolibdato en presencia de ácido sulfúrico para formar un complejo de color azul-verdoso con un máximo de absorbancia a 630 nm [Van Veldhoven and Mannaerts, 1987] [Álvarez et al, 2019]. La absorbancia de este complejo se mide por espectrofotometría a una longitud de onda de 630 nm y permite cuantificar la cantidad de fosfato en la muestra. En este caso se realizará también una recta patrón con distintas concentraciones de fosfato.

La pirofosfatasa (EC 3.6.1.1.) cataliza la hidrólisis del pirofosfato a 2 fosfato. Un ejemplo de ficha para esta actividad se muestra en la Figura 9. De igual modo, muchas de las ligasas (EC 6.x.y.z.) utilizan ATP, generando AMP y PPi (el PPi se puede hidrolizar a 2 Pi por la acción de la pirofosfatasa) o ADP y Pi. Para todas estas enzimas se puede utilizar cualquiera de los métodos colorimétricos de determinación del Pi para determinar la actividad enzimática. Para ello, se realiza la reacción correspondiente, se detiene en medio ácido, y a continuación se determina el Pi obtenido.

FIGURA 9. *Ficha de un método de determinación de la actividad de modo discontinuo indirecto de la pirofosfatasa inorgánica (EC 3.6.1.1.).*

ACTIVIDADES ENZIMÁTICAS

NOMBRE DE LA ENZIMA: Pirofosfato hidrolasa (E.C. 3.6.1.1.)
Pirofosfatasa inorgánica

REACCIÓN CATALIZADA: Pirofosfato + H_2O = 2 Fosfato

CARACTERÍSTICAS: El fosfato reacciona con el molibdato de amonio para formar fosfomolibdato, que con el verde de malaquita forma un complejo azul-verdoso que posee un máximo de absorbancia a 630 nm.

MÉTODO DE DETERMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

La actividad se mide adicionando pirofosfato, y determinando posteriormente el fosfato mediante la reacción con verde de malaquita:

$H_3PO_4 + 12\ H_2MoO_4 \rightarrow [(MoO_3)_{12}(PO_4)]^{3-} + 12H_2O + 3H^+$

5. DISCUSIÓN

En este trabajo se muestran algunos ejemplos de fichas con determinaciones de actividades, que se presentan a los alumnos para su discusión. Así, las Figuras 1 y 2 muestran ejemplos de ensayos de actividad continuos directos, que pueden aplicarse a numerosas enzimas. Disponemos de numerosas fichas basadas en estos tipos de actividades enzimáticas. Por otro lado, los ensayos de actividad continuos indirectos requieren que el alumno recuerde alguna de las actividades enzimáticas que pueden determinarse de modo directo y continuo, para poder acoplar la enzima a dicha actividad. Este es el caso de las Figuras 3, 4, 5 y 6, que son fichas para determinar la actividad utilizando reacciones acopladas, con las se puede medir de modo directo y continuo la actividad. Los métodos descritos en las fichas de las Figuras 4 y 5 son métodos que permiten la determinación de actividad de una misma enzima, la fosfofructoquinasa-1. Con ello, se pretende indicar que la actividad de una misma enzima se puede determinar utilizando diversos métodos. En este caso, los dos métodos son continuos e indirectos, pero se puede determinar también utilizando métodos discontinuos, por ejemplo, cuantificando el ADP formado (ver Figura 8). Si comparamos los dos métodos continuos indirectos se puede discutir aquí que cuanto mayor sea el número de enzimas acopladas, más error se puede tener al determinar la actividad enzimática (aunque no siempre es así). Por ello, el método de la Figura 5 sería en principio mejor que el de la Figura 4. El método de la Figura 5 se utiliza también para otras enzimas que generen ADP como producto. En este caso, se puede discutir también si es mejor determinar el ADP mediante un método continuo (Figura 5) o discontinuo (Figura 8).

Los métodos de determinación de actividad continuos presentan la ventaja de que en ellos se mide continuamente la desaparición del substrato o la aparición del producto de la reacción. Esta medida directa permite observar si tenemos algún problema cuando se determina la actividad, problema que no se podrá observar si el método es discontinuo. En los métodos discontinuos es necesario detener la reacción a varios valores de tiempo, para evitar que, en caso de efectuar una única medida, esta medida sea errónea porque aún no haya empezado la reacción o se haya agotado todo el substrato y no sea correcta. En el caso de la

determinación de actividad continua, en cambio, se ve si aún no ha empezado la reacción o si ya ha acabado, pues seguimos en todo momento la curva de progreso.

Entre los métodos discontinuos, aquí presentamos dos fichas referentes a métodos discontinuos directos (Figuras 7 y 8) y una referente a un método discontinuo indirecto (Figura 9), aunque de nuevo son varias las enzimas que pueden utilizar estos métodos.

La Figura 7 muestra un método discontinuo directo para la determinación de la actividad NO sintasa, pero para esta enzima se puede buscar un método continuo directo (determinar la absorción de NADPH mediante la absorción a 340 nm). Con respecto al método discontinuo indirecto que presentamos en las Figuras 8 y 9, son métodos útiles para determinar la actividad de todas las ligasas que generan NMP + PPi. En estos ensayos, para la medida de actividad de la Figura 9 sería preciso acoplar la pirofosfatasa para obtener fosfato. De igual modo, ambos métodos también serían útiles para las otras ligasas, que generan NDP y Pi. En este caso no haría falta acoplar ninguna enzima en el caso de la Figura 9.

6. CONCLUSIONES

Cada tipo de método de determinación de actividad tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Al decidir que método utilizar para una determinada aplicación se deben tener en cuenta diferentes factores, la sensibilidad del método, si se dispone en el laboratorio del equipo necesario para realizar unas técnicas determinadas, por ejemplo, no todos los laboratorios disponen de equipos de HPLC para poder llevar a cabo algunos ensayos cromatográficos, y otros no disponen de los permisos para trabajar con radiactividad y realizar ensayos radiométricos. Por ello la mayor parte de los ensayos más utilizados son colorimétricos o espectrofotométricos continuos y discontinuos. En cualquier caso, también es importante tener en cuenta el número de muestras que se tiene previsto analizar y la exactitud de los valores. No es lo mismo determinar la actividad de unas fracciones de una etapa de purificación en las que se escogería un método rápido y menos exacto, que un ensayo de caracterización funcional o una campaña para la búsqueda de inhibidores de una enzima

determinada para la identificación de nuevos fármacos en los que se tienen que analizar colecciones de millones de compuestos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores pertenecemos al grupo de innovación docente consolidado QuiMet (Metabolismo en el Grado de Química) (GINDOC-UB/180) y agradecemos a RIMDA, Universitat de Barcelona, por el reconocimiento de nuestro trabajo. Agradecemos también a RIMDA, Universitat de Barcelona, la financiación de nuestro proyecto "Escape-room de Bioquímica para el autoaprendizaje: hidratos de carbono, aminoácidos, lípidos, enzimas, transportadores y receptores (2022PMD-UB/020).

8. REFERENCIAS

Álvarez, C., Martín-Lara, M. Á., Blázquez, G. and Calero, M. (2019). Improved spectrophotometric method using malachite green for the determination of phosphate in wastewater. Journal of Environmental Chemical Engineering, 7(4), 103223.

Baldoni, E. and Giannone, G. (1991). Separation of nucleotides by ion-pair reversed-phase high-performance liquid chromatography with conductimetric detection. Analytica Chimica Acta, 248(1), 71-76.

Chen, C. and Wang, X. (2014). Determination of Phosphate Using Ammonium Molybdate and Ascorbic Acid by Spectrophotometry. Journal of Chemical Education, 91(10), 1721-1724.

Driscoll, J. M. and Tabita, F. R. (2010). Continuous spectrophotometric assay for ribulose-1, 5-bisphosphate carboxylase/oxygenase activity in cell extracts of Chlamydomonas reinhardtii. Analytical Biochemistry, 397(2), 251-257.

Enzyme Nomenclature (2022). Nomenclature Committe of the International Union of Biochemistry and Molecular Biology (NC-IUBMB). Published in Enzyme Nomenclature 1992 [Academic Press, San Diego, California, ISBN 0-12-227164-5 (hardback), 0-12-227165-3 (paperback)] with Supplement 1 (1993), Supplement 2 (1994), Supplement 3 (1995), Supplement 4 (1997) and Supplement 5 (in Eur. J. Biochem. 1994, 223, 1-5; Eur. J. Biochem. 1995, 232, 1-6; Eur. J. Biochem. 1996, 237, 1-5; Eur. J. Biochem. 1997, 250; 1-6, and Eur. J. Biochem. 1999, 264, 610-650; respectively) [Copyright IUBMB]. https://iubmb.qmul.ac.uk/enzyme/index.html

Huang, X., Wang, X., Zhang, Z., and Li, X. (2011). Separation and quantification of nucleoside phosphates and nucleotide sugars by high-performance liquid chromatography. Analytical Biochemistry, 419(2), 139-145.

Lee, Y. J., Jang, M. H., Kim, T. Y., and Lee, Y. J. (2014). Separation of nucleoside diphosphate and triphosphate isomers by high-performance liquid chromatography. Analytical Biochemistry, 461, 56-63.

Lu, H., Zhu, X., Sun, H. and Wang, X. (2019). Determination of nucleotides and nucleosides in Cordyceps sinensis and its substitutes by ultra-high performance liquid chromatography coupled with triple quadrupole mass spectrometry. Journal of Chromatography B, 1104, 1-9. doi: 10.1016/j.jchromb.2019.02.011

Singh, A. K. and Pandey, A. K. (2016). A discontinuous and an improved continuous assay for carbonic anhydrase activity measurement. Analytical Biochemistry, 498, 14-19.

Steegborn, C. and Wittinghofer, A. (1986). Separation of nucleotides and their 2', 3'-cyclic derivatives by reversed-phase high-performance liquid chromatography. Analytical Biochemistry, 152(1), 80-85.

Streb, H. and Irvine, R. F. (1991). Simultaneous determination of guanosine nucleotides and related compounds in erythrocytes by ion-pair high-performance liquid chromatography. Journal of Chromatography, 570(1), 141-146.

Supuran, C. T. and Scozzafava, A. (2000). Carbonic anhydrase inhibitors and their therapeutic potential. Expert Opinion on Therapeutic Patents, 10(5), 575-600.

Tarn, M.D., Ulmi, M.H., Williams, J.P. and Williams, M.A. (2016). Simultaneous determination of nucleotides and nucleosides in biological samples by gradient HPLC. Analytical Biochemistry, 494, 15-23. doi: 10.1016/j.ab.2015.12.008

Van Veldhoven, P. P. and Mannaerts, G. P. (1987). Inorganic and organic phosphate measurements in the nanomolar range. Analytical Biochemistry, 161(1), 45-48.

Verpoorte, J. A., Mehta, S. and Edsall, J. T. (1969). Continuous recording of the velocity of carbon dioxide hydration catalyzed by carbonic anhydrase. Analytical Biochemistry, 31(1), 147-153.

Williams, D. M. and Jakobs, P. M. (1996). Analysis of deoxynucleotides by high-performance liquid chromatography with pulsed amperometric detection. Analytical Biochemistry, 240(1), 76-82.

Zinsser, H. L. and Brown, E. R. (1981). High-performance liquid chromatography of nucleotides, nucleosides, and nucleobases on a pellicular anion-exchange resin. Analytical Biochemistry, 111(1), 74-83.

EL CLIMA EN EL AULA: PERFIL Y ACTITUD DOCENTE

KATIA ÁLVAREZ DÍAZ
Universidad de Huelva

ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN: ASPECTOS PRELIMINARES

Actualmente, la mayoría de los docentes se muestran desconcertados por la actitud y el comportamiento de su alumnado en las aulas. Comprueban, a pesar de estar convencidos de ello, que no solamente las estrategias no funcionan de igual modo que hace años atrás, sino que ya no sirve el manejo tradicional. Es por eso que plantean la necesidad de desarrollar destrezas de enseñanzas adaptadas a la manera de aprender del niño en todas sus dimensiones: intelectual, moral, emocional, social, entre otras (Pérez-Escoda *et al.*, 2012).

El maestro siente un gran desconcierto entre lo que es bueno y lo que debe ser bueno y, a su vez, se siente sobrepasado por los cambios sociales en los últimos años que están afectando a todos y, en especial, al alumnado, por lo que consideran importante abordar las dificultades que surjan entre las relaciones y el clima, en definitiva, en el resultado de ese ambiente escolar que, indudablemente, repercute en la acción educativa. Todo ello ha dado lugar a la concienciación de que el maestro debe formarse a nivel social y emocional (Berrocal *et al*, 2017), constituyendo, por tanto, una labor indispensable que conllevaría una gran ventaja para su desempeño profesional, tanto a nivel intrapersonal como interpersonal (Cassullo y Labandal, 2015).

El maestro no solo debe contar con recursos suficientes para lidiar con la tensión que el día a día escolar genera, sino también debe saber cómo gestionar las propias relaciones con su alumnado, con sus compañeros y

con la familia. Para ello, es necesario contar con la posibilidad de controlar las emociones que les permitan conseguir su bienestar emocional, lo cual influye de forma positiva en su desarrollo racional y en su comportamiento con el resto de la comunidad educativa. Todo esto repercutirá en una mejora de la capacidad para manejar el clima del aula y, en consecuencia, en mejorar, concretamente, las relaciones alumno-docente.

Se constata la importancia del papel del docente como gestor del clima y, para ello, las últimas tendencias exponen que es aconsejable ejercer un liderazgo socioemocional. Este tipo de liderazgo tiene en cuenta la realidad y las necesidades de la comunidad escolar que conforma la escuela. Esto mismo ha sido analizado para llegar a unas conclusiones donde se reflexionan sobre los factores que se deben tener en cuenta para crear un buen clima de aula.

Ambos términos, actitud y clima, presentan una relación indisoluble como productos influyentes en el quehacer educativo. En ese caso el docente necesita ser capaz de utilizar sus competencias emocionales y profesionales para hacer frente a las diversas situaciones que se les presenta en su aula (Serrano-Díaz *et al.*, 2017). Asimismo, trabajar la regulación emocional aportaría a la labor docente un desarrollo armónico e integral del alumnado, proporcionándole, en ese caso, mayor estabilidad, serenidad y afecto. Debido a la gran importancia que hoy tiene las competencias emocionales y con ello las actitudes ante la eficacia en las relaciones como en la labor docente, se considera imprescindible estos aspectos parte de sus habilidades. Por consiguiente, la formación de la actitud y con ello la educación emociona es una deuda pendiente para la creación de un clima, un ambiente positivo en el aula.

2. EL CLIMA DEL AULA: AMBIENTES DE APRENDIZAJES

El clima de aula es uno de los factores clave en el estudio de las interacciones que se generan a partir de las relaciones entre docente-alumnado, familia compartiendo un mismo tiempo y espacio. Anteriormente a la LOGSE, era un tema desconocido para los investigadores, sin embargo, a partir de la globalización social en nuestro país, se observó la diversidad existente en las aulas, constituyendo, esto mismo, un fiel reflejo de

la sociedad. Por tanto, es necesario empezar a repensar en las políticas de acción educativas cuyo objetivo se centre en la convivencia, íntimamente ligada al clima.

No obstante, existen diferentes corrientes asociadas, a su vez, a distintas disciplinas que, según el cometido de estudio definen el clima desde una orientación u otra. En nuestro caso, desde el ámbito educativo podemos definir al clima de aula siguiendo las aportaciones de algunos autores:

Según Sánchez (2009) y Martínez (1996) el clima de aula, ambiente o atmósfera lo definen como una cualidad no directamente observable que puede ser presenciado y descrito en términos de aquellas percepciones y sensaciones que los agentes educativos van experimentando sobre algunas dimensiones clave: características físicas, las relaciones socioafectivas entre iguales y entre alumnado y profesor, el tipo de estrategias y las normas que las regulan. De igual modo, es un indicador clave en los procesos de rendimiento académico, y el logro de un clima favorable es considerado un objetivo educativo por sí mismo.

Este se configura de manera progresiva, siendo una característica distintiva y diferencial de cada contexto, cada escuela, y cada aula. Los aspectos físicos del aula repercuten en la configuración del clima, pero han de tenerse en cuenta las personas que habitan ese aula, principalmente el maestro que es el líder del grupo-clase, y, por tanto, gestor de los aspectos más relevantes que inciden.

Otro autor como Marchena (2005), va más allá de esos aspectos puramente físicos e incide en aspectos sociales e inclusivos: "Construcción originada por las relaciones sociales que entablan los protagonistas de una clase, así como la forma de pensar de cada uno de ellos, por sus valores, creencias, esto es, por la cultura presente en el aula" (p.198).

Asimismo, Vaello (2011), también centra sus estudios desde la educación socio-emocional, pero no sólo centrándose en las relaciones que se generan, sino también en la metodología y gestión docente.

Por consiguiente, se puede decir que el clima del aula se genera a partir de varios factores, principalmente las relaciones entre iguales (alumnado) y alumnado-docente, siendo este último el encargado de

gestionarlo mediante establecimiento de rutinas, normas y estrategias metodológicas a cada contexto, y en cada momento. Además, forman parte del clima las características físicas y ambientales del aula, las cuales favorecerán dicha gestión.

Finalmente debemos saber que el aula forma parte de una esfera más amplia, la escuela, y que todo lo que ocurre en el aula y en la escuela repercute en el clima escolar. Es por eso que, cada docente debe tener acceso al Plan de Convivencia de centro. De este modo, todas las decisiones serán tomadas bajo un consenso e interés común y global.

3. ELEMENTOS QUE INCIDEN EN EL CLIMA DEL AULA

3.1. El aula: del espacio creado al ambiente generado

La organización del espacio es uno de los elementos clave e incidentes a la hora de conseguir un ambiente positivo y propicio para las relaciones y el aprendizaje del alumnado. En los últimos años, la repercusión del espacio, en términos de influencia educativa, ha supuesto múltiples corrientes investigativas centradas no solo en aspectos metodológicos sino también emocionales. De este modo, el espacio es, a parte de una variable didáctica junto al tiempo imprescindible a atender en nuestro proyecto docente, generador de oportunidades de aprendizaje más allá de la mera organización y disposición física de los elementos que alberga. El espacio nos habla, y nos habla de esa pedagogía elegida; nos permite observar de qué modo se desarrolla el aprendizaje y en qué condiciones se establece. Por tanto, la disposición de sus elementos, el modo en cómo se le presenta y se le dispone al alumnado condiciona, en cualquier medida, en los procesos didácticos y relacionales. El espacio no debe ser un elemento impuesto, el espacio es un factor clave e influyente, objeto de transformación, generador de encuentros, juego y participación.

Tradicionalmente se ha pensado en el espacio como la "caja" que guarda los secretos del aprendizaje, pero pocas experiencias reportan la escuela como ese pequeño universo de preguntas, experiencias, inquietudes y saberes que presentan sus múltiples escenarios. Desde esta perspectiva, el espacio de una escuela debe ser analizado teniendo en cuenta su

dimensión pedagógica, reflejando en tal caso las interconexiones con la dimensión física (condiciones físico-estructurales), su dimensión funcional (modo de acceso, control, polivalencia, reglas, actividades) y dimensión relacional (agrupamientos, escenarios de encuentros).

En consecuencia, si la organización no puede ser analizada aislándola de otras variables del contexto educativo, el espacio tampoco puede ser considerado como una simple "caja" de la acción educativa sobre la que se puede intervenir sin cambiar otros aspectos simbólicos, temporales o materiales del escenario. Pues como dice De Pablo y Trueba (1994), "cada organización del ambiente concreta el concepto de niño, de adulto, profesional, de cómo enseña" (p.16). En este sentido, los cambios en el espacio deben ser necesarios e incuestionables, al igual que cada niño es distinto y presenta necesidades e intereses particulares. La escuela, el aula y con ello sus espacios deben ser pensados por, para y con la infancia. De igual modo, la organización del espacio está muy relacionada con las estrategias metodológicas a desarrollar, y con ello como recurso para favorecer los procesos de aprendizaje. El espacio, como bien dice Malaguzzi (2001) es, junto al alumno y al docente, el tercer maestro.

Al hilo de lo comentado, el espacio se considera una variable susceptible de ser alterada cuyo objetivo es favorecer, apoyar y ampliar las múltiples experiencias de aprendizajes. No obstante, si se mantiene una organización espacial estable e inflexible durante el curso escolar, corremos el riesgo de no atender a las necesidades de desarrollo y aprendizaje que nuestro alumnado va presentando y que, el espacio a través de la metodología a desarrollar debe responder. En este sentido, se puede atender a cambios ocasionales, que pueden ser de diferentes tipos:

- Diversidad de estructuras en el aula: La disposición se puede alterar dependiendo de la actividad a realizar, permitiendo establecer diferentes tipos de encuentros y relación, así como ser instrumentos de observación para el docente. Algunas disposiciones pueden ser de varios tipos:

1. *Organización en U:* de este modo, evitamos zonas ocultas con difícil visión, manteniendo, por parte del docente una atención equitativa, facilitando la comunicación entre el alumnado.

2. *Organización en O:* se trata de una variante de la disposición anterior, donde el docente toma una posición equitativa a la de su alumnado.

3. *Organización por rincones:* ofrecen al niño la posibilidad de escoger qué quieren realizar, cómo e incluso con quién. Se rompe por tanto la organización espacial de la escuela tradicional para conseguir un espacio funcional que permite la libertad de movimientos. No obstante, esta metodología se ha visto insuficiente a la hora de adaptarse a las necesidades y el cambio constante de los alumnos, ya que "era como encerrar en un dique de cemento un río que crece en su discurrir" (Hoyuelos, 2006).

4. *Organización por talleres:* espacios de trabajo en los que crear algún proyecto o hacer experimentos con una finalidad concreta. Asimismo, los rincones y los talleres son los precursores que han abierto el camino hacia la organización por ambientes. Una metodología que va más allá del aula, que rompe las barreras tan definidas de los rincones, y que saca el trabajo artesanal del taller para que invada toda la escuela, mezclando materiales, relacionando a los alumnos y educadores, y favoreciendo el trabajo en equipo.

5. *Organización por ambientes:* los ambientes crean un continuo educativo en toda la escuela, que permite "multiplicar las posibilidades de exploración y acción del niño y propiciar múltiples relaciones que favorecen la creación de una comunidad de convivencia y aprendizaje" (Riera, Ferrer y Ribas, 2014, p.32).

El proceso de concreción de los ambientes de aprendizaje que se pueden llevar a cabo requiere de una profunda reflexión sobre la escuela, el entorno, los alumnos y los educadores. Sin embargo, Marín y Marcela realizan una propuesta de tipos de ambientes (2016): juego simbólico, construcciones, experimentación y manipulación, arte y creatividad, movimiento y cuerpo, biblioteca y mediateca, musical y sonoro. Los materiales encontrados en cada ambiente deben provocar interrogantes, experimentos y descubrimientos. Deben ser materiales abiertos que permitan diferentes maneras de relacionarse con ellos. Por otro lado, es

necesaria una exposición atractiva y facilitadora de los materiales para potenciar la curiosidad y la autonomía en los niños.

En este tipo de creación espacial, el educador deja de ser protagonista para dejar ese lugar a los niños. Éste tiene la función de observar y orientar al niño, sin dirigir sus acciones sino acompañándolo en el proceso. La organización del aula se basa en espacios bien definidos que dejan lugar al libre movimiento de los niños y que presentan una estructura facilitadora que invita a actuar y experimentar. Normalmente encontramos espacios circulares que ocupan el centro del aula y se convierten en lugar de intercambio, relaciones y experimentos.

Además de las características físicas y arquitectónicas, también se deben tener en cuenta el factor estético o lo que es lo mismo la calidad del ambiente. Este elemento primordial que puede repercutir en diversos ámbitos, contextos y experiencias educativas. Es decir, la forma en cómo se establecen las relaciones con las personas, con el espacio, muros, objetos, sonidos, texturas, colores y olores para tomar conciencia del nivel de calidad estético. Por tanto, es necesario atender a la calidad acústica, lumínica, de ventilación y de temperatura, entre otros. Factores que, definitivamente, van a incidir positiva o negativamente en el clima de un aula y con ello en el estado de las personas y que, a su vez, influye en proceso educativo. Para ello, se recomienda usar colores claros en paredes y escritorios. Usar plantas que propician tranquilidad y belleza a los espacios y aprovechar para que los estudiantes aprendan a amarlas y cuidarlas. El material didáctico debe ser atractivo y en su elaboración deben participar los mismos estudiantes lo que contribuye a que los cuiden. Adicionalmente este material refuerza los contenidos que se desarrollan.

3.2. Las estrategias metodológicas

Las estrategias metodológicas es un factor que puede condicionar positiva o negativamente el clima del aula. Este procedimiento es cometido del docente siendo el responsable de cómo desarrollar el acto educativo, por lo que es algo a tener en cuenta como gestor del clima en el aula.

Dependiendo del acto educativo, de las experiencias a desarrollar, y de los encuentros vivenciados se pueden evidenciar distintos climas, así

como múltiples relaciones, intereses presenta nuestro alumnado. El modo en cómo proceder y desarrollar la metodología incide, igual que el espacio, en cómo se enseña en el caso del docente, y en cómo se desarrolla el aprendizaje en el caso del alumnado. La tipología de actividades -de carácter individual, por parejas y/o en grupos-, la selección, la distribución y uso de los recursos y materiales, la disposición del espacio y el tiempo, y los momentos a compartir son indicadores clave de estudio a la hora de analizar el clima de un aula.

Parafraseando a Martínez (1996), el clima de aula es un fenómeno que se genera para cada experiencia, cada momento, cada curso escolar, con cada grupo y con cada docente, por tanto, su intervención deberá situarse en el marco de la acción tutorial, partiendo de cada aula, cada docente, grupo de alumno y familia. Con ello podemos deducir que el clima es distinto en cada aula, en cada acto educativo, en cada experiencia vivencia, y es por eso, por lo que el docente debe atender a diversos factores para tratar de generar un ambiente positivo, de equilibrio, de respeto y responsabilidad común.

3.3. El alumnado

El alumnado, y en concreto los niños y las niñas de las primeras etapas escolares, es un colectivo muy susceptible de las variables que afectan al clima del aula. Las experiencias personales del alumnado realizan aportaciones a la dinámica de la clase, y por tanto al clima del aula. Como ejemplo de estas variables puede ser la edad, la autoestima, las historias familiares, y la motivación. En este sentido, el docente debe conocer la realidad de sus alumnos y con ello su familia. Esta estará condicionada por el entorno que les rodea, los tipos de familia, los intereses que tienen, y la diversidad en sí que podemos observar en el aula.

3.4. La familia

La actitud de las familias es muy determinante a la hora de mejorar la convivencia y el comportamiento con nuestro alumnado. Por ello, es necesario que esa participación sea lo más activa posible, puesto que esta supone ser un agente más que influye en nuestro quehacer educativo con

respecto a la motivación de sus hijos hacia el aprendizaje, y las expectativas frente al sentido de educación.

Según Vaello (2011), hay varios tipos de familias según su actitud y con ello el nivel de implicación: familias colaboradoras/participativas; ausentes, hostiles e impotentes. En este caso, y dependiendo del tipo de familia con la que nos encontremos, el docente deberá tomar una actitud u otra, para juntos, intentar "remar" en la misma dirección hacia el bien común del niño/a en cuanto a su desarrollo y aprendizaje. En el caso de las familias colaboradora/participativas, debe aprovecharse su actitud para establecer y desarrollar estrategias conjuntas. En cambio, con las familias ausentes y hostiles, es necesario establecer un trabajo de previa concienciación por parte del docente hacia las actitudes de la familia en base a la necesidad de hacerles conocedores y partícipes de todo cuanto ocurre en el aula. De este modo, la actitud del docente debe ser de escucha activa, promotor de su cultura de aprendizaje y con empatía y motivación por crear un equipo de trabajo. Respecto a las familias impotentes, es necesario un apoyo constante intentando llegar a soluciones comunes entre la escuela y la familia. No es un cometido solamente del docente, y es la escuela, como cultura unitaria y global, abordar problemas en conjunto a través del conocimiento de las causas posibles que puedan perturbar su confianza y con ello participación.

Por tanto, se puede decir que para mejorar el clima del aula con la familia es importante aumentar y mejorar el compromiso de los padres con sus hijos respecto a la educación y propiciar situaciones seguras a nivel de aula y centro para, posteriormente, establecer objetivos y acciones comunes.

3.5. El perfil del docente en el aula

El perfil docente se refiere a esas cualidades y habilidades personales del maestro para afrontar el escenario su aula, su actitud ante los conflictos, así como la gestión y manejo que muestre en los procesos educativos. Estos son elementos que tienen una gran influencia en los procesos de aprendizaje del alumno y en el resultado de ese ambiente óptimo de trabajo. De acuerdo a la conexión que existe entre este conjunto de elementos, el clima de aula variará.

El perfil docente es un factor, al igual que la organización espacial, la participación de la familia y las características de su alumnado, prioritario. El docente es quien da vida y sentido a toda organización escolar. Es la persona que mantiene un contacto más prolongado con el educando, quien espera de su maestro comprensión, escucha, simpatía, y reconocimiento; por lo que el papel del mismo es decisivo en la vida propia del niño y la niña, ya que lo lleva a controlar sus miedos, inseguridades, desajustes, preocupaciones y lo hace enfrentar el futuro con esperanza y valor.

El docente debe tener la habilidad de crear un ambiente seguro, de autoestima, cálido y familiar para que el alumnado asuma experiencias, retos creativos y cognitivos. Para ello el clima del aula debe ser:

- Receptivo; proporcionándole al alumno seguridad y facilite la sincronía entre el pensamiento y la conducta.
- Abierto; generando confianza y cercanía con el docente
- Estimulante; motivando al alumnado a encontrar soluciones y afrontar nuevos retos.
- Colaborador; facilitando posibilidades, medios y recursos para dar respuestas a las situaciones de aprendizaje planteadas.
- Participativo; haciéndole sentir parte de un espacio, de grupo para poder aportar y recibir afecto, estímulo y compañía.
- Positivo y alegre; potenciando juicios de valor y críticas positivas y optimista, nunca negativo y bajo un perfil de autoridad.

En caso contrario, el docente debe evitar ser:

- Excluyente; rechazando intereses, necesidades y planteamientos distintos a las previos establecidos por el docente. Atender a las preguntas espontáneas de los alumnos con el objetivo de que sean integradas en nuestra acción educativa.
- Limitador; es decir, aislar al alumnado por ser tímido o incluso sentirse diferente.

- Pasivo; referido a las despreocupanza y la monotonía de la propia rutina.
- Restrictivo; prohibiendo y usando la repetición continua.

3.5.1. Cualidades docentes

Para cambiar la forma en que se ajusta una imagen en el documento, haga clic y aparecerá un botón de opciones de diseño junto a la imagen. Cuando trabaje en una tabla, haga clic donde desee agregar una fila o columna y, a continuación, haga clic en el signo más. Un docente eficaz debe poseer cualidades necesarias para el ejercicio educativo. En este sentido, proponemos la siguiente clasificación de Nérici (2000):

- *Capacidad de adaptación*: estableciendo relaciones interpersonales entre maestro y alumno puesto ayudará al maestro a conocer más a su alumnado, saber qué intereses y necesidades tienen para organizar el proceso de aprendizaje de acuerdo a las características que prevalezcan en el grupo clase.
- *Equilibrio emotivo*: siendo una de las cualidades más importante en la que debe presentar un comportamiento equilibrado y sereno de forma que inspire confianza en su alumnado.
- *Capacidad intuitiva*: capacidad de percibir los distintos estados de ánimos del alumnado en particular y así evitar o controlar situaciones de estrés.
- *Sentido del deber*: cualidad necesaria bajo la responsabilidad y respeto hacia su trabajo.
- *Capacidad de liderazgo*: imprescindible para aclarar y guiar el camino de sus alumnos, admitiendo sus limitaciones y respetando sus intereses; es el líder formal de la clase. Sus características personales van a ser las que hagan de indicador del tipo de actuación que se desarrolle en el aula. Hay variables que influyen en la aportación del docente al aula: años de experiencia, orientación de su tarea docente, ganas de transmitir satisfacción por su trabajo, tener una concepción del mismo como

docente competente y autocrítico con su labor. El liderazgo va a depender de todas estas variables con las que cuenta o presenta el docente. El liderazgo que se ejerza en el aula estará muy ligado con la disciplina que el docente desarrolle. Disciplina y clima son dos términos que están muy ligados. Según como se ejerza la disciplina, se crea un clima u otro. Esta estará condicionada por la organización, las normas, las rutinas y los límites que se establezcan. A partir de múltiples investigaciones, podemos encontrar tres perfiles docentes asociado a un liderazgo concreto:

1. *Liderazgo autoritario:* esta actitud autoritaria del profesor se caracteriza porque los alumnos tienen poca participación dentro del aula y están sometidos a las disposiciones del maestro, lo cual crea un clima de egocentrismo que impide el progreso de la clase, pues se intensifican la envidia, el egoísmo y la desconfianza.
2. *Liderazgo liberal "laissez faire"* (dejar hacer): es una actitud pasiva del docente porque no interviene activamente en el quehacer educativo. Los estudiantes reciben poca ayuda en su actividad, la clase se vuelve indisciplinada, se pierde el espíritu de estudio y el hábito de trabajo. Aparecen actitudes emocionales negativas en los alumnos como frustración y desinterés.
3. *Liderazgo democrático y socioemocional:* es aquel docente que tiene una actitud objetiva y realista, se sujeta a la ley del compañerismo, cooperación y participación en la solución de problemas reconocidos conjuntamente. El criterio para animar democráticamente consiste en la buena voluntad y capacidad del docente para inducir a los alumnos al trabajo en equipo. En este estilo hay una interacción permanente entre profesor y alumno. Se trata, más bien, de un compromiso de todas las disposiciones existentes en el aula.

– *Sinceridad*: mostrando ser una persona justa, auténtica, y crítica con su quehacer educativo y la relación con su alumnado y familia.

- *Interés científico, humanístico y estético*: el docente debe tener una cultura general para tener la capacidad de orientar e indicar la dirección de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello es necesario la formación continua y en algunos casos especializada.
- *Capacidad de aprehensión generalizada*: donde ofrezcan la posibilidad de comprender e interpretar lo que hay de general en los hechos particulares, con el fin de enseñarles al alumnado diversidad de experiencias que se abren al mundo.
- *Espíritu de justicia*: es trascendental que el docente aplique este valor dentro del aula no solo por el propio espíritu de justicia sino también para poder captar mejor la confianza y simpatía de sus alumnos y estimular la práctica de la vida democrática en la escuela. El docente justo es aquel que establece normas iguales para todos, escucha y comprende sin excluir a nadie; elimina todo tipo de privilegios.
- *Disposición*: el buen docente siempre está dispuesto a escuchar con interés a sus alumnos, a atenderlos y aconsejarlos en sus dificultades, crear el ambiente propicio para que el alumno pueda confiar en él.
- *Empatía*: capacidad que debe tener el profesor de colocarse en la situación de sus alumnos y vivir esa situación para poder comprender y orientar mejor su formación y llevarlo a superar sus dificultades. La empatía facilita la comunicación entre maestro y alumno.

4. EL DOCENTE COMO DINAMIZADOR DEL AULA

Toda actividad docente es observada y tiene efectos en las acciones de su alumnado. Por eso el docente es el gestor del aula, y por tanto es el responsable del clima que se genere en el aula. Su acción es evidente y necesaria tanto en la relación que cree con el alumnado, como en las relaciones con los alumnos.

El docente como gestor del clima puede ayudar a mejorar las relaciones vivenciadas en el aula. Éstos se relacionan entre sí bajo unas actitudes y emocionales a las que nuestra cultura educativa nunca ha estado atenta hasta hace escasos años. El docente debe tener en cuenta las emociones y los valores como parte de cualquier acción pedagógica.

Finalmente, y como se ha comentado anteriormente, el tipo de liderazgo que ejerza el docente es muy determinante respecto a la gestión de clase, puesto que conseguirá un clima diferente dependiendo del tipo de líder que sea.

4.1. Actuaciones frente a conductas disruptivas

Las conductas disruptivas se tienen que aceptar como una realidad palpable en la escuela. Podemos actuar frente a los conflictos a través de la prevención, y en el caso de que ocurran, debemos afrontarlos. Los conflictos se pueden afrontar desde dos perspectivas: como un problema al que hay que buscarle una solución, y como una ocasión que se ha de aprovechar para educar a raíz de ella. En este sentido, los conflictos son y han de ser tratados como una ocasión para enseñar, y aprender.

4.4.1. Prevención

Desde una mirada preventiva, los episodios disruptivos en las etapas escolares pueden brotar de manera espontánea a través de una situación concreta, por algún interés común e incluso puede ser un indicador clave de acciones reflejadas del propio entorno familiar.

En este sentido, es importante construir rutinas como base para una buena convivencia, la cual es necesario planificar día a día. Se debe utilizar cualquier momento para corregir conductas antisociales. Si se sabe que los conflictos suelen ocurrir en los mismos momentos de siempre –momentos de juego o recreo-, se puede planificar la actuación con antelación. Para ello es necesario trabajar una serie de actuaciones a lo largo del curso escolar:

- *Al inicio del curso*: tener claro los propósitos y definir las prioridades, además de tener claras las estrategias de diálogo y los momentos.

- *Durante los primeros días*: establecer normas y límites tanto colectiva como individualmente. Sería un buen momento para afianzar conductas positivas que se detecten y reducir las negativas.
- *Durante el curso*: mantener y no alterar el establecimiento de normas y límites, fortaleciendo las conductas positivas e intentar reducir las negativas.
- *Al finalizar el curso*: se detectarán los problemas más frecuentes y se proponen medidas correctoras para el siguiente.

En términos generales, se debe elaborar unas normas a nivel de escuela y, concretamente, basadas en estas últimas, a nivel de aula bajo el respeto, la escucha activa, la empatía y la comunicación. Para ello apostamos por metodologías de aprendizaje cooperativo. Este tipo de metodología hace referencia a una organización educativa basada por rincones de trabajo. De este modo, mejoraremos la convivencia, favoreciendo las habilidades sociales y predisponiendo al alumnado a cooperar y a negociar la situación presentada.

4.4.2. Resolución de conflictos

Hasta ahora hemos tenido en cuenta las conductas disruptivas, pero estas pueden darse entre docente-alumno y la más común entre sus iguales (alumno-alumno):

- Conflicto docente-alumnado

En este caso, el docente:

1. No debe mostrar un grado de desventaja ante la situación y es importante que sea sistemático en las normas de la clase, en las rutinas establecidas y en los momentos de escuchar y comunicación.
2. Es necesario cuidar el trato por igual evitando la afectividad hacia unos y una cierta distancia, es decir reaccionar de forma equitativa.

3. Es muy importante el autocontrol, evitando altibajos, desesperación, ansiedad, ya que estos son indicadores de mensajes implícitos que hay que evidenciar.
4. Trabajar aquellos elementos afectivos en la relación docente-alumno debido a que ayudan a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, mostrándonos como un apoyo en el que se puede confiar.
5. Prestar atención individualizada a aquellos alumnos con problemas graves de conductas; se actuará individualmente con ellos o si el problema incluso persiste es necesario una observación más crítica y a veces la ayuda de otros profesionales en conocimiento y en colaboración con la familia.
6. Aprender a escuchar.
7. Dar valor a las palabras, es decir, cumplir cuando se dice o promete algo.
8. Utilizar un lenguaje claro y apropiado.
9. Considerar los sentimientos y emociones a través de la empatía para comprender los sentimientos e intereses de los alumnos.
10. Preocuparse porque la otra persona entienda lo que se le quiere comunicar.

– Conflicto entre iguales

Los conflictos entre iguales es algo muy usual en las aulas, el problema lo encontramos cuando las actitudes o actuaciones suelen ser continuas y en aumento. En este caso es necesario tener en cuenta ciertas referencias:

1. Utilizar gestos no verbales haciendo una leve visualización al alumnado, acercarse detenidamente a él o ella y establecer una conversación en un tono relajado y en un momento de seguridad y estabilidad. Esto mismo debe ser objeto de observación continua y anotaciones posteriores.

2. Tener en cuenta la motivación del alumno disruptivo. Generalmente, quieren llamar la atención. En este caso, la atención no se le debe cuando muestra este tipo de conductas sino cuando está bien e incluso realiza actos positivos reforzando su actitud. Por eso es necesario aislar a ese tipo de alumno de las situaciones que lo refuercen (por ejemplo, cambiándole de lugar) y cesar el "aislamiento" cuando cese su conducta negativa (sin comentar conflictos).
3. Realizar una fase de entrevista de seguimiento con aquellos alumnos "más conflictivos".
4. Reinvidualizar a los miembros del grupo, es decir que cada miembro reflexione sobre lo cometido, las consecuencias y hasta que comprenda el nivel de gravedad que eso conlleva.
5. No olvidar al resto del grupo-clase cuando se está atendiendo a este tipo de alumnado. Muchas veces las actuaciones se replican a partir de la observación y llamadas de atención.
6. Si se produce una confrontación, utilizar un tono de voz medio, con postura relajada y no señalar con el dedo.
7. Debemos intentar que los alumnos conozcan las normas y que estas normas sean creadas en conjunto y a través del diálogo.
8. La palabra castigo, "silla de pensar" no debe existir en nuestro vocabulario, sino el incumplimiento de normas que hemos construido en conjunto, permitiéndole al alumnado que conozca la causa de su "sanción".
9. Procurar no ser inflexible: el alumnado suele entender las expectativas del docente si se les explica.

5. PARA FINALIZAR: LOS ASPECTOS QUE CONFORMAN EL CLIMA DE UN AULA

Las personas venimos del afecto de otros, y será apoyándonos en él como entraremos al mundo de lo social, armando nuevos vínculos y recopilando seguridad emocional que nos será imprescindible para resolver nuestro deseo de saber y para conocer a los demás.

Hablar de afectos, de un clima positivo en el aula, es hablar de la materia prima con la que se trabaja. Los niños viven del afecto de su familia, de su entorno más próximo y de la escuela. Sin estos revestimientos protectores y amorosos, un niño no podrá desarrollarse con salud y alegría, porque nacería frágil y carente de ser autónomo y de vivir sin la ayuda física, psíquica y emocional de los demás. Por eso es normal que los maestros nos planteemos cómo comprender e intervenir en estas cuestiones sentimentales que antes parecía pertenecer al ámbito familiar y que ahora consideramos que nos corresponde en parte, como ayudantes, para generar y propiciar un ambiente sano, equilibrado y respetuoso que supone acoger a los niños en la institución escolar.

A la escuela nos convoca el aprendizaje y las relaciones. Desde el principio esas son las demandas que los padres formulan cuando vienen con sus hijos a la escuela. Sin embargo, acompañando dos objetivos: "yo quiero que mi hijo se sienta a gusto, que disfrute, que haga amigos, que sea feliz"; "yo quiero que la maestra o el maestro lo cuide y lo entienda"; "yo quiero que en la escuela reciba valores para que sea buena persona" Es decir, que hay unas demandas afectivas acompañando las del aprendizaje y socialización. Y es que estos tres aspectos: afecto, aprendizaje y socialización suponen ser indicadores de una relación transferencial bajo una actividad compartida a nivel de aula junto con la familia, y a nivel de escuela junto con el equipo de profesorado.

8. REFERENCIAS

Berrocal, P., Cabello, R., y Cobo, M. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 88, 15-26

Cassullo, G., y Livia-García, L. (2015). Estudio de las competencias socioemocionales y su relación con el afrontamiento en futuros profesores de Nivel Medio. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(1), 213-228.

De Pablo, P. y Trueba, B. (1994). Espacios y recursos para ti, para mí, para todos. Diseño de ambientes en educación infantil. Escuela Española.

Marchena, R. (2005). El ambiente en las clases de matemáticas y las respuestas a las diferencias individuales. Revista Bordón Sociedad Española de Pedagogía, 57(4), 197.

Martínez, M. (1996). El clima de la clase. Wolters Kluwer.

Nérici, I. (2000). Hacia una didáctica general dinámica. Editorial Kapelusz S.A.

Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10(3), 1183-1208.

Riera, Mª.A., Ferrer, M. y Ribas, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significado, antecedentes y reflexiones. Revista Lationoamericana de Educación Infantil, 3(2), 19-39.

Sánchez, L. (2019). La formación inicial docente en una universidad chilena: estudiando el ámbito emocional. Praxis & Saber, 10(24), 217–242.

Serrano-Díaz, N., Pocinho, M., y Aragón-Mendizábal, E. (2017). Competencias emocionales y síndrome de burnout en el profesorado de Educación Infantil. Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education, 13(1).

Vaello, J. (2011). Cómo dar clases a los que no quieren. Graó.

CAPÍTULO 24

BLOCKCHAIN Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA

ROSA MARÍA RICOY-CASAS[1]
Universidad de Vigo. UNED

1. INTRODUCCIÓN

Es innegable la utilización de numerosas tecnologías en el ámbito de los procesos políticos actuales. De manera creciente los ciudadanos se informan políticamente en línea junto a medios tradicionales como la televisión o los periódicos. Las redes sociales permitieron que el mensaje político se interpretara casi de inmediato a través de nuevas y múltiples interacciones sociales entre los ciudadanos sobre los temas relacionados, preguntándoles directamente a los políticos, e influyendo incluso en la propia actividad gubernamental. Asimismo, numerosos artificios son particularmente efectivos a la hora de capturar nuestra atención (Brady et al, 2020) y manipularnos. Avatares, hologramas, los nuevos metaversos que están construyéndose, y de manera destacada el perfilado psicográfico que se realiza de los ciudadanos a través de sus huellas digitales y los propios sesgos que manifestamos, facilitan el análisis de las herramientas adecuadas para movilizar políticamente a los ciudadanos en un sentido concreto e interesado.

Conceptos como infoentretenimiento, *politainment, storytelling, disinformación, misinformación, fake news, astroturfing, posverdad,* visualizan estrategias para actuar en estos entornos, y también algunos resultados como el hecho de que las emociones que nos impulsan en mayor medida a compartir contenidos en internet están ligadas al asombro (Berger, 2016) (Ricoy-Casas, 2022); a través de las redes es más fácil mostrar nuestra indignación (no tenemos que enfrentarnos a nuestro vecino, manifestarnos en las calles o escribir una airada carta a la directora del periódico, basta con hacer *retuit*). Como es fácil indignarnos, con el tiempo es posible que nuestra participación en movimientos cívicos y

sociales seas menos significativa (Crockett, 2017). De hecho, puede influir significativamente en la forma en que la información política inicial será asimilada por lo llamados "usuarios pasivos", pues se ha demostrado que la diferencia percibida con los contactos cercanos de la red impide el voto radical y de protesta (Paulis y Ognibene, 2022).

La mayoría de las veces nuestras opiniones tienden a polarizarse porque las propias redes nos permiten agruparnos en cámaras de eco con audiencias similares, o en filtros burbuja, como ha expresado Eli Pariser (2017), buscando recompensas reputacionales, divisa social, o simplemente claudicando a nuestros propios sesgos como el de confirmación. De hecho, las conversaciones profundas que cruzan barreras ideológicas son extremadamente escasas en redes sociales (Susstein, 2018).

Todas estas mecánicas nos hacen más vulnerables a la manipulación, es fácil provocar una ola de indignación para potenciar una polarización querida por un partido político o un grupo social que lo considere beneficioso para sus propios intereses. Se destruye la verdad y nuestra capacidad crítica y de empatizar. También deteriora los procesos de participación ciudadana y nuestro compromiso cívico. Estoy de acuerdo con Castellanos (2022) en que aunque Runciman considere que "la revolución de las tecnologías de la información han modificado por completo los términos en los que la democracia está obligada a operar" (2019: 16), lo cierto es que en la mayoría de los casos lo que se realiza es una transición de lo analógico a lo digital, conservando los elementos básicos de la tarea participativa. Aquella "nueva galaxia mediática" de la que hablaba Keane en tanto que la abundante comunicación iba a permitir a los ciudadanos examinar y monitorizar día a día la vida democrática, y, en consecuencia, tomar su control (2009: 737), no parece cumplirse pese al progreso tecnológico.

Asimismo debe recordarse el dominio de las grandes tecnológicas y el poder arbitrario de estos monopolios sobre la información, especialmente en lo relativo en privilegiar o "moderar" el flujo de determinadas comunicaciones gracias a la inteligencia artificial y los algoritmos (Almoqbel et al, 2019) (Fernández et al, 2020) (De Gregorio, 2019) polarizando en ocasiones los debates, o en el peor de los casos utilizando a su arbitrio la censura (Del Vecchio et al, 2019).

La participación política es uno de los mantras a los que se recurre periódicamente como un posible antídoto cuando se vislumbran crisis de legitimidad, continúa siendo una de las posibles vías para mitigar la crisis de confianza que afronta la democracia representativa. Hoy asistimos a un renovado interés (a través de la aplicación de herramientas como *blochchain*) que refuerza las tendencias de los últimos años hacia el "Gobierno Abierto", la transparencia y la aspiración al "Buen Gobierno" o la "Buena Administración". Debe situarse a la ciudadanía como uno de los elementos claves para el avance de las Administraciones públicas, se debe apostar por mecanismos de gestión del conocimiento que permitan diseñar y evaluar políticas públicas con el ciudadano. Esto se traduce en la necesidad de analizar, diseñar e implementar las políticas públicas a modo de coproducción y coautoría gubernamental-social que permita que "el Gobierno de la sociedad se convierta en Gobierno con la sociedad" (Aguilar, 2019: 25), aplicando la "inteligencia colectiva" (García, 2022).

Por todas estas razones, en los últimos años, se ha abierto la puerta a la exploración de nuevas propuestas y experiencias con herramientas como el *blockchain,* que surgió buscando soluciones de comercio electrónico sin la necesidad de un tercero confiable, concretamente para implementar la criptomoneda Bitcoin. Aunque los desarrollos de la tecnología *blockchain* han sido más extensos en la industria de servicios financieros, los gobiernos se están dando cuenta de la naturaleza transformadora y potencialmente disruptiva de esta tecnología, y se está acelerando su discusión y aplicación en el sector público. Es por ello pertinente analizar en qué casos ya se está utilizando, pros y contras de su implementación, y el análisis de si esta tecnología puede favorecer una mayor y mejor participación ciudadana en algunos ámbitos.

Debemos combinar el desarrollo tecnológico y el crecimiento económico con altos niveles de protección e inclusión social, valores compartidos que incluyen la participación política, la democracia, los derechos humanos y la riqueza de la diversidad. La accesibilidad y la inclusión del tejido asociativo o la deliberación política y la participación ciudadana, son factores que posibilitan los derechos, la autonomía y la igualdad. Debe acentuarse el interés político y el desarrollo de políticas

públicas en sinergia con nuevas herramientas innovadoras como el *blockchain,* si lo pueden hacer posible. Más allá del conocimiento sobre su aplicabilidad tecnológica, la teoría social puede ser útil para entender sus impactos en la sociedad y qué modelo de gobernanza en realidad se moviliza a través de esta tecnología.

2. OBJETIVOS

Aunque esta tecnología es conocida principalmente por la transferencia de criptomonedas, los entusiastas de *blockchain* creen que la tecnología puede ofrecer soluciones a numerosos problemas sociales. Estos incluyen mejorar las desigualdades, empoderar a los ciudadanos para monetizar su información personal, mejorar numerosos servicios debido a la eliminación de intermediarios, y liderar el camino hacia el diseño y desarrollo de una sociedad basada en el bien común en varios sectores, incluida la agricultura, la energía verde, la sanidad, la logística y los medios de comunicación. También se encuentra con detractores y un contexto en el que existen críticas importantes a algunas de las tecnologías más recientemente implantadas como la inteligencia artificial y los algoritmos (Ricoy-Casas, 2021) o el ChatGPT.

Algunos de los objetivos principales de este trabajo son: a) Analizar las características propias de herramientas como *blockchain* como mecanismo con el que podría mejorarse el ámbito institucional (por ejemplo para garantizar la transparencia, evitar el fraude, realizar actividades con mayor eficiencia; b) Describir numerosos proyectos de gobernanza *blockchain* que permitan la participación ciudadana; c) Discutir sus principales ventajas y desventajas como herramienta para la el desarrollo social.

3. METODOLOGÍA

Se ha partido para su realización de una revisión a través de las principales bases de datos bibliográficas, documentación de organismos públicos y privados y noticias de prensa. Se definieron criterios de inclusión y exclusión, y un conjunto de variables para analizar las características de los artículos seleccionados. A partir de esta información se realizó el trabajo de carácter descriptivo, profundizando y reflexionando

sobre su actualidad, el futuro y la importancia de estas herramientas en relación con la implementación en la administración pública y la participación política.

4. RESULTADOS

4.1. CARACTERÍSTICAS DE *BLOCKCHAIN* POR LAS QUE RESULTA ACTRACTIVA SU IMPLEMENTACIÓN.

Numerosos autores han destacado su naturaleza descentralizada, transparente, rastreable, inmutable y criptográfica, que mantiene el contenido privado y seguro, al tiempo que permite a los usuarios obtener el control de su información. La trazabilidad de todo el ciclo de vida de un producto o un proceso es una de las principales virtudes que aporta la cadena de bloques a las tecnologías de registro de la información. Así, por ejemplo podríamos verificar la certificación que tiene una merluza de pincho en Galicia, con la que se indica que su captura se ha realizado sin impacto relevante en el fondo marino, en *stocks* no sobreexplotados, bajo criterios de responsabilidad social, etc. El usuario solamente tiene que recabar la información que proporciona un código QR que nos informa de todos los detalles, incluso sobre su certificación, almacenaje y venta.

En 2021 el Ayuntamiento de Córdoba almacenó todos los metadatos de las distintas obras de arte físicas del museo Julio Romero de Torres. Se emitieron una etiquetas certificadas por la Fábrica Nacional de la Moneda y Timbre con altas medidas de seguridad que se asociaban a cada obra, y que contenían toda la información o metadatos de la misma, intentando que la titularidad de la obra fuera inhackeable y que pueda contener una traza seguro de lo que ocurre con la misma, por ejemplo en relación al movimiento a exposiciones o posibles préstamos de las obras (Capena, 2023).

Otra característica es la inmutabilidad, puesto que cualquier operación que se realiza en *blockchain* es un bloque criptográficamente (cifrado o en código y proporcionando una única combinación) vinculado con el bloque anterior, muy difícil de modificar o anular por no decir imposible, porque sólo podría lograrse generando un nuevo bloque en la cadena

(por lo que quedaría constancia del cambio y de quién y cuándo lo hizo -sería rastreable y se visualizaría por todos, de ahí que sea transparente-). Todos esos bloques integran una gran base de datos replicada en infinidad de ordenadores, pero ninguno de ellos tiene un mayor poder de decisión sobre los demás, no existe ninguna autoridad porque es un tipo de tecnología descentralizada. Algunos destacan este tipo de características y su importancia en los sistemas de voto (para el voto electrónico seguro). Recordemos que en países como Estonia ya se ha implantado desde hace más de una década.

Los contratos inteligentes (*smart contracts)* incluyen programas capaces de autoejecutarse cuando se cumplen ciertas condiciones, lo que podría agilizar y dotar de transparencia total a las licitaciones públicas. También podría evitar el fraude, porque le permitiría a una empresa pequeña presentar un pliego y que quede sellado con su *timestamp* (la fecha codificada en el correspondiente bloque). Cuando llega el día designado, se abren automáticamente todas las ofertas y cualquiera puede verlas, pero todos al mismo tiempo para elegir la mejor según la convocatoria. Estos procesos pueden exigir la posibilidad de que se faciliten auditorías ciudadanas para complementar los esfuerzos del gobierno, llenar los puntos ciegos existentes, e involucrar al público en general para evitar la corrupción.

El proceso de monitoreo puede ser "abierto" (participación del público en general) o "cerrado" (restringiendo la participación a un equipo preseleccionado en base a criterios técnicos o a una organización de la sociedad civil), y podría ser extensible a casi todo el proceso de contratación. Los hallazgos y actuaciones de la auditoría ciudadana también deben compartirse, y las preocupaciones deben traducirse en una pronta acción gubernamental. Para mejorar la distancia entre el equipo de monitoreo y los evaluados, contribuyendo además a una mayor seguridad y privacidad, se ha sugerido también la posibilidad de establecerlo con personas de otros estados. Basadas en la experiencia, la inclusión de estas partes colaboradoras en el diseño o la implementación de nuevas contrataciones, sería muy pertinente.

El aporte de la riqueza de conocimiento ciudadano puede ser aprovechado a modo de codiseño, cocreación, coproducción o auditoría de las nuevas políticas públicas, mediante herramientas de innovación como

crowdsourcing y/o *blockchain.* Asimismo esta participación social debe ser confidencial para evitar represalias, por ejemplo que las direcciones IP de los usuarios sólo sean visibles para los administradores de los servidores web donde llegan los comentarios.

4.2. Servicios públicos y ejemplos de participación ciudadana que podrían servirse a través de *blockchain.*

Las cadenas de bloques podrían emplearse para múltiples usos, por ejemplo para: a) establecer identidades digitales de ciudadanos, residentes, empresas y otras filiales del gobierno; b) para la gestión de certificados de nacimiento, licencias de matrimonio, pasaporte, visa, defunción, o reconocimiento transfronterizo de los títulos académicos; c) podrían ayudar a proteger contra el robo de identidad, especialmente si se asocia con algún tipo de biometría; d) para los registros de salud, haciéndose accesibles e interoperables con todos los hospitales de una red o un país (e incluso en la Unión Europea), garantizando a la vez los derechos de autorización previa y privacidad del paciente; e) como un medio para documentar cada transferencia de un activo desde su origen. Ello ayudaría a evitar, mitigar e identificar el fraude; en los sistemas de nómina de los empleados públicos para pagos automáticos a través de *smart contracts;* para evaluar y recaudar pagos de impuestos; para confirmar la elegibilidad de beneficiarios de la seguridad social u otro organismo; f) automatizar algunas transacciones y procesos que anteriormente pueden haber implicado una sobrecarga significativa de múltiples autoridades, haciendo además que los procesos interinstitucionales sean más eficientes, seguros y transparentes; g) para proteger e incentivar a los *whistle blowers* (denunciantes de ciertas prácticas fraudulentas o que atentan contra la ética -una revolución a nivel de compliance-), etc.

En la Unión Europea (UE) se ha empezado a aprovechar la trazabilidad e inmutabilidad de la cadena de bloques en sus licitaciones y registros. En 2017 se aprobó la "*European Blockchain Partnership*" y se creó la "Infraestructura Europea de Servicios *Blockchain* (EBSI)". Se trata de una iniciativa conjunta de la Comisión Europea y la Asociación Europea de *Blockchain* (EBP) para ofrecer servicios públicos transfronterizos utilizando esta tecnología. Se están desarrollando diversas posibilidades

como: democratizar el acceso de las PYMES a la financiación europea; crear la identidad digital soberana o el Número Europeo de Identificación de la Seguridad Social (ESSIN); y gestionar el proceso de asilo de los inmigrantes. Probablemente en breve se habilitarán otras posibilidades como el reconocimiento de los títulos académicos.

Ejemplos como los anteriores muestran que las plataformas de información descentralizadas tienen importantes potenciales y por el momento puede ser considerado como una herramienta muy prometedora en la modernización de la gestión pública, aunque ello también implica un enorme esfuerzo en las estructuras burocráticas actuales. Aspectos rutinarios como la supervisión del cumplimiento de la normativa, la contratación pública o la gestión financiera, que son procesos muy costosos (en tiempo, medios como el personal de intermediación o económicamente) y complejos (lo cual favorecen ciertos riesgos relacionados con los errores, el fraude o la corrupción), podrían verse beneficiados y simplificados. Asimismo se vería fortalecida la transparencia y la confiabilidad de nuestros sistemas gubernamentales, y ciertos procedimientos podrían incluso encontrarse sistematizados sin poder ser modificados o eliminados para garantizar la integridad de los datos y evitar la manipulación de la información por parte de terceros. Licencias comerciales, títulos académicos, títulos de propiedad, matriculaciones de vehículos y otros registros podrían trasladarse a *blockchain,* liberando a los ciudadanos de la necesidad de abogados, notarios y desplazamientos a las oficinas gubernamentales para certificar que las transacciones son legales.

Por otra parte, pueden constituir nuevos procedimientos y toma de decisiones y deliberación en más políticas desarrollando gobernanza colaborativa, proyectos de crowdsourcing público, aunque ello también implica mayores esfuerzos en la alfabetización de datos de los ciudadanos. Un ejemplo de ello es el proyecto desarrollado en Colombia en 2020, denominado *Unlocking Government Transparency with Blockchain Technology,* para la selección y contratación para los comedores escolares que siempre se realizaban de manera corrupta, porque las empresas cobraban, pero a menudo los niños de familias desfavorecidas no recibían los alimentos (Lannquist and Raycraft, 2020). El sistema se va perfeccionando con ciertos estándares, e incluso contempla la posibilidad de

que se faciliten auditorías ciudadanas para complementar los esfuerzos del gobierno, llenar los puntos ciegos existentes e involucrar a la población en los asuntos públicos. Puede asegurar la conciencia, la proactividad y la participación ciudadana continua en las actividades diarias de un organismo gubernamental. Ello fortalecerá la capilaridad institucional, fomentará el desarrollo de un nuevo modelo en red de gobernabilidad democrática y un mayor nivel de confianza en las instituciones públicas.

4.3. DIFICULTADES EN SU IMPLEMENTACIÓN Y PRINCIPALES CRÍTICAS.

Esta tecnología de base de datos disruptiva tiene el potencial de ofrecer soluciones para recuperar la confianza en la participación política, pero, al igual que otros enfoques, cuando se ubica dentro de las estructuras socioeconómicas existentes, puede no lograr revertir el déficit democrático. Y ello, aunque algunos han señalado que la cadena de bloques fue la tecnología para apoyar el "tecno-anarquismo" (Gordon, 2009; Wright & de Filippi, 2015), y que podría llegarse al extremo de crear algo así como un "tecno-Leviatán" reemplazando ciertos elementos del estado administrativo moderno y potenciando sus funciones de control.

En esta línea se encontraría el proyecto "Bitnaion" para descentralizar el poder de gobierno institucional en un escala global mediante la eliminación de las limitaciones geográficas a la ciudadanía (Bitnaion, 2017) (Robinson, 2015), e incluso utilizado para algunos servicios por el gobierno de Estonia (Allison, 2016) (Manskin, 2017). A pesar de su potencial de desintermediación, muchos autores son críticos y señalan los fracasos de los proyectos humanitarios de *blockchain.* Podríamos enumerar los principales: a) Su incapacidad para operar fuera del modelo defendido por Silicon Valley; B) Las deficiencias técnicas; C) Los altos costos de energía; D) Las preocupaciones éticas. Estas son algunas de las preocupaciones que se han analizado y que han obstaculizado su potencial desarrollo de la esfera pública.

A) Su incapacidad para operar fuera del modelo defendido por Silicon Valley: porque la mayoría son propiedad de firmas digitales altamente concentradas y autorreguladas, y por tanto no se encuentra tan descentralizada. En 2010, un programador con sede en Florida pagó dos pizzas

con 10,000 Bitcoins (Bort, 2014), que se valorarían en cerca de $ 118 millones de dólares a fines de 2017. En ese momento, pocos esperaban que esta moneda alternativa basada en *blockchain* tuviera el atractivo actual, pero a medida que las criptomonedas alcanzaron valoraciones colectivas de cientos de miles de millones de dólares, las industrias, los bancos centrales y los gobiernos se apresuraron a implementar sus propias versiones de la tecnología. En lugar de ocupar un lugar algorítmico aparte, *blockchain* se entiende mejor como un ensamblaje con múltiples agencias que están desordenadas en el código/espacio de materialidad (Zook y Blankenship, 2018). Los "marcos de gobernanza de las aplicaciones *blockchain*" están fuertemente entrelazados con las relaciones socioespaciales de múltiples maneras (Dodd, 2018).

Aunque muchas redes como Bitcoin utilizan *Blockchain* (se compone de una red global dispersa de computadoras que se han conectado a la cadena de bloques), éstas deben situarse físicamente en lugares con buenas (en calidad y cantidad) y baratas infraestructuras eléctricas existentes para alimentar sus equipos de minería. Ello ha determinado que en algunos lugares donde se han situado, se han creado mayores infraestructuras de presas para su soporte, y aunque (en algunos casos) proporcionaron electricidad más barata a los residentes, también han cambiado el paisaje, han interrumpido procesos metabólicos existentes, y han atraído a otras industrias hambrientas de energía en zonas mayoritariamente rurales. El impacto medioambiental es enorme (Lally, Kay y Thatcher, 2022) (Roberts, 2018)

Sin embargo, es cuestionable que este tipo de políticas públicas generen el empleo deseado, ni siquiera el prometido, lo que en algunos lugares ha provocado debates públicos sobre cómo manejar este tipo de industria floreciente. Por ejemplo, en algunos lugares intentaron implementar una serie de medidas para regular y desalentar las operaciones mineras, aumentando las tarifas de electricidad para "cargas de alta densidad" como granjas de servidores y operaciones de minería de criptomonedas con poco éxito (Lally, Kay y Thatcher, 2022). Muchos de estos lugares incluso deberían temer que las operaciones mineras desaparezcan una vez que la rentabilidad de desarrollos con *blockchain* retrocedan o se reubiquen. ¿Se mudarán a lugares como China, Islandia o Venezuela,

donde la electricidad sea lo suficientemente barata como para que Bitcoin sea rentable? También los ingenieros investigan para desarrollar servidores mucho más rápidos y con mayor eficiencia energética.

Según Lobo (2014) la "economía colaborativa" es solo un aspecto eufemísticamente nombrado de un nuevo orden económico digital: el “capitalismo de plataforma” (ecosistemas económicos). Los intermediarios son más poderosos que nunca disfrazados de plataformas que controlan el acceso y los procesos de todo un modelo de negocio (dictando las reglas del juego y la propia regulación de los monopolios), cambiando el concepto de trabajo (la zona gris entre la ayuda privada y el trabajo no declarado) al organizar cada transacción económica como una subasta (minimizando, abaratando y precarizando la mano de obra). Apoyadas por tropos discursivos, la "economía colaborativa" enmascara la naturaleza problemática de estas nuevas relaciones (Langley y Leyshon, 2017) (Strauss, 2017).

Por lo tanto, el carácter geográfico de la cadena de bloques debe entenderse tanto en términos de identificación y ubicación espacial de la infraestructura (por ejemplo de servidores privados y centros de datos donde se cree que se materializa la red distribuida), como en relación al "conjunto de técnicas algorítmicas experimentales que actúan sobre el umbral de la perceptibilidad en sí" (Amoore, 2018). A menudo enmarcado en términos de seguridad, la “gobernanza algorítmica” depende de lo que Amoore (2011) denomina un "derivado de datos" que problemáticamente "no se centra en quiénes somos, ni siquiera en lo que nuestros datos dicen sobre nosotros, sino en lo que se puede imaginar e inferir sobre quiénes podríamos ser, en nuestras propias inclinaciones y potencialidades". Son claramente intrusivas e intensivas las formas en que el software regula la vida cotidiana, las experiencias y las oportunidades que se ofrecen a los individuos dentro de la sociedad (Ricoy-Casas, 2022). Es más, promovida como una forma de aumentar la eficiencia y reducir el sesgo, la gobernanza algorítmica ha sido en muchas ocasiones fuertemente criticada por sus errores, tendencias reduccionistas, inexactitud y opacidad (Ricoy-Casas, 2021).

Irónicamente, toda esta actividad frenética va en contra de la intención original de Bitcoin. Concebido como una "versión puramente *peer-to-*

peer del efectivo electrónico", Bitcoin fue diseñado para "permitir pagos en línea" entre individuos de una manera que explícitamente evitaba la necesidad de ir "a través de una institución financiera". (Nakamoto, 2008a) (Nakamoto, 2008b). Bitcoin surgió durante la crisis financiera mundial de 2008 con el lanzamiento de un libro blanco del aún no identificado Satoshi Nakamoto. El discurso que rodea a Bitcoin y los sistemas *blockchain* que ha engendrado, ha demostrado ser más importante y disruptivo que las prácticas reales de estas tecnologías (Cockayne, 2016).

El éxito especulativo de las criptomonedas, especialmente los tipos de cambio bien establecidos a dólares o euros, también es un claro fracaso para eludir el sistema financiero global. De hecho, los intercambios de criptomonedas son instituciones altamente opacas y centralizadas con conocidos episodios de falta de seguridad y manipulación de precios. Así, en la práctica, la moneda ha generado una comunidad próspera en torno a sus ideales políticos, depende de un alto grado de organización social para ser producida, tiene una estructura social discernible y se caracteriza por asimetrías de riqueza y poder que no son diferentes del sistema financiero convencional. Entonces, inconscientemente, Bitcoin sirve como una poderosa demostración del carácter relacional del dinero (Dodd, 2018).

B) En relación a las deficiencias técnicas, podemos mencionar algunos ejemplos como la lentitud de las verificaciones y transacciones, o la amenaza de ataques informáticos cuánticos. Hay que tener en cuenta que no por ponerle el apellido de *blockchain* a cualquier proceso, están garantizadas las características de esta tecnología. Así, si sólo tienes veinte réplicas en una base de datos es más fácil manipularla que si contiene un millón, por eso es importante que sea una gran base de datos replicada en infinidad de ordenadores, y que se abra a la sociedad en general (ciudadanía, empresas, medios de comunicación) la posibilidad de supervisar este tipo de procesos.

Como señalan Martínez-Castañeda & Feijoo (2023), en numerosos ámbitos, cuando se trata de evaluar e implementar proyectos de *blockchain, l*os obstáculos más importantes para las partes interesadas son la necesidad de comprender y administrar la tecnología, la falta de experiencia

adecuada y el costo de implementación. En términos de gobernanza, los proyectos de este tipo en el sector todavía están en busca de mostrar un conjunto suficientemente definido de políticas, regulaciones y protocolos para garantizar la confianza, y que las aplicaciones derivadas de *blockchain* almacenen los datos adecuados para garantizar ciertos estándares. En muchos casos su utilización se encuentra en etapas primarias, experiencias piloto, y una parte considerable del éxito futuro en la implementación de esta tecnología depende de su capacidad para conectarse / reutilizar datos de bases de datos existentes, tanto públicas como privadas, y el desarrollo de regulaciones o estándares relevantes relacionados con la implementación de esta tecnología. Tampoco está clara su plena compatibilidad con otras normativas como el Reglamento Europeo de Protección de Datos (Hernández San Juan et al., 2020). Tal vez por todo ello, España, por prudencia, aprobó el Real Decreto-ley 14/2019, de 31 de octubre (por el que se adoptaron medidas urgentes por razones de seguridad pública en materia de administración digital, contratación del sector público y telecomunicaciones), mediante el que se desestimó el empleo de los registros distribuidos en tanto no fueran objeto de regulación específica por el Estado en el marco del Derecho de la UE.

C) Los altos costos de energía: se estima que Bitcoin, la criptomoneda más famosa del mundo, consume aproximadamente 88 teravatios hora de electricidad por año (superior al de muchos países industrializados, como Bélgica (Mena, 2020) y en Islandia, las monedas digitales ya usaron más energía que los hogares en 2018 (Doncel, 2018). El costo energético de generar este tipo de dinero a través de la "minería" es igual o mayor que el costo de extraer el valor equivalente en varios metales (Krausse y Tolaymat, 2018), aunque hay que tener en cuenta la diferencia entre países. Por ejemplo, la minería en China generó cuatro veces más dióxido de carbono por criptomoneda en 2018 que la minería en Canadá, debido a las diferencias en la producción de electricidad (Martín, 2018).

D) También destacamos las preocupaciones éticas, pues algunos autores incluso lo caracterizan como “tecnocolonialismo” o “criptocolonialismo” y amenazador de la soberanía indígena. El sector humanitario se

ha convertido en un poderoso mecanismo de legitimación de la tecnología blockchain, pues han estado ansiosos por mostrar la promesa de la descentralización y el cifrado para el desarrollo del mundo, especialmente de las naciones más pobres, que incluso han servido para la tecno-experimentación y el intento de imbricar al sector de las ONG (Juttel, 2022). Un ejemplo fue el supuesto gesto de generosidad en una donación con criptomonedas a través de la cual se intentó crear una infraestructura de pago para evitar una prohibición anticipada de criptomonedas en India (Sankaran, 2021). Por lo tanto, algunos proyectos de este tipo promueven el control de *blockchain* y la criptoeconomía a través del disfraz del humanitarismo.

Como ha explicado Ryan-Mosley (2022), hace unos años se creó la moneda digital *Oyate Initiative*, para los Oglala Sioux, la subtribu de la nación indígena lakota. La intención era ofrecer a su reserva una economía más independiente, y se denominó el proyecto la "venganza del nerd" en la descripción que se publicó en la revista Forbes en 2013. Finalmente se ha descubierto que algunos proyectos de este tipo podrían utilizar el hecho de que, (aunque las naciones indígenas utilizan el dólar estadounidense -lo que las hace dependientes de las políticas establecidas por la Reserva Federal, el Departamento del Tesoro y el Congreso de EE UU-), como naciones "dependientes del país", las tribus tienen cierta libertad con respecto a las regulaciones de EE UU, lo que significa que las nuevas políticas regulatorias de criptomonedas podrían no afectarles -al menos por ahora-. Utilizar estas excepcionalidades con la publicidad de empoderar ciertos grupos sociales, y ser en realidad un negocio. El sector humanitario se ha convertido en un poderoso mecanismo de legitimación de la tecnología blockchain, pues han estado ansiosos por mostrar la promesa de la descentralización y el cifrado para el desarrollo del mundo, especialmente de las naciones más pobres, que incluso han servido para la tecno-experimentación y el intento de imbricar al sector de las ONG.

Howson (2020) resume cómo Blockchain está implicado dentro del criptocolonialismo de tres maneras: a) En primer lugar, juega con las narrativas en curso de "acaparamiento verde", donde las reclamaciones locales de recursos se liquidan para inversiones verdes; b) En segundo lugar, la tecnología perpetúa las desigualdades comerciales y de inversión

Norte-Sur; c) y en tercer lugar, la tecnología permite una nueva asimetría de poder a través del colonialismo de datos y el capitalismo de vigilancia. Al revisar los espacios donde se manifiesta el criptocolonialismo, el documento argumenta que a pesar de estar distribuidos, las soluciones tecnoecológicas nunca carecen de lugar. La forma en que las personas configuran, usan y se ven afectadas por las plataformas blockchain es geográficamente contingente.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta tecnología de base de datos distribuida y disruptiva tiene el potencial de ofrecer soluciones para recuperar la confianza en la participación social y política, diseñando/implementando/evaluando políticas públicas en colaboración con la ciudadanía, un "gobernando con la sociedad" y aplicando "inteligencia colectiva". Debemos combinar el desarrollo tecnológico y el crecimiento económico con altos niveles de formación, protección, inclusión social y deliberación. Se han hecho algunos esfuerzos en acceder a internet, capacitación para utilizar herramientas y apps básicas, pero no para estas nuevas aplicaciones y software. Probablemente estamos ante un nuevo tipo de brecha cuyo conocimiento debe inspirar a gobiernos e instituciones para eliminarla. Es importante seguir investigando las conexiones entre este tipo de estructuras y la construcción de la política, de la preocupación por lo social de común acuerdo y a través de asambleas habilitadas al efecto.

Es un problema de difusión de la innovación, que requiere formación, cambio cultural, financiación inteligente, mejores prácticas e historias de éxito; y adopción: cuestiones relacionadas con la reutilización de la información existente, la estandarización y la gobernanza, especialmente en casos con una diversidad de actores. (Hernández San Juan et al., 2020). Como resumen de la posible intervención pública, existen muchas líneas de trabajo aconsejables para las políticas, que van desde cómo mejorar la reutilización de los datos reportados a las administraciones públicas, hasta la sensibilización, formación y comprensión de los fundamentos de la tecnología blockchain (Palomo-Zurdo & Dopacio, 2022). Hemos visto que tiene importantes potenciales y es una

herramienta muy prometedora en la modernización de la gestión pública (aunque ello también implica un enorme esfuerzo en las estructuras burocráticas actuales, la mejora en su regulación y desarrollo de estándares éticos), en una mayor implicación y confianza ciudadana, y en una mejor gobernabilidad democrática.

No obstante, al igual que otros enfoques, cuando se ubica dentro de las estructuras socioeconómicas existentes, puede no lograr revertir el déficit democrático, por eso es necesario analizar la estructuras económicas y sociales que contribuyen a las geografías de las industrias tecnológicas, mejorara el consumo de energía e impacto que tienen muchas de estas tecnologías en el medio ambiente, y desentrañar aquellos proyectos que se encuentren disfrazados de humanismo. Establecidos los mecanismos, la ciudadanía debe ser responsable y participar.

6. AGRADECIMIENTOS

Proyecto MCIN/AEI /10.13039/501100011033, the European Union NextGenerationEU/PRTR (Project TED2021-129152B-C44); "UNESCO Chair: Transformative Education: Science, Communication and Society", y el Proyecto de Innovación docente ODS Cities and Citizenship (UVIGO).

7. REFERENCIAS

Almoqbel, M. Y., Wohn, D. Y., Hayes, R. A., & Cha, M. (2019). Understanding Facebook news post comment reading and reacting behavior through political extremism and cultural orientation. Computers in Human Behavior, 100, 118-126. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.06.006

Allison, I. (2016). Bitnation and Estonian government start spreading sovereign jurisdiction on the blockchain. IBTimes, February 8: bit.ly/3Ng4Si7

Amoore L (2011) Data derivatives: On the emergence of a security risk calculus for our times. Theory, Culture and Society 28(6): 24–43. https://doi.org/10.1177/026327641141743

Amoore, L. (2018). Cloud geographies: Computing, data, sovereignty. Progress in Human Geography, 42(1), 4-24. https://doi.org/10.1177/0309132516662147

Berger, J. (2016). Contagious: Why things catch on. Simon and Schuster.

Bitnation. (2017): https://bitnation.co/main/

Bort, J. (2014). Is Bitcoin Pizza Day Thanks to These Two Pizzas Worth $5 Million Today. Business Insider, 22.

Brady, W. J., Gantman, A. P., & Van Bavel, J. J. (2020). Attentional capture helps explain why moral and emotional content go viral. Journal of Experimental Psychology: General, 149(4), 746. https://doi.org/10.1037/xge0000673

Capena, M. (2023). Blockchain: la tecnología que promete transformar la Administración. https://bytic.es/tendencias/blockchain-administracion/

Castellanos Claramunt, J. (2022). Participación ciudadana en contextos digitales. Sierra, J., Reviriego, F. y Tudela, J. (Eds.) Escenarios de la participación ciudadana: una visión multinivel. Fundación Manuel Giménez Abad, Zaragoza. DOI: https://doi.org/10.47919/FMGA.OC22.0107

Cockayne, D. G. (2016). Sharing and neoliberal discourse: The economic function of sharing in the digital on-demand economy. Geoforum, 77, 73-82. https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2016.10.005

Crockett, M. J. (2017). Moral outrage in the digital age. Nature human behaviour, 1(11), 769-771.

De Gregorio, G. (2020). Democratising online content moderation: A constitutional framework. Computer Law & Security Review, 36, 105374. https://doi.org/10.1016/j.clsr.2019.105374

Del Vecchio, P., Secundo, G., Maruccia, Y., & Passiante, G. (2019). A system dynamic approach for the smart mobility of people: Implications in the age of big data. Technological Forecasting and Social Change, 149, 119771. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2019.119771

Doncel, L. (2018). La fiebre por minar bitcoins conquista Islandia. El País, (26/05/2018): bit.ly/3NjzUpk

Dodd, N. (2018). La vida social de bitcoin. Theory, Culture and Society, 35 (3). doi: 10.1177/0263276417746464

Fernández, Y. O., Fernández, L. A. V., Flores, J. M. (2020). Acerca del activismo digital, gobernanza y políticas digitales. Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales, 7(8), 1-17. bit.ly/3NMqMeB

García González, M. (2022). Inteligencia colectiva: ¿una nueva forma de participación y transparencia para mejorar la operatividad tecnológica de las administraciones públicas? Sierra, J., Reviriego, F. y Tudela, J. (Eds.) Escenarios de la participación ciudadana: una visión multinivel. Colección Obras colectivas, Fundación Manuel Giménez Abad, DOI: https://doi.org/10.47919/FMGA.OC22.0108

Gordon, U. (2009). Anarchism and the Politics of Technology. WorkingUSA, 12(3), 489-503. bit.ly/43Lcu3h

Hernandez San Juan, I. (2020). The Blockchain Technology and the Regulation of Traceability: The Digitization of Food Quality and Safety. Eur. Food & Feed L. Rev., 15, 563.

Howson, P. (2020). Climate Crises and Crypto-Colonialism: Conjuring Value on the Blockchain Frontiers of the Global South. Frontiers, Blockchain 3:22. doi: 10.3389/fbloc.2020.00022

Jutel, O. (2022). Blockchain humanitarianism and crypto-colonialism. Patterns, 3(1): https://www.cell.com/patterns/pdf/S2666-3899(21)00305-6.pdf

Keane, J. (2009). The life and death of democracy. Simon and Schuster.

Krausse, M.J., Tolaymat, T. (2018). Cuantificación de los costos de energía y carbono para la minería de criptomonedas, Sostenibilidad de la naturaleza, DOI: https://doi.org/10.1038/s41893-018-0152-7.

Lally, N., Kay, K., & Thatcher, J. (2022). Computational parasites and hydropower: A political ecology of Bitcoin mining on the Columbia River. Environment and Planning E: Nature and Space, 5(1), 18-38. DOI: 10.1177/2514848619867608

Langley, P., & Leyshon, A. (2017). Platform capitalism: the intermediation and capitalization of digital economic circulation. Finance and society., 3(1), 11-31. http://financeandsociety.ed.ac.uk/article/view/1936/2571

Lannquist, A., & Raycraft, R. D. (2020). Exploring Blockchain Technology for Government Transparency: Blockchain-Based Public Procurement to Reduce Corruption. World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Blockchain_Government_Transparency_Report.pdf

Lobo, S., (2014). Auf dem Weg in die Dumpinghölle. Spiegel Online, 3. bit.ly/3CCF8I0

Manski, S. (2017). Building the blockchain world: Technological commonwealth or just more of the same?. Strategic Change, 26(5), 511-522. https://doi.org/10.1002/jsc.2151

Martín, B., (2018). El coste oculto de las criptomonedas. El País, (10/11/2018): bit.ly/3JllJPu

Martínez-Castañeda, M., & Feijoo, C. (2023). Use of blockchain in the agri-food value chain: State of the art in Spain and some lessons from the perspective of public support. Telecommunications Policy, 102574. https://doi.org/10.1016/j.telpol.2023.102574

Mena, M. (2020). Bitcoin consume más electricidad que toda Bélgica", Estadista, (04/12/2020): bit.ly/42MzCgC

Nakamoto, S., (2008a). Bitcoin: A Peer-to-Peer Electronic Cash System. bitcoin.pdf

Nakamoto, S., (2008b). Bitcoin P2P e-cash paper. bit.ly/3qRz7EE

Palomo-Zurdo, R.J. & Dopacio, C.I. (2022). ¿ Cómo puede incidir en la Economía Social el vector de digitalización de los fondos de recuperación?. CIRIEC-España, revista de economía pública, social y cooperativa, (104), 143-172.

Pariser, E. (2017). El filtro burbuja: Cómo la web decide lo que leemos y lo que pensamos. Taurus.

Paulis, E., & Ognibene, M. (2022). Satisfied unlike me? How the perceived difference with close network contacts prevents radical and protest voting. Acta Politica, 1-29. https://doi.org/10.1057/s41269-022-00242-x

Ricoy-Casas R.M. "Sesgos y algoritmos: inteligencia de género" and "Algunos dilemas éticos en la utilización de la inteligencia artificial y los algoritmos", Nuevas normatividades: inteligencia artificial, derecho y género. Thomson Reuters Aranzadi, (2021).

Ricoy-Casas, R.M. (2022). "Use of Technological Means and Personal Data in Electoral Activities: Persuasive Voters", Rocha Á., Barredo D., López-López P.C., Puentes-Rivera I. (eds) Communication and Smart Technologies. Smart Innovation, Systems and Technologies, vol 259. Springer, Singapore: https://doi.org/10.1007/978-981-16-5792-4_23

Roberts, P. (2018). This Is What Happens When Bitcoin Miners Take Over Your Town. Politico Magazine. politi.co/3p5q4j1

Robinson, B. J. (2015). Holacracy: The new management system for a rapidly changing world. London: Macmillan

Runciman, D. (2019). Así termina la democracia. Barcelona: Paidós.

Ryan-Mosley, T. (2022). La criptomoneda indígena que sueña con la independencia financiera, Mit Technology Review, bit.ly/3XhF9dC

Sankaran, V. (2021). Ethereum Co-founder and Crypto Billionaire Donates $1bn to India Covid Fight – and Currency Instantly Plummets. Independent. (13/05/2021). https://www.independent.co.uk/asia/india/ethereumfounder-vitalik-buterin-cryptocurrency-b1847042.html

Strauss, K. (2018). Labour geography 1: Towards a geography of precarity?. Progress in Human Geography, 42(4), 622-630. https://doi.org/10.1177/0309132517717786

Sunstein, C. (2018). # Republic. In # Republic. Princeton university press.

Wright, A., & De Filippi, P. (2015). Decentralized blockchain technology and the rise of lex cryptographia. Available at SSRN 2580664.http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2580664

Zook, M. A., & Blankenship, J. (2018). New spaces of disruption? The failures of Bitcoin and the rhetorical power of algorithmic governance. Geoforum, 96, 248-255. https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2018.08.023

MEJORA DE LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITA: EL CÓMIC FRANCÓFONO COMO RECURSO DIDÁCTICO E INTERCULTURAL. PASO 1. LA COMPRENSIÓN LECTORA

ÁLVARO CLAVIJO CORCHERO
Universidad de La Rioja

NURIA CABELLO ANDRÉS
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Cada vez más, se observa un cierto disgusto por la lectura en el ámbito de la Educación Superior, siendo, más concretamente, en la institución universitaria. Allí, el alumnado universitario intenta hacer todo lo posible para no leer ningún libro y centra, única y exclusivamente, su interés en lo que se estudia y se realiza en clase. Por ello, en multitud de ocasiones se ha optado por obligar a la lectura, ya que los beneficios conseguidos tras esta acción ayudan a conseguir una madurez lingüística. Sin embargo, las obras que se seleccionan parecen no calar en las necesidades del estudiantado porque, quizá, resultan un tanto tediosas. Asimismo, se debe comprender que la compatibilidad de estudio y vida personal no es la misma que en niveles académicos inferiores, como Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria, etapas educativas en las que se dedica la mayor parte del tiempo personal. Por otro lado, hay que apreciar el cambio generacional, pues la Generación Z dista mucho de la Generación Y, que comienza a imperar en las instituciones universitarias, y, por ende, no disponen de los mismos intereses. Igualmente, reclaman un cambio metodológico para introducir contenidos curriculares y extracurriculares, relacionados con sus aficiones.

Es por ello por lo que una de las destrezas lingüísticas que más difícil resulta labrar en el aula de segundas lenguas o L2 es la comprensión escrita, ya que los textos trabajados pueden presentar un léxico complejo o la temática no se ajusta a los gustos del alumnado. No obstante, esto último es cristalizado por el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas, pues asevera que se deben elegir: "textos auténticos seleccionados, adaptados o manipulados para que resulten adecuados a la experiencia, a los intereses y a las características del alumno" (2002, p. 144).

Ahora bien, las diversas adaptaciones a los niveles de lengua en las clases de segundas lenguas nunca suelen agradar a los estudiantes porque a veces relatan historias infantiles que carecen de sentido y no motivan su lectura. Por tanto, es responsabilidad del profesorado encontrar una alternativa a esas lecturas comúnmente aconsejadas para incentivar el afán lector y, en consecuencia, aumentar sus aptitudes lingüísticas de cara a su formación como usuario de la lengua meta que esté aprendiendo.

El currículo de la vigente legislación educativa, el MCER, expone que el alumno debe saber leer en cinco situaciones diferentes: para buscar información, para comprender la correspondencia, para comprender las instrucciones, para orientarse y para entretenerse (2021). Asimismo, advierte una serie de estrategias que debe seguir el alumnado durante el proceso de Enseñanza/Aprendizaje de la lengua meta, como:

- extraer información de las ilustraciones, el formato, los epígrafes, los subtítulos, la posición en el cuerpo del texto, etc.;
- deducir el significado a partir del cotexto y del contexto lingüístico;
- hacer uso de las claves lingüísticas, desde cifras y nombres propios, pasando por la raíz de palabras/signos, prefijos y sufijos, conectores lógicos y temporales, hasta la destreza en el manejo de toda una gama de estrategias (2021, p. 71).

Al ir aprendiendo la L2, los discentes van perfeccionando su Competencia en Comunicación Lingüística, CCL, pues se espera que disponga de un repertorio y recursos lingüísticos acordes al nivel de referencia, una ampliación de estructuras gramaticales y una claridad expresiva a la hora

de establecer una comunicación, ya sea escrita u oral (2021). En consecuencia, para instaurar una buena aptitud lingüística se ha de desarrollar la comprensión escrita, concebida como uno de los engranajes principales del aprendizaje de una segunda lengua.

Por ello, el MCER considera, lógicamente, el desarrollo de la comprensión escrita como un recurso imprescindible para el aprendizaje de la L2 y "poner en funcionamiento lo que se consideran esquemas apropiados para elaborar una representación del significado que se expresa y una hipótesis respecto a la intención comunicativa que subyace en él" (2021, p. 59).

Por otro lado, el MCER propone la facilitación de un espacio para el entendimiento pluricultural, acontecimiento que surge a través de la comprensión y expresión verbal. Así pues, el alumnado es educado para observar otras culturas desde una lengua diferente a la nativa, estrategia que conlleva al respeto y a la sensibilidad cultural y social. El currículo define esta perspectiva educativa como:

> […] el concepto de creación de un espacio compartido entre interlocutores lingüística y culturalmente distintos (esto es, la capacidad para afrontar la «otredad» con el fin de identificar las similitudes y diferencias y, de esta forma, construir sobre la base de rasgos culturales conocidos y desconocidos, etc.) con el objetivo de permitir la comunicación y la colaboración (2021, p. 127).

Por tanto, el presente trabajo tiene como propósito introducir diversas lecturas en la asignatura de Francés como Lengua Extranjera, FLE, en el ámbito universitario para asegurar tanto un progreso en la comprensión escrita como un proceso de Enseñanza/Aprendizaje enmarcado por la interculturalidad. Esta estrategia didáctica representa el paso previo de otra estrategia didáctica, centrada en la incorporación de la escritura por imitación para optimizar la expresión escrita de los educandos, por lo que, para conseguir este fin, se debe facultar a los alumnos de una buena comprensión escrita. Por ende, ambas estrategias están orientadas al nivel B1. A los estudiantes se les va a recomendar la lectura de un número de estas sagas para perfeccionar la comprensión escrita y el conocimiento intercultural, siendo estas: *Les aventures de Tintin et Milou*, *Astérix, le Gaulois* y *Les cahiers d'Esther*. Durante esta primera parte,

se pretende concienciar y entrenar al alumnado en las diversas modalidades de comprensión escrita y poder, así, enfrentar al alumnado ante conceptos tan importantes como el respeto hacia otras culturas, etnias y religiones.

2. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

2.1. Objetivo general

Esta estrategia pedagógica representa el primer paso de una intervención didáctica más consistente, pues se pretende con esta primera parte y con la segunda que el alumnado evolucionen y perfeccionen las destrezas lingüísticas, relacionadas con la comprensión y expresión escrita en el ámbito universitario y en la asignatura de segundo idioma francés, FLE. Ante tal efecto, se pretende cumplir un objetivo fundamental que es el fortalecimiento de la Competencia en Comunicación Lingüística, CCL, con la que podrá hacer frente, de manera comprensiva o expresiva, a cualquier tipología textual.

Durante el progreso de la intervención pedagógica, se pretende inculcar las diversas tipologías o subtipos de comprensión escrita para mejorar la comprensión y, además, potenciar el conocimiento léxico del alumnado, relacionado en gran medida con la interculturalidad. Para conseguirlo, se ha optado por la introducción del cómic en el aula de L2, aunque más concretamente del cómic LIJ, Literatura Infantil y Juvenil, porque su lectura es entretenida y cómoda al entremezclar imagen y enunciado. Asimismo, las imágenes pueden ayudar a comprender mucho mejor lo que está sucediendo en la viñeta, por lo que el hilo narrativo es más sencillo seguir. Para ello, se han seleccionado tres sagas, como: *Les aventures de Tintin et Milou*, *Astérix, le Gaulois* y *Les cahiers d'Esther*; porque presentan historias muy interesantes que se adaptan perfectamente a los gustos y necesidades del estudiantado. Asimismo, se puede observar el tratamiento de las diferentes culturas desde tres perspectivas históricas muy diferentes: la época del Imperio Romana, el siglo XX y el siglo XXI.

Como esta estrategia se aplica en la Educación Superior, más concretamente, en la universidad, se ha decidido seguir un aprendizaje competencial, tal y como predica la vigente legislación educativa LOMLOE, debido a que la LOSU hace explícito ese aprendizaje por competencias, pero sin dictaminar cuáles son importantes en el entorno universitario. En consecuencia, se va a trabajar en mayor medida la Competencia en Comunicación Lingüística, CCL; la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender, CPSAA; y la Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales, CCEC. De igual modo, se pretende trabajar la Competencia Plurilingüe y Pluricultural, CPP, como cristaliza el MCER, ya que permite al alumnado disponer de una percepción sociocultural más abierta en una forma hiperlingüística, aglutinando tanto las diferentes lenguas como culturas. También, ayuda a su capacidad para enfrentarse a situaciones nuevas con personas de otros países (2021). Todo ello quedará encorsetado mediante el empleo de metodologías y tecnologías emergentes que posicionarán al estudiantado de FLE en el rol protagonista del proceso de Enseñanza/Aprendizaje, destacando, en primer lugar, el Aprendizaje Basado en Proyectos, ABP, y el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento, TAC.

En definitiva, mediante esta propuesta de intervención didáctica se aspira que el alumnado universitario pueda conocer otras culturas desde la perspectiva de una lengua extranjera, pero siempre desde la sensibilidad y el respeto.

2.2. Objetivos específicos

La consecución del objetivo base no sería posible sin la complementación de otros objetivos específicos que perfilan aún más el desarrollo de la programación didáctica:

- Aprender la normativa ortográfica del francés, congruente con su nivel de lengua.
- Aprender a trabajar de forma colaborativa, consensuando y respetando las opiniones del grupo de trabajo.
- Estimar el cómic como un recurso de aprendizaje lingüístico y cultural.
- Desarrollar un afán lector en una lengua extranjera.

3. MARCO TEÓRICO

A lo largo del presente epígrafe, se pretende clarificar, en primera instancia, qué es la comprensión escrita y cuáles son los diferentes subtipos que la constituyen durante el proceso de Enseñanza/Aprendizaje. En último término, se quiere delinear qué es la interculturalidad en el ámbito de la enseñanza de lenguas y cómo esta motiva la consecución de un aprendizaje significativo.

3.1. La comprensión escrita y sus diferentes tipologías

La comprensión escrita, como su propia nomenclatura indica, se refiere a la decodificación grafemática y entendimiento semántico-pragmático de la lengua meta escrita, en este caso del francés. Cabe decir que estos grafemas conforman, posteriormente, palabras, enunciados y textos que van aumentado su dificultad terminológica a medida que se va adquiriendo un nivel de lengua. Gracias a este desafío que presenta la lengua, la comprensión supone, tal y como indica Stanké: « [une] construction de la signification locale (microstructure) et globale (macrostructure) » (2006, p. 47). Por ello, a la hora de comprender un texto el alumnado debe ser capaz de:

- relever des information contenues dans ce texte ;
- interpréter des informations ;
- saisir des nuances de sens ;
- classer les informations suivant leur importance dans le texte ;
- réagir à des informations continues dans ce texte (IFADEM, p. 26).

La comprensión lectora es una aptitud paralela a la expresión escrita que, sobre todo, con el empleo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, TIC, se ha convertido en una actividad completamente simultánea. Sin embargo, en algunas ocasiones, la comprensión escrita que se perfecciona en el entorno académico tiene que ver con el entendimiento de textos que son congruentes con la temática que se está estudiando. Así pues, la lectura, la comprensión y el trabajo sobre ese tipo de textos permite tanto la ampliación del léxico activo y pasivo del estudiantado como el refuerzo de conocimientos ya aprendidos. Es por ello

por lo que en este tipo de actividades no acontece esa dualidad concomitante tal y como sucedería en una conversación a través de cualquier aplicación móvil.

La versión del MCER, publicada en 2002, defiende que la comprensión escrita forma parte de la competencia comunicativa al implicar conocimientos propiamente lingüísticos (2002). Asimismo, asevera que:

> Las actividades de comprensión incluyen la lectura en silencio y la atención a los medios de comunicación. También tienen importancia en muchas formas de aprendizaje (la comprensión del contenido de un curso y la consulta de manuales, obras de referencia y documentos) (2002, p. 14).

En un nivel B1, nivel que se imparte en la institución universitaria, un alumno ha de saber: "leer textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio" (2002, p. 71). Para conseguirlo, se estipula una estrategia de comprensión para entender el texto, como la planificación previa, es decir, establecer la temática del texto; la lectura del fragmento, mientras se formulan hipótesis sobre el significado implícito; la evaluación, en otras palabras, la comprobación de las premisas elaboradas; y la corrección de dichas hipótesis (2002). Esta actividad puede verse ayudada por recursos lingüísticos de referencia, como diccionarios, gramáticas de consulta, tesauros… (2002).

Por su parte, el volumen complementario del MCER, publicado en 2021, aborda de una forma más detallada el acto de comprensión, definiéndolo como: "[…] la recepción y el procesamiento de información: poner en funcionamiento lo que se consideran esquemas apropiados para elaborar una representación del significado que se expresa una hipótesis respecto a la intención comunicativa que subyace en él" (2021, p. 59). No obstante, el estudio sobre la comprensión escrita y las escalas correspondientes a cada nivel es semejante al volumen original del MCER.

Desde el punto de vista del proceso de Enseñanza/Aprendizaje, la comprensión escrita completa o global es alcanzable siguiendo una consecución de estadios. En primer lugar, tras una primera lectura, el estudiante es capaz de retener información general del texto sin la necesidad de profundizar en los detalles explícitos e implícitos. Según Gordillo

Alfonso y Flórez, este nivel de comprensión corresponde a una lectura literal que acontece cuando: "el reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto" (2009, p. 97). En segundo lugar, después de la realización de una segunda o varias lecturas del fragmento textual, se focaliza la atención en los detalles, es decir: "busca relaciones que más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas" (Gordillo Alfonso y Flórez, 2009, p. 98). Este estadio correspondería a una lectura inferencial. En último lugar, la comprensión escrita completa surge tras múltiples lecturas, aunque puede variar por la dificultad del texto o el nivel lingüístico del alumnado, y el estudiante es capaz de interiorizar los aspectos del fragmento leído y reflexionar con sus propios argumentos la lectura. Este último estadio reflejaría la lectura crítica porque: "[…] tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído" (Gordillo Alfonso y Flórez, 2009, p. 98).

3.2. La interculturalidad en el aprendizaje de lenguas

El aprendizaje de cualquier lengua ha de estar enlazado con el enfoque intercultural, puesto que beneficia la formación académica y personal del estudiante. Asimismo, siguiendo las palabras de García Méjica y Domínguez García: "Entre la cultura y el idioma de cada comunidad lingüística se dan unas complejas y profundas relaciones que el hablante interioriza y de las que muchas veces no es consciente" (2022, p. 41).

Desde un enfoque generalista, el vocablo *interculturalidad* se encuentra fijado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, de la siguiente manera: "Se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo" (2023). Por tanto, desde la perspectiva de la didáctica, se observa como la interculturalidad se convierte en un enfoque que dirige el proceso de Enseñanza/Aprendizaje de la lengua meta y, a través de él, el alumno adquiere una visión cultural mucho más amplia. Es decir, la competencia intercultural pretende demostrar las semejanzas,

divergencias y mezclas entre las diversas culturas existentes en el mundo. A través de este enfoque, el estudiantado dispone de múltiples beneficios a nivel lingüístico, personal y profesional (Hernández Méndez y Valdez Hernández, 2010). La función del profesorado se modifica, pues no dispone ya de ese papel autoritario que dirige el proceso de Enseñanza/Aprendizaje, sino que se convierte en un guía, acompañando a los educandos. Dicho de otra manera:

> El enfoque intercultural propone que el idioma se considere una vía para interactuar en el mundo, por lo que los profesores de lenguas deben asegurarse de desarrollar la competencia intercultural para integrar las culturas, a través de la revaloración, reformulación y estudio de los valores. Por consiguiente, deben realizar una práctica docente que se fundamente en el respeto y la tolerancia abordando un enfoque intercultural que permita la aceptación de las diferencias entre los individuos (Hernández Méndez y Valdez Hernández, 2010, p. 97).

El MCER de 2002 manifiesta que los estudiantes de segundas lenguas se convierten en plurilingües y en ese estado converge una interculturalidad que les permite aceptar, conocer y respetar culturas similares o diferentes a la propia. Además, el MCER incluye dentro de las competencias generales y del conocimiento declarativo, la consciencia intercultural. A través de ella, el educando debe saber relacionar las culturas reinantes en la L2, ubicándolas en un lugar y un contexto. Asimismo, favorece el conocimiento cultural desde la perspectiva de la otredad, analizando los estereotipos (2002). A su vez, el volumen complementario del MCER promueve, dentro de la mediación comunicativa, un espacio dedicado al entendimiento pluricultural, en el que el alumnado de cualquier nivel de lengua ha de saber operar lingüísticamente.

Desde el punto de vista literario, la obra literaria supone un intercambio cultural de manera escrita, manifestando, en consecuencia, la realidad sociocultural que rodea a la lengua meta (Godard, 2015). Esto sucede porque:

> ils donnent une forme de connaissance du monde, différente de la connaissance scientifique à deux titres : d'abord parce qu'elle passe par une expression singulière, un regard, un point de vue unique sur la réalité, ensuite parce qu'à son tour, le lecteur en fait une lecture singulière, en fonction de la manière dont il s'implique, affectivement et imaginairement, en s'identifiant plus ou moins au point de vue qui lui est présenté (Godard, 2015, pp. 49-50).

En definitiva, el aprendizaje de una segunda lengua favorece automáticamente la competencia intercultural y, sobre todo, a partir de la lectura de obras confeccionadas en una comunidad de habla determinada va a mostrar al estudiante la convergencia cultural que se denota tanto en los rasgos lingüísticos de la lengua meta como en las características de la sociedad.

4. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Este apartado tiene como fin describir la propuesta didáctica de FLE en todos sus vértices. Por un lado, mostrar la metodología que se va a emplear durante la consecución de esta estrategia pedagógica y el contexto de acción. Por otro lado, exponer las tres sagas cómicas que se han seleccionado para mejorar la comprensión escrita y favorecer la interculturalidad en el aula y, finalmente, cómo se puede fomentar la comprensión en el aula universitaria a partir de LIJ.

4.1. METODOLOGÍA

Este primer segmento de mejora de las destrezas lingüísticas escritas va a estar acodada por metodologías de índole activa, ya que este tipo de métodos pedagógicos posibilita la participación íntegra del alumnado en el proceso de Enseñanza/Aprendizaje, garantizando un aprendizaje significativo y duradero para el resto de su formación académica y profesional (Fernández March, 2006). De igual modo, se puede ofrecer un aprendizaje competencial, reforzando, en este caso, la Competencia en Comunicación Lingüística, CCL, y la Competencia Intercultural, CI. Por ende, se considera que la mejor perspectiva metodológica que puede asegurar un aprendizaje significativo en el aula de FLE es el Aprendizaje Basado en Proyectos, coloquialmente denominado ABP. Su selección se debe, en suma, a los grandes beneficios cognitivos y aptitudinales que otorga su introducción en cualquier programación didáctica, pues: "[…] promueve que los estudiantes piensen y actúen en base al diseño de un proyecto, elaborando un plan con estrategias definidas, para dar un interrogante y no tan solo cumplir objetivos curriculares" (Galeana de la O, 2006, p. 3).

Esta selección metodológica está respaldada por la perspectiva co-accional con el propósito de crear un aprendizaje colectivo. En palabras de Puren, la perspectiva co-accional: "pone el énfasis en la dimensión colectiva de las acciones y en la finalidad social de las mismas" (2004, p. 35). Así pues, los materiales que se emplean durante el procedimiento metodológico son plenamente reales que posicionan al alumnado en un contexto verídico y sustancial.

4.2. Contexto y justificación

El grupo-clase al que está dedicada esta propuesta didáctica es el estudiantado universitario de segundo idioma, francés. En este caso, el contexto está ambientado en la Universidad de La Rioja y, más concretamente, en la asignatura Idioma Moderno II: Francés, que aglutina a un estudiantado heterogéneo, procedente de los diferentes grados que conforman la Facultad de Letras y de la Educación: Educación Infantil, Educación Primaria, Geografía e Historia y Lengua y Literatura Hispánica.

Cabe denotar que la ratio de alumnado que se propone es la tradicional, aglutinando un total de 25 a 30 estudiantes. A parte de que estos educandos proceden de diferentes grados universitarios, estos poseen un nivel de lengua desigual, lo que va a posibilitar un aprendizaje colaborativo, sin la necesidad de intervención del equipo docente a cargo de la asignatura. De esta manera, se complementarán los unos a los otros, cubriendo las incógnitas conceptuales que surjan durante la estrategia didáctica.

Los requisitos para ejecutar esta intervención pedagógica son de fácil alcance, pues se podrá realizar de forma tradicional o digital, sin embargo, este dictamen será consensuado entre el profesorado y el alumnado. Con todo ello, los únicos materiales que se van a necesitar para llevarla a cabo será un dispositivo móvil (ordenador portátil, *tablet* o teléfono móvil) y el número de la saga cómica seleccionada. Es importante decir que el proyecto se desempeñará presencialmente por lo que aquel estudiantado con carencias económicas podrá adquirir mediante préstamo tanto un dispositivo portátil como la obra cómica en la Biblioteca de la Universidad de La Rioja, BIBUR.

4.3. Los cómics seleccionados

Los cómics elegidos para fomentar la comprensión escrita desde el punto de vista intercultural son: *Les aventures de Tintin et Milou*, *Astérix le Gaulois* y *Les cahiers d'Esther*. Las dos primeras sagas cómicas, *Tintin* y *Astérix*, cuentan con una notable reputación internacional en el ámbito del cómic porque se convirtieron en la lectura que acompañó a adolescentes y personas adultas durante mediados del siglo XX y el siglo XXI. Sin embargo, en Canadá estas dos sagas han sido calificadas en calidad de xenófobas por la difusión de estereotipos de los aborígenes. Por su parte, *Les cahiers d'Esther* es una saga que está teniendo en la última década un gran reconocimiento en Francia al exhibir multitud de temáticas transversales e interculturales, congruentes con la realidad social francesa.

Les aventures de Tintin et Milou es una historieta creada por Hergé, pseudónimo de George Remi (1907-1983), que relata las peripecias a lo largo y ancho del globo terráqueo de un reportero llamado Tintin y de su perro Milou. Los números seleccionados para la estrategia didáctica son: *Le secret de la Licorne* (1943) y *Le bijoux de la Castafiore* (1963). El primero narra la investigación que emprende Tintín tras comprar en un mercadillo una maqueta de un barco. Sin embargo, es secuestrado al disponer las claves de un tesoro escondido. El segundo relata el hurto de las joyas de un cantante de ópera. Por tanto, con ambos cómics el alumnado puede descubrir el tratamiento, cultura y sociedad desde la óptica del siglo XX.

Astérix le Gaulois es una saga creada por René Goscinny (1926-1977) y Albert Uderzo (1927-2020), ambientada en el año 50 a. C. en una aldea situada en el noroeste de Francia que todavía no ha sido conquistada por el ejército romano. En esta historieta, se narran las aventuras de Astérix, Obélix e Ideafix para combatir y, en suma, resistir ante los intentos de conquista del Imperio Romano. Los números seleccionados son: *Astérix légionnaire* (1967) y *Astérix en Hispanie* (1969). El primero cuenta como Obélix se enamora de la sobrina del jefe de su aldea, Falbalá. Sin embargo, ella está comprometida, pero su prometido ha sido apresado por Julio César en África. Por ello, se disponen a ir en su busca. El segundo relata como una aldea hispánica ha sobrevivido a la conquista por

el ejército romano, pero Julio César decide secuestrar a Pepe, el hijo del jefe de la aldea ibera. Sin embargo, Astérix y Obélix lo salvan en Galia y lo devuelven a su poblado en Sevilla. A través de estos dos números, el estudiantado podrá observar cuál es la realidad cultural y social es África e Hispania durante la predominancia del Imperio Romano.

Les cahiers d'Esther es una saga cómica elaborada por Riad Sattouf (1978) que relata el día a día de Esther, su protagonista, desde sus 10 años hasta los 16 años. Los números seleccionados son: *Histoires de mes 15 ans* (2021) e *Histoires de mes 16 ans* (2022). A través de ambos números, el alumnado puede observar el punto de vista de una adolescente sobre temas cotidianos. Además, exhibe una realidad social actual, por lo que el estudiantado se podrá sentir identificado con los pensamientos de Esther.

4.4. Desarrollo de la estrategia didáctica

Antes de comenzar la estrategia didáctica, el profesorado ejecutará una breve discusión para conocer cuáles son los conocimientos previos del alumnado en torno al cómic como arte, a la literatura francesa y a la literatura intercultural. Una vez concluido el debate, se presentarán de manera escueta las tres historietas, haciendo hincapié en los aspectos más motivadores para que los estudiantes se decanten por una u otra saga. De igual modo, los alumnos podrán investigar sobre las tres sagas y los números correspondientes para seleccionar aquellos que mejor se adapten a sus gustos e intereses.

Tras haber seleccionado la saga cómica, se pretende que con un primer vistazo de la sinopsis y del título de cada número se pueda reflexionar sobre lo que se va a leer. Así, el estudiante crea expectativas que le motiven a planificar la lectura y justificar el contexto de lectura. A partir de este momento, se instaurará el Aprendizaje Basado en Proyectos y dará comienzo la primera lectura del primer número. Esta primera fase, tendrá una duración de una semana. Tras su lectura, el alumnado tendrá que elaborar un *booktrailer* de una duración máxima de un minuto, pues demostrará a través de este medio si su comprensión literal es correcta o no. Asimismo, facilitará la mejora de la Competencia Digital, al tener que emplear aplicaciones informáticas para su desarrollo.

Seguidamente, comenzará la segunda lectura, ahondando ahora en los aspectos interculturales, es decir, cuál es el tratamiento de las otras culturas, cuáles son los estereotipos que se presentan en el dibujado de los personajes, qué lengua emplean, cómo se dirigen el resto de los personajes hacia las personas del país que visitan… Por ende, esta lectura inferencial permitirá al estudiantado adentrarse en los significados implícitos del lenguaje verbo-iconográfico. Estos aspectos se debatirán en el aula para observar el tratamiento de los elementos interculturales en las tres sagas de cómics.

Tras concluir este debate, se dividirá la clase en agrupaciones de no más de 5 integrantes. Lo coherente es que cada miembro del equipo haya escogido el mismo cómic para poder trabajar colaborativamente con los mismos números. Es aquí cuando comienza la lectura reflexiva, pues tendrán que seleccionar la secuenciación de viñetas que más les agrade y tendrán que representarla, realizando una especie de *role-play*. Tendrán que adaptar las caracterizaciones indumentarias y lingüísticas de cada personaje para que sea lo más semejante posible. Esta representación se realizará en el aula, pues con la ayuda del proyector podrán crear la escenificación y el ambiente que consideren necesario para teatralizar la secuencia de viñetas. De esta manera, la lectura reflexiva permite ahondar mucho más en aspectos metalingüísticos que van más allá del mero acto de lectura.

Esta tarea final sentenciará el proyecto de comprensión lectora y favorecerá la coevaluación, ya que será el propio estudiantado quien evalúe y califique qué teatralización ha sido la mejor. Según Ibarra Sáiz, Rodríguez Gómez y Gómez Ruiz, la coevaluación: "facilitará la adquisición y desarrollo de estas competencias y promoverá una mayor actividad y autodirección del propio aprendizaje" (2012, p. 208).

5. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

La propuesta de intervención didáctica posee aspectos positivos y negativos, ya que, por un lado, es capaz de potenciar las destrezas escritas pasivas, como la comprensión escrita en todas sus vertientes y grados. Asimismo, la introducción del cómic en el aula de FLE puede resultar

novedoso para el estudiantado, alejando el foco de la narrativa LIJ en segundas lenguas de nivel B1. De esta forma, se adentra al estudiantado en una obra real, sin ninguna edición lingüística que se amolde a su nivel. De hecho, consideramos que la selección de estas diferentes sagas de cómic puede gustar al alumnado porque cada una de ellas aglutina muchas de las temáticas que agradan a la mayoría de los estudiantes. Es decir, hay aventura, humor, misterio, viaje y romance. Poseen, además, en el argumento esa perspectiva intercultural que faculta el conocimiento de otras culturas desde el foco de la lengua meta, beneficiando la adquisición de una Competencia Intercultural y, en suma, un enriquecimiento personal y humanitario.

Como se ha podido observar, el empleo del Aprendizaje Basado en Proyectos permite, sin ningún problema, desarrollar la comprensión escrita en sus diferentes estadios con el propósito de crear una concienciación plena en una destreza lingüística pasiva. A medida que se van realizando las diferentes lecturas, las actividades que se formulan aspiran trabajar las diversas expresiones, sobre todo, la oral, al tener que debatir y desarrollar el *role-play* atendiendo a las variedades y registros lingüísticos que presenta cada personaje. Igualmente, la elaboración de un *booktrailer* resulta una actividad motivante que facilita la evaluación lectora por parte del docente, pues al observar el *booktrailer* se sabe a la perfección si se ha leído la historia o no.

Los diferentes estadios de comprensión lectora van madurando paulatinamente hasta conseguir un entendimiento global y particular de la obra cómica. Así pues, a la hora de enfrentarse a la lectura de cualquier texto, los alumnos dispondrán de grandes herramientas para comprenderlo exhaustivamente.

Por otro lado, se pueden encontrar aspectos de carácter negativo porque puede que, en primera instancia, la lectura del cómic se convierta en una labor ardua al no comprender el sentido de las viñetas o el vocabulario empleado se encuentre fuera de su nivel. Esta última premisa puede ser solventada perfectamente con la ayuda de cualquier diccionario que clarifique el significado de la palabra. En segunda instancia, puede que el alumnado no sepa encontrar los elementos interculturales en el número que ha leído y necesite ayuda para hallarlos. Finalmente, en último

término, es posible que la representación de una de las historietas cause nerviosismo o vergüenza y sea una actividad que no se quiera realizar.

6. CONCLUSIÓN

Para finalizar este trabajo, hemos querido demostrar cómo se puede conseguir una óptima comprensión escrita mediante el empleo del cómic en el aula universitaria de FLE. De igual forma, se ha fomentado el desarrollo de la Competencia Intercultural al emplear números de estas sagas de cómic que contemplan diferentes culturas.

En cuanto al perfeccionamiento de la comprensión escrita, esta va a permitir una interacción con la lengua meta en diferentes vertientes, como la literal, la inferencial y la reflexiva. Esto va a permitir el incremento del vocabulario activo y pasivo del alumnado.

Por otro lado, la lectura del cómic se convierte en un elemento que promueve la interculturalidad en el alumnado, abriendo nuevas perspectivas socioculturales.

7. BIBLIOGRAFÍA

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.

Galeana de la O, L. (2006). Aprendizaje basado en Proyectos. *Revista Ceupromed*, *1*(27), 1-17.

García Méjica, A. I. y Domínguez García, R. (2022). La interculturalidad: una mirada desde el enfoque comunicativo y sociocultural. *Revista Conrado*, *18*(84), 40.48.

Godard, A. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Didier.

Gordillo Alfonso, A. y Flórez, M. P. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, *1*(53), 95-107.

Hernández Méndez, E. y Valdez Hernández, S. (2010). El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas. *Decires*, *12*(14), 91-115.

Ibarra Sáiz, M. S., Rodríguez Gómez, G. y Gómez Ruiz, M. A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de educación*, 359, 206-231.

IFADEM. (2014). *Améliorer la mise en œuvre des activités de lecture: de la compréhension du texte à la lectura expressive*. Concept Plus.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Artes Gráficas Fernández Ciudad SL.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2021). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Puren, C. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Porta Linguarum*, 1, 31-36.

Stanké, B. (2006). La compréhension de textes. *Rééducation orthophonique*, 227, 45-54.

UNESCO. (2023). *Diversidad de las expresiones culturales*. Disponible en: https://es.unesco.org/creativity/interculturalidad

MEJORA DE LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITA: EL CÓMIC FRANCÓFONO COMO RECURSO DIDÁCTICO E INTERCULTURAL. PASO 2. LA ESCRITURA IMITATIVA

NURIA CABELLO ANDRÉS
Universidad de La Rioja

ÁLVARO CLAVIJO CORCHERO
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras conlleva la práctica y adquisición de diferentes destrezas a través de actividades de comprensión, de producción y de mediación, tanto orales como escritas. El trabajo de estas destrezas en el aula debe ser continuo y en paralelo, puesto que todas ellas contribuyen a la mejora, por parte del alumnado, de la competencia en la lengua extranjera objeto de estudio.

En este sentido, son, quizás, las tareas que permiten el fortalecimiento y mejora de las destrezas de producción y de mediación las que demandan un mayor esfuerzo y, por consiguiente, más alto grado de implicación por parte del alumnado. Así, en las destrezas de comprensión, que se han llamado tradicionalmente "pasivas", los estudiantes reciben información, mientras que en las destrezas de producción y, en cierto sentido, en las de mediación, el estudiantado debe crear, no solo comprender o transmitir. No obstante, no podemos obviar el hecho de que las destrezas de producción y mediación no serán satisfactoria y completamente adquiridas sin la intervención de las destrezas de compresión.

Es por ello que esta propuesta se presenta como el segundo paso de un trabajo en profundidad para la mejora de adquisición de la comprensión lectora y cuyo desarrollo se ha detallado en el trabajo titulado Mejora de

la comprensión y expresión escrita: el cómic francófono como recurso didáctico e intercultural. Paso 1. La comprensión lectora. Esta nueva propuesta se centrará en la destreza de producción escrita, mediante la escritura imitativa, y tomará como modelos de imitación los mismos textos utilizados para el trabajo de la comprensión lectora, esto es, una selección de números de las series de cómic Les aventures de Tintin et Milou, Astérix le Gaulois y Les cahiers d'Esther.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Esta propuesta se presenta como el segundo paso de una intervención didáctica más amplia que tiene como objetivo general la mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística, CCL, en una asignatura universitaria de lengua extranjera, *Idioma Moderno II: Francés*, perteneciente al nivel B1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.

En este proyecto se ha priorizado el aprendizaje competencial, primando, en este sentido, la Competencia en Comunicación Lingüística (CLL) – como hemos avanzado- pero sin olvidarnos de otras competencias esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, tales como la Competencia Plurilingüe y Pluricultural (CPP) y de la Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CCEC). Para el desarrollo de estas competencias nos serviremos de metodologías y tecnologías emergentes, en especial del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y del uso de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC).

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para la consecución de este objetivo general, se han de tener en cuenta una serie de objetivos específicos:

- Aprender las normas ortográficas y sintácticas del nivel B1 del MCER para el aprendizaje de Francés, lengua extranjera (FLE).

- Aprender el léxico relativo a las situaciones que van a reproducirse por escrito, acordes al nivel B1 de Francés, lengua extranjera (FLE) del MCER.
- Desarrollar la capacidad de los estudiantes de trabajar de forma autónoma.
- Reconocer el cómic como herramienta para el aprendizaje lingüístico e intercultural.
- Desarrollar el gusto por la escritura.

3. MARCO TEÓRICO

En este epígrafe nos centraremos en delimitar el concepto de expresión escrita en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras tal y como se describe en el MERC, en concreto para el nivel B1, así como intentaremos explicitar en qué consiste la escritura imitativa, cuáles son sus antecedentes y su utilidad en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

3.1. LA EXPRESIÓN ESCRITA

El MCER establece que un nivel B1 en una lengua extranjera permite "escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que conocidos o de interés personal" (2002, p. 30). De igual forma, un usuario de este nivel debe ser capaz de describir a otros usuarios sus experiencias personales e impresiones sobre hechos y situaciones concretas.

Las actividades de expresión escrita propias de este nivel que propone el MCER son:

- completar formularios y cuestionarios;
- escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc.;
- producir carteles para exponer;
- escribir informes, memorandos, etc.;
- tomar notas para usarlas como referencias futuras;

- tomar mensajes al dictado, etc.;
- escribir de forma creativa e imaginativa;
- escribir cartas personales o de negocios, etc. (2002, p. 64).

El MCER matiza los aportes que ofrece sobre la expresión escrita e introduce diferentes escalas, así habla de:

- "Expresión escrita general" en la que de manera global el usuario es capaz de elaborar "textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal" (2002, p. 64).
- "Escritura creativa" en la que el aprendiz:
  - Escribe descripciones sencillas y detalladas sobre una serie de temas cotidianos dentro de su especialidad.
  - Escribe relaciones de experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados.
  - Es capaz de escribir una descripción de un hecho determinado, un viaje reciente, real o imaginado.
  - Puede narrar una historia (2002, p. 65).
- "Informes y redacciones" que permiten al estudiante:
  - [Escribir] redacciones cortas y sencillas sobre temas de interés.
  - Resumir, comunicar y ofrecer su opinión con cierta seguridad sobre hechos concretos relativos a asuntos cotidianos, habituales o no, propios de su especialidad (2002, p. 65).

Esta segunda parte de nuestra propuesta de intervención se centra en la escala "escritura creativa" puesto que los estudiantes tendrán que crear sus propios textos haciendo uso de los recursos y del aprendizaje adquirido en la primera parte, en la que se ha trabajado la comprensión lectora.

El volumen complementario del MECR, publicado en 2021, refiere con mayor detalle los aspectos clave de la escritura creativa que entran en juego. Así, en el nivel B1, deben tenerse en cuenta las diferentes tipologías textuales, los elementos que se narran y las temáticas a las que se refieren, la estructura y cohesión de los textos, el uso de la lengua y el estilo en adecuación al tipo y al género textual, entre otros aspectos (p. 79).

De esta forma, aspectos a tener en cuenta y a valorar en este tipo de textos serán las estrategias de expresión que sea capaz de emplear el estudiante. El MCER establece las siguientes: "Planificar", "compensar" y "Control y corrección" que corresponden con las estrategias de comunicación interlingüísticas tradicionales (2021, p. 81).

Estas estrategias serán fundamentales a la hora de elaborar la tarea de esta propuesta, puesto que cada una de ellas corresponde a las diferentes etapas que los alumnos deben recorrer en la elaboración de sus textos. Así, "Planificar" fija "la manera de expresar la información que hay que transmitir y tal vez ensayar cómo expresarla" y debe tener en cuenta al destinatario del texto que se escribe (p. 81). "Compensar", por su parte, permite al estudiante buscar la manera de expresar lo que quiere decir, haciendo uso, por ejemplo, del parafraseo o de onomatopeyas (p. 82). Por último, "Control y corrección" hace referencia a la capacidad del usuario de autocorregirse, estrategia esencial para superar las posibles dificultades que plantee la escritura (p. 83).

3.2. LA ESCRITURA IMITATIVA

La escritura imitativa fomenta la creatividad del alumnado, ya que no se trata solamente de aprender "utilitariamente", con vistas a la realización de una prueba evaluación posterior, sino de aprender divirtiéndose, potenciando al mismo tiempo la creatividad y la imaginación (Boran, Bonvallet y Rodier, 2011, p. 3). Los textos seleccionados permiten asimismo trabajar la competencia interculturalidad, fomentando de esta manera la aceptación de otras culturas y sensibilidades, elemento esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

La imitación ha sido un método utilizado a lo largo de la historia de la enseñanza y aprendizaje de la literatura para promover la escritura y la

mejora del estilo ya que "imiter permet de simplifier l'entrée en écriture et développe tout d'abord la fluidité, le plaisir d'écrire et la longueur des textes" (Boran, Bonvallet y Rodier, 2011, p. 9). De igual manera, fomenta la adquisición del léxico y del componente cultural propio de los textos imitados (p. 9).

Tradicionalmente, los textos usados como modelo provenían de la tradición literaria, considerando así que la perfección del patrón contribuye a la calidad de los textos generados por imitación.

La imitación se inscribe, por tanto, en la tradición clásica de la mimesis aristotélica y de la imitatio latina. A partir de estos conceptos, surgirá el término pastiche que consiste en "une récriture imitative à la fois systématique, avouée à hauteur de genre, et susceptible d'affecter divers auteurs-cibles" (Bilous, 2009, p, 33). En otras palabras, el pastiche es la imitación de un modelo literario, reproduciendo sus rasgos estilísticos más representativos (Aron, 2009).

El *pastiche* implica, por consiguiente, la creación de un texto cuyos rasgos léxicos y estilísticos reflejen el original. Supone asimismo la base fundamental de los talleres de escritura originarios de Estados Unidos y de su uso como herramienta didáctica tanto en la enseñanza y aprendizaje de la expresión escrita en lengua materna como en lenguas extranjera.

El desplazamiento y la evolución de la imitación se ha llevado a cabo esencialmente en los textos que se imitan. Estos textos no pertenecen única y exclusivamente a autores que conforman el canon literario, como es el caso del *pastiche*, y que poseen, por eso mismo, una gran dificultad a la hora de imitarlos, sino que el abanico se ha ampliado y los modelos imitados pertenecen a diversos ámbitos, y se adaptan además al nivel de desarrollo y de competencia lingüística del alumnado.

Es el caso de esta propuesta que, como hemos avanzado, plantea la utilización del cómic. En concreto de los números Le secret de la Licorne (1943) y Le bijoux de la Castafiore (1963) pertenecientes a la saga Les aventures de Tintin et Milou, Astérix légionnaire (1967) y Astérix en Hispanie (1969) del cómic Astérix le Gaulois y Histoires de mes 15 ans (2021) e Histoires de mes 16 ans (2022) correspondientes a las historias de Les cahiers d'Esther.

4. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN

El planteamiento de esta propuesta que, como hemos avanzado, representa la segunda parte de una intervención más amplia, requiere el mantenimiento del mismo grupo de alumnado, universitario de FLE, y la utilización de una metodología emergente similar. Así, el grupo-clase está compuesto por alumnado de la Facultad de Letras y de la Educación de la Universidad de la Rioja que cursa la asignatura Idioma Moderno II: Francés, asignatura impartida en los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Geografía e Historia y Lengua y Literatura Hispánica. Es una asignatura cuatrimestral de 6 ECTS, por lo que los alumnos tienen 4 horas de clase presencial semanales.

Como en el caso de la primera parte de esta intervención, el proyecto se llevará a cabo de manera presencial en el aula y las herramientas necesarias para el desarrollo de la misma estarán disponibles para el alumnado de forma sencilla. Por una parte, el número de la saga cómica seleccionada, del que ya disponen por el trabajo anterior realizado (o que será distribuido por el profesor en caso necesario), y un dispositivo móvil. Para este proyecto, se desaconseja el uso del teléfono móvil y se recomienda la utilización de una tableta o de un ordenador portátil. La Facultad dispone de un servicio de préstamo de ordenadores portátiles para aquellos alumnos que puedan necesitarlos.

4.2. METODOLOGÍA

Esta propuesta didáctica se basa en el aprendizaje por Competencias, en especial la Competencia en Comunicación Lingüística, CCL, y la Competencia Intercultural, CI. Para llevarla a cabo, se hará uso de metodologías activas, en concreto el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) –puesto que el estudiantado deberá escribir una secuencia desarrollada en dos planchas de cómic utilizando como modelo el número elegido de una de las sagas también escogida entre las propuestas- y las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC), ya que, para la realización de dichas planchas, los discentes utilizarán una aplicación informática de creación de cómics.

El desarrollo del proyecto tendrá lugar de forma individual, para fomentar y mejorar el trabajo autónomo de los estudiantes. El papel del docente será de guía y resolverá todos aquellos problemas que vayan planteándose tanto a nivel lingüístico como de uso de la aplicación informática.

4.3. PLANIFICACIÓN

La duración del proyecto será de dieciséis sesiones, distribuidas en cuatro semanas, esto es, cuatro horas semanales.

La primera semana estará dedicada a la presentación de las dos aplicaciones informáticas seleccionadas para realizar la actividad y a la revisión de los rasgos lingüísticos y léxicos de cada saga cómica determinados tras la primera parte de la intervención didáctica, es decir, una vez llevado a cabo el trabajo de la comprensión lectora.

La segunda semana se consagrará a la planificación, ya de manera individual, de la estructura y del contenido de los textos que el alumnado va a crear. En esta etapa, los estudiantes realizarán un boceto o esquema de sus planchas de cómic, introduciendo la mayor cantidad de detalles posible.

Durante la tercera semana los estudiantes procederán a redactar sus textos y a ensamblarlos con las imágenes.

La cuarta semana estará dedicada a la revisión y corrección, a la publicación y a la lectura de los textos creados.

4.4. DESARROLLO

El primer paso de este proyecto corresponde a la presentación por parte del profesor de las dos aplicaciones informáticas elegidas como herramienta para realizar la tarea. Estas dos aplicaciones son: *Canva* y *BDnF, la fabrique à BD*. El motivo de la elección de estas dos aplicaciones responde, por una parte, al conocimiento del que los alumnos disponen de las mismas.

Canva es una herramienta de diseño gráfico que contiene millones de plantillas personalizables que permiten realizar anuncios, presentaciones, carteles, tarjetas… Dispone de una versión básica gratuita y una versión Premium de pago. Es una aplicación versátil que puede

utilizarse tanto en el ámbito profesional como educativo y cuenta asimismo con tutoriales que facilitan su uso. La herramienta está disponible en español, lo que facilita el acceso a los discentes.

Las plantillas para la composición de cómics disponen de todos los elementos necesarios: viñetas, bocadillos, imágenes, onomatopeyas… La plataforma admite asimismo la carga de imágenes externas, la posibilidad de realizar nuestros propios dibujos e, incluso, permite la creación de nuestro cómic desde una plantilla en blanco. En este punto, susceptible, el docente deberá recordar a su estudiantado que las imágenes externas que utilicen en la confección de sus planchas deberán estar libres de derechos y proporcionará, si es necesario, las direcciones web de los repositorios de imágenes libres de derechos más conocidos.

Los estudiantes están familiarizados con el uso de esa aplicación por ser la que más utilizan en sus presentaciones académicas.

BDnF, la fabrique à BD es una herramienta asociada a la Biblioteca Nacional de Francia (BnF), creada en colaboración entre esta institución, el Festival International de la Bande Dessinée d'Angoulême y el Ministerio de Educación y Juventud francés.

BDnF es una aplicación intuitiva, con una interfaz muy atractiva que permite trabajar en dispositivos móviles, tabletas y ordenadores con sistemas Android, iOS, Linux, MacOS o Windows. Los idiomas de trabajo son inglés y francés, lo que contribuye a crear en el aula una cierta inmersión lingüística.

Esta herramienta nació con un espíritu didáctico y pedagógico por lo que contiene toda una serie de documentos que tienen como objetivo guiar al usuario en la confección de los cómics: cómo estructurar la narración, cómo elaborar las viñetas y las planchas, los estilos de los diferentes cómics, etc. Asimismo, dispone de secuencias pedagógicas de libre utilización para que los profesores puedan hacer uso del cómic y de la aplicación en sus clases.

Un elemento destacado de *BDnF, la fabrique à BD* es su banco de imágenes. Los usuarios tienen acceso libre y gratuito a una amplia galería perteneciente al fondo de imágenes de la BnF. Estas imágenes,

agrupadas por temáticas, proporcionan tanto fondos, que pueden ser utilizados como decorado de las viñetas, como personajes y otros objetos. La aplicación permite, además, la carga de otras imágenes descargadas previamente en el dispositivo que se esté utilizando; de esa manera, el usuario no se ve encorsetado por las temáticas que aportan las imágenes del catálogo. Como en el caso de la aplicación anterior, el docente recordará la necesidad de utilizar imágenes libres de derechos.

Una vez presentadas las herramientas, el docente procederá a revisar los rasgos léxicos, idiomáticos y culturales de los cómics trabajados en el primer paso de la intervención docente. Se distribuirá un documento elaborado con las respuestas de los estudiantes a una serie de cuestiones planteadas por el docente cuyo objetivo principal es comprobar la adquisición por parte de los discentes de esos contenidos. Esta síntesis concluirá la planificación de la primera semana de trabajo.

En la segunda semana, el alumnado comenzará la elaboración de sus planchas de cómic de manera individual. El trabajo consistirá fundamentalmente en la planificación, para ello deberán elegir y esbozar el formato de sus trabajos, tanto desde un punto de vista formal como de contenido: el diseño que van a elegir, los personajes que aparecerán, los colores, la historia, los diálogos, etc. En este punto, el docente se encargará de guiar, aconsejar, resolver dudas y corregir los posibles errores de diseño de las tareas de los discentes, de manera que estos puedan emprender la realización definitiva de la tarea con cierta seguridad.

La tercera semana corresponde a la elaboración final de la tarea, en la que el estudiantado procederá a redactar sus textos, partiendo de los esquemas elaborados la semana anterior e imitando el modelo elegido, por cuanto a los rasgos lingüísticos, léxicos, idiomáticos se refiere. De igual forma intentarán recrear las características culturales propias de ese modelo. El ensamblaje entre el contenido textual y visual será el paso final de esta etapa.

Una vez finalizada la tarea y corregida por parte del docente, los discentes colgarán sus trabajos en un muro de *Padlet* habilitado por el profesor. De esta manera, la cuarta semana estará dedicada a la lectura y comentario de los diferentes trabajos por parte del estudiantado, que deberá

valorar el trabajo de sus compañeros, introduciendo comentarios sobre la composición, la estructura y la imitación. Este ejercicio supone el fomento de la coevaluación, ya que son los discentes los que analizan y evalúan el trabajo que ellos mismos han realizado. La tarea con mejores comentarios será objeto de una lectura dramatizada por parte de varios estudiantes voluntarios.

5. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Esta propuesta de intervención didáctica supone la culminación de una intervención en dos tiempos, centrada en las destrezas escritas, tanto pasivas, la comprensión lectora, como activas, la expresión escrita.

Ya hemos explicado los puntos positivos y negativos de la intervención para trabajar la comprensión lectora en el estudio titulado *Mejora de la comprensión y expresión escrita: el cómic francófono como recurso didáctico e intercultural. Paso 1. La comprensión lectora.* Por lo que respecta a la expresión escrita, debemos insistir, de igual manera, tanto en los elementos que pueden valorarse positivamente, como en aquellos que pueden plantear dudas o, incluso, ser cuestionados.

Uno de los factores que, a nuestro juicio, pueden ser valorados de manera positiva es el hecho de basar nuestra propuesta en la escritura imitativa. El alumnado presenta enormes dificultades a la hora de escribir. Enfrentarse a la hoja en blanco siempre es un reto y más aún en una lengua extranjera. Además, las temáticas y el tipo de discurso que deben elaborar, adaptado a su nivel de lengua, en este caso B1, representa otro obstáculo más en esta tarea. Los resultados avalan estas afirmaciones, ya que los discentes obtienen los peores resultados en la evaluación de esta destreza. Nuestro planteamiento ha tomado en consideración estos elementos y, por ello, pensamos que la utilización de un modelo que sirviera de guía suponía eliminar una parte de esa barrera: imitar otro texto es, a priori, más sencillo que inventar.

La elección del cómic como modelo para esta escritura imitativa incide asimismo en la valoración positiva. Los discentes se sienten más motivados por la lectura de estos textos que se acercan más a sus intereses y gustos. A la hora de seleccionar los cómics tuvimos en cuenta tanto los

intereses y gustos del alumnado como los aspectos lingüísticos, estilísticos y culturales que fueran acordes con el nivel de lengua francesa que poseen los estudiantes. El nivel B1 es el tercer nivel que el *Marco Común de Referencia para las lenguas* establece en la adquisición de una lengua extranjera. En este nivel, denominado comúnmente nivel intermedio, los usuarios son ya independientes y pueden desenvolverse de manera autónoma en la mayor parte de las situaciones, eso sí con ciertas dificultades.

Pensamos que los cómics seleccionados,

> Le secret de la Licorne (1943) y Le bijoux de la Castafiore (1963), números once y veintiuno de la saga Les aventures de Tintin et Milou, Astérix légionnaire (1967) y Astérix en Hispanie (1969), números cuatro y catorce del cómic Astérix le Gaulois y Histoires de mes 15 ans (2021) e Histoires de mes 16 ans (2022) correspondientes a las historias seis y siete de Les cahiers d'Esther cumplen con estos requisitos y predisponen de manera muy positiva a los discentes.

Estos, a la hora de escribir, encuentran menos dificultades, les resulta más sencillo abordar la actividad, puesto que fundamentalmente, tienen que recrear escenas dialogadas o de situación, es decir, textos cortos y relativamente sencillos desde el punto de vista de la cohesión textual. Así, aunque puedan tener alguna dificultad, consideramos que la propuesta se adaptaba a las características de nuestro alumnado.

No obstante, son precisamente estas dificultades léxicas e idiomáticas de la actividad en las que ponemos el acento a la hora de abordar los posibles aspectos negativos de la propuesta. Los cómics seleccionados presentan ciertas dificultades de comprensión y, por tanto, de posterior reproducción de los rasgos característicos tanto de nivel léxico, como de expresiones idiomática e, incluso, de juegos semánticos. No obstante, la labor del docente es, en este sentido, esencial. Corresponde a él lograr que, pese a las dificultades, los estudiantes sean capaces de superar esos escollos, valorar la actividad e, implicarse en la realización de la tarea.

6. CONCLUSIÓN

Esta propuesta ha sido planteada como una actividad para la mejora de la expresión escrita en la enseñanza y aprendizaje del francés como

lengua extranjera (FLE). Para ello se ha partido de un trabajo para fomentar la lectura y mejorar la competencia de comprensión lectora. La elección del cómic como herramienta de trabajo para ambas etapas se fundamenta precisamente en el intento de captar la atención y el interés del estudiantado que muestra en la actualidad cierto desinterés por las lecturas canónicas.

Las sagas de cómic seleccionadas, de diferente índole, momento histórico y rasgos culturales sirven además para introducir la Competencia Intercultural en el aula, mostrando que el aprendizaje de una lengua extranjera no se limita exclusivamente al componente lingüístico, de carácter instrumental, sino que implica el conocimiento y la aceptación de las diferencias culturales que conforman la civilización de los países de las diferentes lenguas objeto de estudio.

La escritura imitativa, por su esencia misma, permite que el alumnado pueda seguir un modelo, utilizar una guía que le resulte atractiva para la realización de textos de escritura creativa, de manera que pueda interiorizar estructuras y vocabulario de la lengua meta; en definitiva, los rasgos lingüísticos fundamentales para producir textos propios en lengua extranjera, adecuados a su nivel de lengua, en este caso un B1 según la escala del MCER y con un nivel de corrección aceptable. Pensamos pues que es una estrategia didáctica que hay que valorar y fomentar.

7. REFERENCIAS

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Artes Gráficas Fernández Ciudad SL.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2021). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Bara, S., Bonvallet, A.-M. Y Rodier, C. (2011). *Écritures créatives*. PUG

Bilous, D. (2009). La mimécriture: règles d'un art. *Modèles linguistiques*, 60, 29-53. Disponible en:http://journals.openedition.org/ml/207

Aron, P. (2009). Le pastiche comme objet d'étude littéraire. Quelques réflexions sur l'histoire du genre. *Modèles linguistiques*, 60, 11-27. Disponible en: http://journals.openedition.org/ml/205

PROPUESTA DE MODELO DE VINCULACIÓN CON EL MEDIO DE TRABAJO SOCIAL EN LA PRÁCTICA COMUNITARIA

MARIO CATALÁN CATALÁN
Universidad Viña del Mar

CAROLINA SUÁREZ VIDELA
Universidad Viña del Mar

1. INTRODUCCIÓN

El presente capitulo desarrollará algunas de las principales dimensiones presentes en la propuesta de Modelo de Vinculación con Medio de Trabajo Social en la Práctica Comunitaria desde lo expuesto en el III Congreso Internacional Identidades, Inclusión y Desigualdad por Mario Catalán Catalán y Carolina A. Suárez Videla, académicos de la carrera de Trabajo Social de la Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Viña Del Mar, Chile.

Se dará inicio presentando algunos de los antecedentes más relevantes asociados al proceso de Práctica Grupo y Comunidad, el cual se relaciona con dos asignaturas consecutivas del Plan de Estudios de Trabajo Social de la Universidad Viña del Mar situadas en el tercer año de formación. Así mismo, se explicitan los objetivos de la propuesta de Modelo de Vinculación con el Medio, el cual adribe a los lineamientos de la Política de Vinculación con el Medio de la Univesidad (UVM, 2021), esto con la finalidad de proyectar los alcances respecto a la metodología implementada, visualizando los principales resultados asociados al proceso conjunto entre los actores involucrados (docentes, estudiantes y referentes de la comunidad) señalando diversos énfasis respecto a los diferentes momentos, así como también en lo relacionado a acontecimientos socio históricos vinculados al contexto en donde se sitúan los actores parte de la presente propuesta. Respecto a lo que serían las conclusiones,

se hará referencia a los principales aprendizajes, aciertos y desafíos visualizados, los cuales permiten fundamentar la propuesta en el contexto de formación de la educación Universitaria.

1.1. Antecedentes Generales

En relación a los procesos precedentes a la modalidad propuesta, es posible señalar que, como parte del desarrollo de aprendizajes intencionados a lo largo de la formación cursada por los y las estudiantes de la carrera de Trabajo Social en la Universidad Viña Del Mar (UVM) existiría la incorporación de ramos con la existencia de horas prácticas desde el 1er año de estudio hasta el último, en tanto se pretende establecer estrategias de formación que sean coherentes al perfil profesional que declara la carrera de Trabajo Social en la presente casa de estudio siendo este el "comprender, diseñar y gestionar intervenciones sociales, ante las intubaciones problemas que afectan a los sujetos individuales y colectivos en los diferentes ámbitos de su vida con el objetivo de contribuir a su desarrollo". Frente a lo anterior, es que se considera como parte de la formación profesional la participación de diversos actores sociales desde el involucramiento en los procesos de transformación social atingentes a la disciplina del Trabajo Social.

Previo a la presente propuesta, es posible identificar que los contextos de práctica vinculados a Grupo y Comunidad se habrían desarrollado en instituciones formales pertenecientes al ámbito municipal, organizaciones no gubernamentales, o fundaciones privadas que incorporaban dimensiones de lo comunitario desde un marco de acción definido respecto al rol del profesional de Trabajo Social principalmente asociado al cumplimiento de objetivos ya establecidos y construidos desde una lógica tradicional. Es en el año 2017, a partir de iniciativa de Jefatura de Carrera de Trabajo Social, UVM firma un convenio de colaboración con la Unión Comunal de Juntas de Vecinos de Viña del Mar (UNCO) institución que agrupa alrededor de 120 unidades vecinales, que se implementa un plan piloto en el cual equipos de estudiantes comienzan a colaborar con organizaciones comunitarias desde su territorio, su historia y particularidades asociadas tanto a la organización como a la participación entre otras visualizadas.

El proceso de Prácticas con Grupo y Comunidad desarrollados durante el periodo: agosto 2017 a Julio 2019, permite plantear el presente Modelo de Práctica de Grupo y Comunidad, la cual recoge los aprendizajes tanto de los/as estudiantes como del equipo docente. En este sentido, durante el periodo agosto 2018 a Julio 2019 se realizaron Diagnósticos Territoriales Participativos en los sectores de Viña del Mar: Chorrillos, Nueva Aurora, Forestal y Santa Julia Norte (Jornada Diurna) a partir del cual en el 2° semestre 2019 se insertaron equipos de estudiantes para generar propuestas de intervención en relación con dichos diagnósticos. Paralelamente, desde la Jornada Vespertina se insertan equipos de estudiantes en los territorios de: Santa Inés, Estrella del Sur y en la Ciudad de La Calera, donde se realizan procesos de diagnóstico territorial-comunitario y diseños de propuestas de intervención.

El 2° semestre 2019, debido a contexto sociopolítico de "estallido social" se generan dos líneas de acción en el desarrollo de los procesos de práctica: (a) Formación Ciudadana y (b) generación de instancias de diálogo.

El 1° semestre 2020, de acuerdo con el contexto sanitario, los procesos de prácticas se realizan en modalidad remota de emergencia en la vinculación territorial intencionado la generación de material informativo para los contextos territoriales. Así mismo durante este periodo se entregan resultados de Investigación Formativa realizada por estudiantes de tesis de la carrera, la cual entrega sugerencias de ajuste, las cuales se incorporan en la presente modalidad asociado a: (a) Rol Docente y Rol Estudiantes y (b) fortalecer competencias de preparación para la vinculación territorial.

A partir de la experiencia de desarrollo de la presente Modalidad durante los años 2018, 2019 y 2020 y el Ajuste de Malla realizado el año 2019, se realizan adecuaciones de esta Modalidad en relación con ubicarse la asignatura en el 1° semestre de tercer año. Por tanto, se identifica que desde el año 2018 a la fecha se han realizado diferentes ajustes fundamentados en condicionantes de la intervención con grupos y comunidades que han emergido en los territorios, en la realidad nacional y mundial, lo cual nos interpeló a remirar las acciones en dichos espacios contemplando el contexto de formación profesional del estudiante, así como también la complejidad que confluye en el cotidiano de las y los

dirigentes, frente a lo cual se incorpora el desarrollo de procesos reflexivos entre los diversos actores que permitan dotar de flexibilidad, pero principalmente de sentido a la presente propuesta de vinculación con el medio en la práctica comunitaria siendo uno de sus ejes la bidireccionalidad.

Uno de los elementos que ha permitido este plan de trabajo colaborativo con las organizaciones comunitarias es poder focalizar la acción profesional y la formación práctica en distintos territorios, principalmente de la ciudad de Viña Del Mar, pero que también en contexto de la crisis socio sanitaria derivada del COVID-19 incorporó a Villa Alemana, Quilpué, Valparaíso y otras localidades cercanas a la ciudad. No obstante, se hace necesario señalar que desde el año 2019 se han efectuado otros convenios con lo que sería la Unión de Vecinos Forestal, con el Programa Quiero Mi Barrio (PQMB) dependiente del Ministerio de Vivienda y Urbanismo, y trabajo colaborativo con la Corporación de Salud de la Municipalidad de Valparaíso, en donde los y las estudiantes se insertarían en el área comunitaria.

En este sentido, desde el año 2019 se plantea como objetivo de la Práctica con Grupo y Comunidad Desarrollar en los/as estudiantes competencias profesionales en intervención comunitaria/territorial a través del fortalecimiento de acciones colectivas en comunidades situadas en contextos territoriales específicos, teniendo como principios la participación, ciudadanía y fortalecimiento comunitario, para aportar a los procesos de organización comunitaria de dichos territorios. A patir de lo anterior, se asumen tres nociones teórico-conceptuales desde la cual orientar el desarrollo de los procesos de intervención social comunitario: comunidad, territorio y participación (Catalán, 2022, 2019).

Se hace necesario señalar la existencia de condicionantes que influyeron considerablemente en los cambios efectuados a la presente modalidad, el primero alude al contexto nacional Chileno, en donde acontecido el llamado “estallido social” interpretado como un proceso de organización colectiva que interpelo el modelo político, cultural y económico imperante en los últimos 50 años en el país propicio instancias de reflexión a nivel macrosocial, así como también nos obligó a mirar parte de nuestra historia la cual descansaba en los silencios y distancias sociopolíticas cimentados en criterios de eficiencia y eficacia, iniciando un

camino inconcluso que al día de hoy se enfocaría en la discusión respecto a un proceso constituyente. Lo anterior no ha estado exento de controversias asociadas al ejercicio de ciudadanía y el desarrollo de instancias de formación ciudadana, frente a lo cual las y los estudiantes habrían incorporado dichas temáticas como uno de los ejes de acción respecto a su proceso de práctica en la presente propuesta de vinculación con el medio. Sumado a lo anterior, es que la crisis sociosanitaria acontecida mundialmente por el COVID-19 generó cambios considerables en cómo entendíamos el cotidiano, las rutinas y relaciones humanas provocando diversas consecuencias algunas de las cuales se mantienen hasta el día de hoy, particularmente en lo que sería el tejido social.

Lo anterior innegablemente reconfiguro los vínculos sociales, propicio la resignificación de las relaciones humanas y de la estructura social generando cambios en los diversos territorios, como parte de un proceso de configuración socio histórica a lo cual la presente modalidad no podía ser indiferente. Consecuentemente esta modalidad práctica se caracteriza por la realización de constantes ajustes, los cuales se realizarían desde las percepciones de los diferentes actores involucrados una vez terminados los proyectos de servicios efectuados por los estudiantes, considerando su condición de sujetos históricos.

2. OBJETIVOS

Considerando los antecedentes señalados, la presente comunicación tiene como objetivo el análisis descriptivo de la experiencia, desde metodologías mixtas, asociada al análisis documental de las modalidades de práctica de las asignaturas, así como un metaanálisis de las evaluaciones realizadas a la asignatura durante el periodo 2019 a 2022, en la cual participan estudiantes, docentes y representantes de las comunidades y organizaciones territoriales con las cuales se ha trabajado.

Para lo anterior, se establecen como objetivos específicos: (1) sistematizar las Modalidades de Desarrollo de las asignaturas de Práctica con Grupo y Comunidad I y II; (2) describir los procesos de práctica con grupo y comunidad desarrollados en el periodo 2019 a 2022; y, (3)

identificar aprendizajes, aciertos y desafíos de las modalidades de práctica implementadas en el periodo 2019 a 2022.

3. METODOLOGÍA

Para el abordaje de los objetivos antes mencionados se desarrolla un proceso asociado a metodológicas mixtas de investigación social, donde se implementan las siguientes técnicas de producción de información: análisis documental (López, 2002) y cuestionarios que incorporan árear de información cuantitativa y cualitativa.

Se debe considerar que la presente propuesta se sustenta y articula con la política de vinculación con el medio existente en la Universidad Viña del Mar, la cual declara como principios la realización de acciones que aporten al desarrollo regional, la bidireccionalidad, el trabajo colaborativo y la expresión de variadas manifestaciones del sello institucional respecto a los aportes generados en el desarrollo integral de la región a través del establecimiento de compromisos en contextos situados desde el trabajo colaborativo con diversos actores y territorios.

El presente modelo de práctica comunitaria pretende operacionalizar y concretizar las declaraciones anteriormente enunciadas en dos asignaturas las cuales serían Práctica de Grupo y Comunidad I y II, en donde si bien es un mismo proceso de intervención, se divide formativamente en dos asignaturas que se complementan en ambos periodos desde el trabajo en terreno con un promedio de 10 horas semanales y el acompañamiento docente permanente. En este caso, Práctica con Grupo y Comunidad I se vincula principalmente al levantamiento de un análisis situacional elaborado por los estudiantes a través de la implementación de estrategias de indagación con los actores sociales del territorio, que les permita elaborar y diseñar un proyecto de servicios centrado en dar respuesta a los intereses y requerimientos de las distintas organizaciones comunitarias con las cuales se puedan vincular.

En el contexto de Práctica Grupo y Comunidad II los y las estudiantes implementarían el proyecto de servicios, efectuando modificaciones coherentes y pertinentes al objetivo planteado existiendo particular énfasis en la evaluación desde los diferentes actores. Lo anterior es acorde

a la metodología basada en proyectos presente en la propuesta de Modelo de Vinculación con el medio de Trabajo Social en la Práctica Comunitaria, en tanto los equipos de estudiantes elaborarían, diseñarían, implementan y evalúan proyectos de servicios desde la resolución de problemas reales, fomentando el pensamiento crítico, además de efectuar acciones colaborativas en el grupo y con la comunidad.

En consideración a la metodología de aprendizaje que presenta la asignatura, sería el aprendizaje más servicios la que nos permitiría efectuar procesos formativos en los y las estudiantes donde sus acciones, junto al desarrollo formativo generarían un impacto concreto y real en los contextos territoriales donde se sitúan junto a las comunidades propiciando la procesos bidireccionales (Puig, et al., 2007).

Respecto al acompañamiento académico se reconocen cuatro modalidades presentes a lo largo de todo el proceso, siendo la primera instancia la de taller por paralelos, los cuales se encontrarían compuestos por dos o tres equipos de práctica a cargo de un docente existiendo talleres con periodicidad semanal (si es que no se realiza otra modalidad de acompañamiento), propiciando la construcción de aprendizajes desde las experiencias generadas en la praxis comunitaria en conjunto a sus compañeros de paralelo. Como segunda modalidad se reconoce la existencia de talleres ampliados, en donde se reunirían los diferentes paralelos y docentes a cargo, con la finalidad de que los estudiantes presenten las estrategias, análisis teórico-prácticos, reflexiones, desarrollo de acciones vinculadas al logro de objetivos establecidos con la comunidad y estrategias desplegadas con la finalidad de que tanto estudiantes como docentes de otros paralelos puedan visualizar y retroalimentar el proceso desarrollado con la finalidad de enriquecer el proyecto de servicios, incorporar posibles ajustes, así como también ahondar en los aprendizajes generados. Una tercera modalidad de acompañamiento se vincula a la participación de los académicos en instancias prácticas desarrolladas en el territorio por los diferentes equipos, lo cual permitiría nutrir el proceso desde lo vivenciado, pudiendo observar la coherencia entre la propuesta de servicios elaborada y las características particulares de los contextos situados. Al finalizar el proceso de práctica asociado a la asignatura Práctica Grupo y Comunidad II se realiza un taller de cierre en los

territorios junto a las personas parte de la comunidad, estudiantes y docentes, instancia en la cual se socializarían por medio de un registro audiovisual los proyectos de servicios desarrollados por los estudiantes en los diferentes contextos junto a las comunidades.

Es posible reconocer que los proyectos de servicios desarrollados ponen énfasis en la participación de los sujetos situados en contextos particulares, una participación ciudadana que se expresa en la toma de decisiones legitimando factores como lo serían la experiencia, historia e identidad de los sujetos, orientándose a generar procesos de acción colectiva vinculados al reconocimiento, organización y gestión de diferentes capitales existentes con la finalidad de que los territorios a través del fortalecimiento de recursos comunitarios visualicen la posibilidad de dar respuesta a sus problemáticas y necesidades desde un proceso continuo de co-construcción.

Por lo tanto, es posible señalar que el modelo se sostiene desde la articulación de las metodologías de aprendizaje con metodologías de intervención para la praxis comunitaria, logrando la bidireccionalidad en los procesos formativos aportando al desarrollo local a partir de la aproximación desde la Investigación-Acción Participativa (Colmenares, 2012; Melero, 2011; Balazar, 2003), donde equipos de estudiantes diseñan, ejecutan y evalúan Proyectos de Servicios, a desde el desarrollo de estrategias y técnicas de indagación e intervención. Se plantea el énfasis en el establecimiento de relaciones entre diferentes actores, contemplando entre ellos de manera directa a representantes de organizaciones de la sociedad civil insertas en el territorio, estudiantes y docentes, los cuales fomentan la configuración de proyectos orientados a las particularidades socio comunitarias, entendiéndolas como parte de la identidad territorial, facilitando elementos que permitirían efectuar una lectura y análisis inductivo respecto a ciertos ámbitos del contexto chileno actual que incidirían en el quehacer profesional del trabajo social vinculado a la praxis orientada al desarrollo local, así como también en la formación de profesionales en ámbitos de acción y construcción de sociedades contemporáneas.

4. RESULTADOS

Respecto a los resultados en la implementación durante el periodo 2019 a 2022 es posible señalar la existencia de tres momentos, los cuales se vieron influenciados a las condicionantes del contexto respecto a lo que sería el estallido social, crisis socio sanitaria emanada del COVID-19 y proceso constituyente en Chile, factores que incidieron en generación de estrategias orientadas a la implementación de la metodología de enseñanza aprendizaje y a su vez en los alcances de la política de vinculación con medio.

Asociado a lo anterior, es que en un primer momento los resultados del proceso se interpretaron a través de una encuesta de evaluación a estudiantes y dirigentes sociales de los territorios, contextos en los cuales los estudiantes de jornada diurna y vespertina ejecutaron sus proyectos durante el periodo que abarcaría desde agosto del año 2019 a enero del 2020.

Respecto al primer momento es posible referir que el énfasis se sitúa en los estudiantes, en tanto las condiciones del contexto presentadas en el año 2019 y parte del 2020 incidieron en lo cotidiano de las personas, viéndose permeada la manera en que concebíamos hasta ese minuto la enseñanza, los espacios y vínculos sociales.

Como resultados de la aplicación de encuesta es posible referir que respecto de la Modalidad Práctica de Grupo y Comunidad se consideró a 22 estudiantes y 6 dirigentes sociales quienes evaluaron en una escala de 1 a 7, pudiendo identificar que:

a. En relación a las estrategias metodológicas se consideraron ámbitos como lo serían la conformación de equipos de trabajo dimensión que el 77% de los estudiantes evaluó sobre 6, la focalización en el territorio considerando polígonos de 2 a 3 Unidades Vecinales para realizar la intervención comunitaria fue evaluada sobre 5 por el 68%, vinculación con redes internas y externas por parte del equipo de estudiantes según requerimientos específicos de su práctica fue evaluado sobre 6 por el 77% y vinculación con los territorios fue evaluado por sobre 5 por el 68% de los estudiantes.

b. Respecto a los Resultados de Aprendizaje los y las estudiantes evaluaron ámbitos asociados al desarrollo de Inserción territorial los cuales fueron valorados sobre 6 por el 72%, conciliación de la demanda grupal y comunitaria a abordar por el 72% por sobre 6, diseño y propuesta de una intervención con grupo y comunidades proponiendo una línea epistemológica-teórica- metodológica que sea coherente con el acercamiento empírico desarrollado durante todo el proceso de práctica fue evaluado por el 77% sobre 6, análisis y resolución de componentes éticos propios del quehacer profesional grupal y comunitario abordados en el proceso de práctica sobre 6 por el 68% y reflexión respecto del proceso de práctica grupo y comunidad identificando los elementos condicionantes, tensiones y desafíos del quehacer profesional del trabajo social habría sido valorado sobre 6 por el 68% de los y las estudiantes.

Es con este motivo que, las metodologías planteadas desde el aprendizaje más servicios y el aprendizaje basado en proyectos nos interpela a cuestionarnos y ampliar la mirada respecto a lo que sería tanto lo que entendemos como aprendizaje y la entrega de servicios hacia los actores que configuran el territorio el cual sería mediado por los procesos vivenciados por los estudiantes respecto a los resultados de aprendizaje de la presente modalidad y la política de vinculación con el medio. Frente a lo anterior se hace relevante considerar que la evaluación efectuada por los 5 dirigentes sociales respecto al desempeño de los estudiantes en su proceso de Práctica Grupo y Comunidad habría sido valorado con 7, destacando ámbitos vinculados a la proyección de recibir nuevos estudiantes, el apoyo e información facilitada, la calidad humana mostrada a lo largo del proceso, así como también lo gratificante que habría sido el contribuir a la formación de profesionales desde su rol como dirigentes sociales.

Distinguiendo un segundo momento, el énfasis se sitúa en los participantes y actores del territorio, identificando tanto a lideres y lideresas, instituciones y personas de la sociedad civil, en donde se intencionó el rescate, desde lo vivenciado por los diversos actores de la percepción desde la vinculación generada en el proyecto de servicios, la pertinencia de las acciones en un contexto situado temporo espacialmente y la

vinculación y/o fortalecimiento de redes, entendiendo que el territorio se configura en parte por el entramado de relaciones significativas entre los diferentes actores.

Frente a lo señalado, es que se aplica encuesta a dirigentes de los diversos territorios en los que se desarrolló Práctica Grupo y Comunidad en modalidad diurna y vespertina considerando ámbitos relacionados a la vinculación desplegada por los estudiantes a lo largo del proceso de práctica, las estrategias de inserción generadas, el establecimiento de redes internas y externas presentes en el territorio, devolución de los resultados a participantes y actores claves del proceso, pertinencia de las acciones desplegadas, considerando actividades en modalidad hibrida por las medidas asociadas a la crisis sociosanitaria del COVID 19 durante el año 2020. Del total de encuestas respondidas el 100% evaluó sobre 6 los ámbitos mencionados. Sin embargo, se hace necesario considerar aspectos cualitativos de la evaluación, en donde se reconocen factores que enriquecerían los alcances del proceso asociado a la Práctica Grupo y Comunidad efectuada por los y las estudiantes, señalando:

> "Como dirigenta y vecina estoy muy agradecida de los estudiantes y no me cabe la duda que van a ser unos grandes profesionales, comprometidos con su trabajo. Y sobre todo a los profesores de carrera a Don Mario Catalán por su nobleza y compromiso hacia la comunidad, simplemente muchas gracias".

> "Fue muy adecuada porque conocieron las necesidades reales de la población y así ver en terreno la realidad…"

Es así que, considerando los desafíos asociados a la política de Vinculación con el Medio, el desarrollo de la presente Modalidad de Práctica Grupo y Comunidad nos permite visualizar en el segundo momento la importancia de procesos que contribuyan al desarrollo de aprendizajes en los estudiantes a través de acciones fundamentadas en bases epistemológicas, teóricas, metodológicas y éticas del Trabajo Social que contribuyan a mejorar el desarrollo de las y los sujetos individuales y colectivos impactando en la calidad de vida de sus habitantes, así como también el establecimiento de vínculos significativos entre los diferentes actores propiciando condiciones orientadas al desarrollo de intervenciones teóricamente fundadas.

La importancia del tercer momento y su énfasis, guarda relación con las estrategias orientadas a la bidireccionalidad del proceso, en donde juegan un papel relevante los fundamentos de la presente modalidad, entendiéndolos como una declaración de principios y compromiso hacia la transformación social a través de la participación intencionada por medio del despliegue de habilidades en contextos situados, frente a lo cual su relevancia guarda relación con las características particulares del contexto, las cuales irían configurando la percepción y significados de las personas parte de la comunidad y el territorio.

El instrumento aplicado contemplo una encuesta que diferenciaba ámbitos de evaluación y alternativas de selección entre las que se encontraban: "Muy en desacuerdo, en desacuerdo, ni acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo y no aplica", las cuales fueron respondidas por 15 estudiantes y 5 dirigentes.

En relación a los y las estudiantes, se consideró como primera dimensión a evaluar el Impacto de la Iniciativa, en donde se les consulto por la percepción de los aportes del proceso a su formación profesional, la adquisición de nuevas herramientas para fortalecer los aprendizajes asociados a los resultados esperados, al logro de objetivos planteados y a lo beneficioso que pudo haber sido el proceso para grupos y/o comunidades con las cuales se trabajó. En estas dimensiones por parte de los estudiantes existió un 94,4% que señalaba encontrarse muy de acuerdo con estas afirmaciones.

Una segunda dimensión respecto a los y las estudiantes fue la calidad de la iniciativa, en donde las preguntas se orientaron a conocer la percepción respecto al trabajo desarrollado por la Universidad Viña del Mar a lo largo del proceso contemplando planificación y organización, implementación de la iniciativa, coordinación de docentes con la comunidad, trabajo conjunto con Universidad Viña del Mar y con los docentes de la Modalidad Práctica Grupo y Comunidad. En esta dimensión, es posible señalar que el 98% de los estudiantes evaluó de forma positiva los ámbitos consultados.

La tercera dimensión evaluada guarda relación con la relevancia de la iniciativa, en donde se consultó respecto a la percepción existente por

parte de estudiantes respecto a si la iniciativa respondió a un problema relevante para la comunidad, así como también si dio respuesta a un problema importante de su ámbito profesional. Al respecto, un 100% evaluó de forma positiva la presente dimensión.

En relación a los actores parte del territorio, es posible referir que en este momento se aplicó encuesta bajo los mismos criterios presentes en el instrumento aplicados a estudiantes, frente a lo cual se distingue la existencia de una primera dimensión vinculada al impacto de la iniciativa, en donde se consideraron ámbitos asociados al aporte realizado, percepción de impacto, adquisición de herramientas, aprendizajes, logro de objetivos y aportes a la formación de estudiantes, en donde de un total de 5 el 100% evaluó de forma positiva el proceso efectuado.

De la misma manera, asociado a la segunda dimensión asociada a calidad de la iniciativa los y las dirigentes respondieron la encuesta respecto a ámbitos relacionados a planificación y organización, implementación, coordinación con docentes, trabajo con Universidad Viña del Mar y trabajo con estudiantes, existiendo un 100% de evaluaciones positivas respecto a esta dimensión.

Respecto a la tercera dimensión se planifico recoger las percepciones de los y las dirigentes sociales en relación a la relevancia de la iniciativa, considerando ámbitos vinculados a si la iniciativa desarrollada por los estudiantes fue relevante para ellos y ellas, así como también si ésta había respondido a un problema importante para el grupo y/o comunidad, existiendo una evaluación positiva de la totalidad de los 5 encuestados.

Considerando lo anteriormente expuesto, es que, de la experiencia asociada a la realización de la presente propuesta de vinculación con el medio, es posible distinguir tres ejes presentes en los diferentes momentos, los cuales se encontrarían en continua articulación y co-construcción, como un proceso constante de vinculación con el contexto situado en los territorios, permeado por condiciones locales, expuesto a factores nacionales y mundiales. Por lo tanto, en relación al ámbito metodológico se intenciona el desarrollo de estrategias que faciliten la indagación y vinculación en los territorios, así como también el despliegue de acciones relacionadas al contexto espacio temporal particular, otorgándole

flexibilidad a la metodología en virtud a la realización de acciones con sentido desde los resultados antes expuestos considerando la incidencia procesos macrosociales en los territorios y sus dinámicas.

Relacionado con lo anterior, es que tanto las actividades formativas desarrolladas en las diferentes instancias mencionadas, como la definición conjunta entre los diferentes actores vinculados a la presente propuesta de acciones en un marco de aprendizaje, el cual también es situado, es lo que nos permite proyectar desde el compromiso ciudadano y la formación de estudiantes de Trabajo Social desafíos significativos en lo que respecta a la articulación de la política de vinculación con el medio en la práctica comunitaria, comprendiéndolo como un proceso que articularia una metodología que permite la incorporación de acciones con sentido en contextos situados, configurándolo como un proceso dinámico y en constante construcción desde su recursividad.

5. DISCUSIÓN

Considerando los diversos elementos expuestos en la presente comunicación es posible señalar, como plantean Catalán y Moema (2022), que los resultados son coincidentes con lo obtenido por Paredes, et. al., (2017), quienes señalan que las experiencias de aprendizaje y servicios promueven la consolidación de competencias integrales desde la realidad social de los procesos de formación y que se presenta como una oportunidad para la formación de estudiantes como seres sociales, en relación consigo mismo y el mundo, donde las interrelaciones de la dimensión social, humana, intelectual y profesional conforme a bases para el desarrollo de competencias integrales.

En este sentido, parece relevante en los procesos de formación profesional en intervención comunitaria, no sólo incorporar elementos asociados a las metodológicas de enseñanza-aprendizaje, sino que también incorporar elementos asociados a la intervención social, toda vez que esta busca el cambio o transformación social de los contextos comunitarios y territoriales desde donde se sitúa. En este sentido, el modelo teórico-metodológico propuesto desde el Enfoque Comunitario (Martínez, 2006) parece una propuesta interesante para complementar los procesos

de formación, particularmente a partir de incorporar en el proceso formación las tres articulaciones que propone dicho enfoque: articulación teórico-práctica en el uso de modelos operativos de intervención social; (2) la articulación entre el mundo institucional y el mundo comunitario; y (3) articulación de encuadre positivo y negativo, como formas de lectura de los procesos comunitarios.

6. CONCLUSIONES

Por lo tanto, es posible establecer conclusiones en tes niveles de análisis: desde lo metodológico, lo bidireccional y lo relacionado con la formación del Trabajo Social en el ámbito de lo comunitario.

Desde lo metodológico, se identifica como facilitador la integración teórico-práctico de los contenidos a partir de las metodologías de enseñanza-aprendizaje: Aprendizaje y Servicios (A+S) y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), a partir de la incorporación de herramientas metodológicas que posibilitaron que estudiantes, en conjunto con las organizaciones comunitarias, pudieran definir líneas de acción, en relación a la situación actual, considerando problemáticas como también recursos e intereses de estos. Es decir, una articulación del encuadre positivo y del encuadre negativo planteadas desde el Enfoque Comunitario (Martínez, 2006).

Las actividades desarrolladas se incorporan en la Modalidad de Práctica incorporan la autoevaluación de los y las estudiantes en la evaluación de la gestión del proceso individual. En relación con los proyectos de servicios desarrollados por los estudiantes, estos han logrado aportar a cada una de las organizaciones con las cuales se vincularon, donde se posibilitó de forma paralela a la integración teórico-práctica de los contenidos a desarrollar por la asignatura. Si bien la asignatura de Práctica con Grupo y Comunidad I y II tiene como prerrequisito la asignatura de Enfoques y Métodos de Intervención Social con Grupos y Comunidades, donde se revisan herramientas metodológicas de trabajo comunitario, la incorporación de las herramientas metodológicas vinculados al APB permitió la vinculación de los aprendizajes previos.

Desde lo bidireccional, se identifica que la Modalidad de Práctica con Grupo y Comunidad adscribiendo a la Política de Vinculación con el

Medio de la Universidad Viña del Mar permite concretizar principios ético-políticos de la Responsabilidad Social Universitaria (Catalán, 2022), toda vez que estudiantes teniendo como eje articulador el servicio a la comunidad, desde la definición conjunta de ámbitos de acción, sin perder de vista problemática, necesidades, intereses y recursos de cada uno de los contextos territoriales-comunitarios donde se desarrolló cada uno de los procesos de práctica, logran generar acciones de aporte significativo a la organización comunitaria desde el fortalecimiento de la acción colectiva.

Finalmente, desde la formación profesional en el ámbito de lo comunitario, toda vez que permite fortalecer el compromiso ciudadano de los y las estudiantes, tanto con su proceso de formación como también con la sociedad, al propiciar el cambio o transformación de las situaciones de vulneración y violencia social en la cual se encuentran los contextos territoriales particularmente excluidos, marginados e invisibilizados de la intervención social del Estado. El compromiso ciudadano, se relaciona con el eje de la Carrera de Trabajo Social UVM vinculado a los Derechos Humanos que transversaliza la formación profesional. Esto mismo, permite asumir el compromiso del cuerpo académico de excelencia académica, toda vez que ha implicado el constante perfeccionamiento del equipo docente de Práctica con Grupo y Comunidad de incorporar innovaciones educativas que permitan dar cumplimiento al compromiso formativo asumido por la Carrera en el desarrollo de la Competencia asociada al Perfil del Egreso de Intervención Social Fundada.

7. AGRADECIMIENTOS

La experiencia de desarrollo del Modelo de Vinculación con el Medio de Trabajo Social para la Práctica Comunitaria, a partir de la implementación de la Modalidad de Práctica con Grupo y Comunidad no hubiera sido posible sin la iniciativa y apoyo la profesora Pilar Álvarez León, Jefa de Carrera de Trabajo Social de la Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Viña del Mar, toda vez que ha implicado el compromiso ético-político con la formación de los y las estudiantes.

8. REFERENCIAS

Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. Fundamentos en Humanidades, 7(4), pp. 59-77. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf

Catalán, M. y Moema, P. (2022). Capítulo 7: la innovación educativa en tiempos de crisis. En Becerra, J. y Silva, J. (2022). Enseñanza Innovadora en la Educación Superior. INNOVAT. https://innovat.education/wp-content/uploads/2022/11/libro-innovat-ensenanza-innovadora-en-la-educacion-superior-2022.pdf

Catalán, M. (2022). A+S y ABP: Articulaciones en las asignaturas de Práctica con Grupo y Comunidad en la formación del Trabajo Social. En: Conferencia internacional InnovaT: Enseñanza Innovadora en la Educación Superior. 8 y 9 junio 2022. Piura. Perú

Catalán, M. (2022). Discusiones sobre participación, comunidad(es) y territorio(s) desde el Trabajo Social para articular el desarrollo local. Revista Transformación Socio-Espacial, 2(01), 37–47. https://doi.org/10.22320/24525413.2022.02.01.04

Catalán, M. (2019). Propuesta teórico-conceptual para el abordaje de la participación comunitaria desde la Psicología Comunitaria. Liminales. Escritos Sobre Psicología Y Sociedad, 8(15), 9-27. https://doi.org/10.54255/lim.vol8.num15.315

Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, 1(3), 102-115. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4054232.pdf

López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. Revista de educación, 4, 167-179. http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/610/932

Martínez, V. (2006). El enfoque comunitario. El desafío de incorporar a la comunidad en las intervenciones sociales. Magíster en Psicología Comunitaria, Universidad de Chile.

Melero, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. Cuestiones pedagógicas, (21), 339-355. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12861/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Paredes, I., Sansevero, I., Casanova, I., yÁvila, M. (2017). Aprendizaje-servicio. metodología para el desarrollo de competencias integrales en la educación superior. Opción, Universidad del Zulia, 33(84), 634-663. https://www.redalyc.org/journal/310/31054991023/html/

Puig, P., Batlle, R., Bosch C., y Palos, J. (2007). Aprendizaje Servicio Educar para la ciudadanía. Octaedro.

UVM (2021). Política de Vinculación con el Medio. Universidad Viña del Mar.

¿CUÁL ES LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA CREATIVIDAD EN LAS AULAS?

MARÍA CRISTINA YUSTE GARCÍA
Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)

ALMA MARÍA IÑIGO MARTÍNEZ
Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)
Universidad Camilo José Cela (UCJC)

1. INTRODUCCIÓN

En esta investigación se analizará si existe relación entre una variable neuropsicológica, como es la Creatividad (con el test CREA) y una variable educativa, que se obtendrá a partir de la calificación de la asignatura de Educación Artística, para un curso de 4º de Primaria con alumnos de nueve años.

Se analizará si hay alguna correlación entre ellas, así como hasta qué punto estas variables están relacionadas linealmente; o si cambian conjuntamente a una tasa constante. Este tipo de investigaciones son una herramienta común para describir relaciones simples, sin hacer afirmaciones sobre causa y efecto. A través de este estudio se comprenderá mejor como conviene promover el desarrollo de la Creatividad temprana, en la infancia, desde el currículo en el ámbito educativo. Esta etapa del niño es clave ya que es cuando este se encuentra mucho más receptivo a los estímulos y donde la capacidad de imaginación es desorbitada. La Creatividad –como capacidad de generar nuevas ideas o conceptos- se ha vuelto, en nuestra sociedad, fundamental y clave para el desarrollo de todos los seres humanos. Por eso, las demandas de las empresas van en esta línea. Con este proyecto de investigación se pretende hacer más conscientes a sus lectores del poder de la Creatividad y de la importancia que tiene el fomentarla para incrementar la capacidad para adaptarse a situaciones nuevas y desconocidas, de una forma eficiente, e

introducirla en la educación, que se hace trascendental y como debe plantearse el introducirla en todas y cada una de las asignaturas del currículo.

2. OBJETIVOS

La investigación analiza la posible correlación entre la Creatividad, medida mediante el test CREA, y la calificación en la asignatura de Educación Artística en un curso de 4º de Primaria con alumnos de nueve años.

El objetivo general de esta investigación planteada pretende demostrar una relación significativa y directa entre dos variables, una neuropsicológica y otra variable educativa.

Y además la investigación se centra en entender cómo se puede fomentar el desarrollo de la Creatividad desde el currículo en el ámbito educativo, ya que se considera una capacidad fundamental para el desarrollo de los seres humanos y es cada vez más demandada en el mundo laboral. Además, se plantea la necesidad de promover la Creatividad temprano en la infancia, cuando los niños son más receptivos a los estímulos y tienen una gran capacidad de imaginación. La investigación se justifica por la falta de estudios que analicen en profundidad la relación entre la Creatividad y la educación artística, así como por el interés científico y educativo en promover una educación más innovadora y motivadora que fomente la Creatividad en todas las asignaturas del currículo.

El objetivo general de esta investigación planteada pretende demostrar una relación significativa y directa entre dos variables, una neuropsicológica y otra variable educativa.

Trillas (2018) nos comenta que: “Crear requiere, además de inducir, el entusiasmo personal por crear algo nuevo, relevante y rompedor, así como asombrarse previamente por las nuevas preguntas y las posibles respuestas a las mismas.” (p. 251) y lo cierto es que en la sociedad actual no nos faltan los desafíos, y con la Creatividad nos encontraremos, sin duda, mejor armados.

Torres Soler (2011) nos dirá que: “La creatividad ha sido la gran olvidada en los programas académicos; no sólo no se ha fomentado, sino que en numerosas ocasiones se ha frenado.” (p.105).

La Creatividad, esa chispa única que nos impulsa a explorar lo desconocido y a crear algo nuevo, ha sido objeto de estudio e interés a lo largo de toda la historia. Desde enfoques más artísticos y abstractos, hasta perspectivas científicas que buscan cuantificar y evaluar la Creatividad, se han desarrollado diversas definiciones y puntos de vista que reflejan la complejidad de este fenómeno.

La comprensión de la actividad cerebral relacionada con la Creatividad ha sido posible gracias al avance de la neuroimagen. Estudios en este campo han revelado los procesos cognitivos y las áreas del cerebro involucradas en la generación de ideas creativas. Y además, se ha constatado la importancia de superar el miedo al error como factor fundamental para ser verdaderamente creativos, ya que los errores pueden abrir nuevas puertas hacia la innovación y el descubrimiento.

Cuando hablamos de Creatividad, es común referirse a cuatro enfoques generales: el contexto, el proceso, el producto y la persona.

El enfoque del contexto considera que la Creatividad se desarrolla en interacción con el entorno social y cultural.

El enfoque del proceso se centra en las etapas y las estrategias mentales involucradas en la generación de ideas originales.

El enfoque del producto se refiere a la evaluación de la Creatividad en términos de su originalidad, impacto y capacidad para generar una transformación.

Y por último, el enfoque de la persona destaca los rasgos de personalidad y las características individuales que favorecen la Creatividad.

Entre los rasgos de personalidad asociados con la Creatividad se encuentran la flexibilidad intelectual, la inteligencia, la autodisciplina y la tolerancia a la ambigüedad.

La capacidad de pensar de manera divergente, es decir, de generar múltiples soluciones a un problema, también desempeña un papel crucial en la resolución creativa de desafíos. Es importante destacar que todos poseemos una capacidad creativa en mayor o menor medida, lo que nos brinda la oportunidad de potenciarla y desarrollarla a lo largo de nuestras vidas.

La educación desempeña un papel fundamental en el fomento de la Creatividad, especialmente en la infancia. Intervenir y educar a los niños para que desarrollen su capacidad creativa es esencial para cultivar su imaginación, su pensamiento crítico y su habilidad para encontrar soluciones innovadoras. Además, existen productos creativos que pueden ser evaluados en términos de su originalidad, impacto y capacidad para generar una escala de cambio o transformación.

El contexto en el que nos desenvolvemos puede facilitar o inhibir la expresión de nuestra Creatividad. Hay factores que actúan como facilitadores, como entornos estimulantes, la libertad para explorar y la diversidad de perspectivas. Por otro lado, existen inhibidores de la Creatividad, como la presión por seguir normas establecidas, el miedo al fracaso o la falta de apoyo.

El modelo de resolución de problemas propuesto por Wallas incluye cuatro fases: preparación, incubación, iluminación y verificación. Estas etapas describen el proceso por el cual se aborda un problema creativamente, desde la adquisición de conocimientos relevantes hasta la generación de soluciones novedosas.

La Creatividad se ha definido de manera integradora, según propone Navarro, considerando diferentes teorías como el pensamiento divergente y el pensamiento lateral. Estas teorías subrayan la importancia de la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración en el pensamiento creativo. Estas características del pensamiento crítico permiten explorar múltiples perspectivas y generar ideas innovadoras.

En la sociedad actual, la Creatividad es altamente valorada, especialmente en el ámbito empresarial, donde la innovación impulsa el éxito. Por ello, es fundamental fomentar la Creatividad en el ámbito educativo, preparando a las nuevas generaciones para los desafíos de un mundo en constante cambio. Sin embargo, esto requiere cambios significativos en los métodos de enseñanza y evaluación, así como una mayor atención a la investigación en el campo de la Creatividad.

La evaluación de la Creatividad presenta dificultades debido a la influencia de determinantes sociales, culturales y psicológicos en la apreciación de los productos creativos. Medir la Creatividad implica el uso

de pruebas psicométricas que evalúan diferentes áreas y perspectivas del pensamiento creativo. Además, es necesario considerar la originalidad, el impacto y la generación de ideas en la evaluación, ya que la Creatividad se manifiesta de diversas formas en distintos contextos.

En resumen, el estudio de la Creatividad abarca diversos aspectos, desde su definición hasta su evaluación y fomento. La demanda de Creatividad en la sociedad actual destaca la importancia de su desarrollo en el ámbito educativo. Sin embargo, es necesario superar los desafíos en la evaluación y promover una comprensión integral de la Creatividad. Para avanzar en este campo, se requiere una mayor investigación y una estrecha colaboración entre investigadores y educadores. La Creatividad es una habilidad esencial que impulsa la innovación y el progreso en todos los ámbitos de la vida.

3. METODOLOGÍA

La investigación tiene como objetivo encontrar una relación significativa y directa entre la Creatividad y la calificación en Educación Artística en alumnos de 4º de Primaria. La hipótesis nula plantea que no hay relación estadísticamente significativa, mientras que la hipótesis alternativa sugiere que existe una relación entre ambas variables.

La población de referencia son los alumnos de 4º de Primaria de Madrid, con características adicionales como hablar español y pertenecer a familias de nivel socioeconómico medio. La muestra consistirá en una clase de 25 niños y niñas, representativa de la población.

El diseño de la investigación será no experimental, ya que no se pueden manipular directamente las variables. Se utilizará un diseño ex post-facto, observando los hechos una vez que han ocurrido. Será un estudio correlacional, que analizará la relación entre las variables de interés.

Se recogerán datos cuantitativos, midiendo la Creatividad y la calificación en Educación Artística. Se utilizarán instrumentos como el Test CREA y los trabajos de evaluación de los estudiantes.

El procedimiento comenzará contactando al equipo directivo del centro educativo y obteniendo el consentimiento informado de las familias. Se

seguirán los principios éticos y se garantizará la confidencialidad de los datos. Se realizará un análisis de datos utilizando el coeficiente de correlación de Pearson y se interpretarán los resultados.

Se establecerá un cronograma para planificar las actividades de investigación para la planificación temporal de cada uno de los pasos.

TABLA 1. *Diagrama de Gantt. (elaboración propia)*

Fuente: elaboración propia

Los recursos humanos incluirán un profesor de plástica, un psicólogo y los investigadores. Se utilizarán materiales como el Test CREA, materiales de arte y un PC con software estadístico.

En resumen, la investigación busca analizar la relación entre la Creatividad y la calificación en Educación Artística en alumnos de 4º de Primaria. Se utilizará un diseño correlacional, recopilando datos cuantitativos y aplicando el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados contribuirán al conocimiento en este campo y permitirán tomar decisiones educativas basadas en evidencia.

TABLA 2. *Estructura de los cuestionarios*

Recursos humanos, materiales y económicos					
Recurso	**Descripción**	**Coste unitario**	**Cantidad**	**Total**	**Observaciones**
Personal humano	Profesor		1	0 €	Pagado Comunidad Autonoma
	Psicólogo		1	0 €	Pagado Comunidad Autonoma
	Alumnos	20 €	25	500 €	
	Investigadores		1	0 €	Pagado Comunidad Autonoma
				0 €	
				0 €	
Material para los niños	Test CREA	6 €	25	139 €	https://web.teaediciones.com/crea-inteligencia-creativa.aspx
	Cuadernos dibujo	4 €	25	100 €	
	Trabajos de la evaluación de un 2º trimestre de Ed. Artística			0 €	Proporcionado por el colegio
	Pinturas y lápices.			0 €	Proporcionado por el colegio
				0 €	
Material del centro	Calefacción	50 €	1	50 €	Servicios colegio
	Agua	50 €	1	50 €	Servicios colegio
	Luz	50 €	1	50 €	Servicios colegio
	Fotocopias	100 €	1	100 €	Servicios colegio
Dinero para materiales				0 €	Gratuito colegio
				0 €	Gratuito colegio
				0 €	Gratuito colegio
				0 €	Gratuito colegio
Total inventariable				**989 €**	

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

Los resultados de esta investigación nos hacen, no sólo plantearnos nuevas maneras de evaluar la Creatividad, sino también buscar nuevas maneras de introducirla y potenciarla en el currículo en todas las etapas educativas.

La hipótesis plantea si se cree que hay correlación o no; ver si la hay, para ver cuánto, en dónde, y con ello ver si hay una relación. Luego, ya más adelante –en otra investigación podría verse la correlación en cada edad. Hay mucho camino por seguir en este sentido. Hay que valorara el significado que todo y comprobar o rechazar lo que más nos interese para nuestro ámbito o entorno educativo.

Tras estos posibles hallazgos que se pueden proveer lo que ayuda más al aprendizaje de los niños y a su mejor desarrollo.

5. DISCUSIÓN

Podemos discutir cómo los resultados no son siempre los esperados y en, por ejemplo, otros estudios de correlación entre el CI y la Creatividad, nos han dado cuenta que no hay un vínculo entre estas variables (Navarro-Lozano, Juan, & López-Martínez, Olivia, 2010).

Tratar de relacionar este trabajo con otras investigaciones no tiene porqué mostrarnos una misma línea de resultados.

El interpretar los resultados que se obtienen -por cada una de las hipótesis planteadas en la investigación– servirá para contrastar estadísticamente el trabajo de investigación.

Nuestra hipótesis se puede cumplir o no; y deberá adaptarse a los resultados esperados.

El propósito del estudio fue analizar la relación entre Creatividad y las calificaciones en Educación Artística. Viendo su rendimiento académico en el alumnado escolarizado en 4º de E. Primaria. Para ello se diseñaron los siguientes objetivos e hipótesis que se desarrollan seguidamente.

El primer objetivo se centró en analizar el nivel de Creatividad a través del test CREA (según los baremos establecidos para esta edad) y el rendimiento académico, de la 2ª evaluación en Ed. Artística. De acuerdo con la hipótesis de partida se esperaba hallar niveles dentro del intervalo de normalidad en dichas pruebas.

En el caso de que se confirmara la hipótesis planteada, podría indicar que los niños muestran niveles dentro de la normalidad, que hay correlación entre ambas variables y, así mismo, detectaríamos a los niños que no tienen dificultades en esta área, según su nivel de desarrollo.

La hipótesis nula nos dirá que no hay relación estadísticamente significativa dentro de esta investigación cuantitativa entre las variables. En este caso entre Creatividad y su nota alta en la asignatura de Educación Artística. Y la hipótesis alternativa es la que pensamos encontrar en esta investigación y que es la causa del fenómeno.

En el caso de que se rechazara la hipótesis, los alumnos presentarían puntuaciones por debajo de lo esperado y no habría correlación con los

resultados del test CREA. Habría que ver porqué cada resultado no tenía correlación, siendo que buscan evaluar ambas la Creatividad. Habría que revisar la forma de evaluar, qué se persigue… etc. Esto concuerda con las publicaciones, a las que ya mencionamos con anterioridad -de la Revista Iberoamericana de Educación (donde ya nos hablan de cómo no hay correlación entre la Creatividad y el CI), y que nos comentaban como la inteligencia (en su CI) no siempre está unida a la Creatividad en las personas. Esto nos hace replantearnos las cosas de nuevo.

De igual manera, decir que hay muchos más estudios de investigación -en este sentido de estudiar la Creatividad- hechos para cursos superiores de la ESO y/o Bachillerato –como algunos que se estudiaron para investigar antes de profundizar en nuestro cado, hechos por Larraz (2013), y que nunca hablan del nivel que en este caso ahora estamos investigando (4º de Primaria). Llama la atención que así no sea, pues en este momento, con 9 años, la variable de Creatividad es mayor, ya que son niños siendo más pequeños la tienen en mayor grado. La infancia es la edad idónea de desarrollar la Creatividad, ya que el niño está mucho más receptivo a los estímulos y su capacidad de imaginación no está limitada ni por el conocimiento, ni por la racionalidad que posteriormente la sociedad donde se desarrolle le irá imponiendo. (El desarrollo de la Creatividad va unido al desarrollo del cerebro y a sus múltiples conexiones, que se forman en los primeros años de vida. Por eso, hay que aprovechar la infancia, que es cuando el cerebro tiene mayor capacidad de desarrollo).

Otra de las conclusiones de este trabajo de fin de máster es que no hay una definición exacta de lo que es la Creatividad y son muchos los autores que han tratado de definir el concepto.

A pesar de haber tratado de hacer una pequeña recopilación o muestra de estas distintas concepciones y de profundizar en ellas, en la primera parte de este trabajo, vemos que es mayor aún su gran riqueza.

También decir que a través de las metodologías participativas el alumno aumenta su Creatividad y la desarrolla de una manera transversal en todas y cada una de las áreas curriculares. Por eso, es muy importante tratar de fomentarla y estar atentos a una atención individualizada

respetando el desarrollo de cada uno de los alumnos, tratando siempre de favorecerla.

Este proyecto hace más patentes las carencias que todavía existen en este sentido dentro del ámbito educativo y que luego se trasladan a muchos de los procesos que pueden o no ayudar a evolucionar a nuestra sociedad.

Este trabajo nos hace reflexionar sobre si le damos la importancia suficiente a la Creatividad y más desde los ámbitos escolares. Buscar la correlación –dentro de esta investigación cuantitativa- será el punto de partida y nuevo detonante para hacer ver a todos (investigadores, educadores, padres y sociedad en general) cómo, en un mundo cada día más lleno de desafíos, la Creatividad, se hace un factor decisivo para superar los grandes retos del futuro.

A través de metodologías motivadoras, mediante un hábito operativo, se puede favorecer el crecimiento de la Creatividad ya desde niños. Para poder fomentarla más adecuadamente, en el futuro, se hace cada vez más importante el revisar y ver cómo se está cuidando; buscar el revulsivo para no dejarla apagarla precisamente desde el ámbito educativo.

Guilera (2011) nos dirá que: "El creador es inconformista. Tiene actitud transgresora. No se conforma con las explicaciones y las soluciones consabidas y aceptadas por la sociedad establecida." (p. 40). Por eso, para buscar la Creatividad no olvidemos motivar en nuestros alumnos para buscar siempre mejorar y encontrar caminos diferentes a los preestablecidos.

Según Guilford (1991), el creador debe "huir de lo obvio, lo seguro y lo previsible".

La Creatividad está todavía en las manos de los profesionales y esta investigación tiene entre sus objetivos el posibilitar el cambio de parecer y ayudar a cambiar de rumbo buscando potenciarla de nuevas formas y con novedosos estilos; por ejemplo, ahora a través de las nuevas tecnologías y la inteligencia artificial.

Sanz (2008) ya nos comenta que: "El objetivo de potenciar la creatividad en la escuela debería estar sustentado en un conjunto de orientaciones educativas que hicieran más asequible su ejecución en las actividades de las disciplinas troncales que se estudian." (p. 74-75)

En el siglo XXI debemos considerar la Creatividad como una competencia curricular a la que se hace vital enfocar desde ya a nuestros alumnos. El futuro y las empresas ya la solicitan entre sus nuevas exigencias ¡A qué esperar!

Lovoless & Williamson (2017) nos esperanzan ya de nos dicen en este sentido que: "Los sistemas educativos, se resitúan como una inversión en la Creatividad orientada hacia el futuro, comprometida con la innovación perpetua para garantizar un desarrollo competitivo." (p. 118) Y es que los países más avanzados lo ven cada vez más claro.

6. CONCLUSIONES

Mediante este diseño de investigación descriptivo correlacionar, no experimental, para una muestra de alumnos de 4º de Primaria (en un contexto real y viable), pretendemos medir y estudiar la Creatividad, primero usando el test CREA y buscando si hay relación con los rendimientos utilizados de las calificaciones de esa muestra de niños y niñas, en la 2ª evaluación, en la asignatura de Educación Artística.

Tras el estudio de este trabajo de fin de máster podemos observar que es posible que los datos muestren correlación estadística significativa, moderada, entre Creatividad y rendimiento en Educación Artística.

Así podremos predecir el rendimiento y seguir pensando en investigar esta misma relación, entre la Creatividad y rendimiento, pero en las diferentes asignaturas del currículo, teniendo una continua comunicación -abierta y flexible- entre profesores de educación e investigadores y todo para enriquecer.

Inicialmente se sopesó introducir una variable importante como es el CI, pero con las calificaciones en la asignatura de Educación Artística y el resultado de CREA se podía ya observar claramente si había correlación.

Quizá con más tiempo, este estudio pueda realizarse en más áreas curriculares y, sin duda, ayudará a enriquecer la educación y por ende a la sociedad y sus nuevas demandas.

Por otro lado, con respecto a la calificación (variable a observar en correlación a la Creatividad obtenida dl test CREA (Corbalán et al., 2003)) -que se tomó para esta investigación- se recogen las notas basadas en los trabajos de Educación Artística de tres trabajos realizados en la 2ª evaluación.

Serán tres y se hace la media: un dibujo en cera, otro en témpera y el último, más manipulativo, con pegamento, tijeras, piezas de madera, roturadores… para hacer una caja-joyero.

Quizá podría haber utilizado otro test para ver el nivel artístico del alumno y compararlo al valor de CREA, pero me pareció más fácil de entender y más realista utilizar sus propios trabajos del curso –y en mitad de él- que es cuando más encajados están y podemos ver un mayor realismo y rendimiento.

Prospectiva

Con respecto a futuras líneas de investigación, se proponen varias vías como ampliar el tamaño muestral; buscar la correlación en las distintas asignaturas; buscar otras edades o poder comparar los resultados de los participantes.

La información que se aporta con este trabajo de investigación puede ser muy útil para futuras aplicaciones educativas y futuros diseños de protocolos de detección para niños con altas capacidades y talentos, para una mayor búsqueda de la eficacia, una mayor atención y rendimiento… etc. que ayuden a los Equipos de Orientación y servicios afines en sus diagnósticos, evaluaciones y así ayudar a conseguir a través de la educación una sociedad más preparada.

Esta investigación, resumiendo, aborda diversos aspectos relacionados con la Creatividad, como su definición, su evaluación y su fomento, así como su importancia en los diferentes ámbitos de la sociedad y la educación. Además, destaca la necesidad de abordar la Creatividad desde una perspectiva integral y de promover la investigación y la comunicación entre investigadores y maestros para avanzar en este campo.

7. AGRADECIMIENTOS/ APOYOS

A lo largo de este camino son muchas las personas a las que las tengo que agradecer y así nombrar a mi directora Berta y a los demás profesores de Unir, sin ellos no hubiera llevado a cabo este proyecto. Y también a mi familia –especialmente a mis padres y a mi marido. Ellos siempre me han apoyado y comparten y conocen como nadie mi gran sueño.

8. REFERENCIAS

Urbina, A., Giraldo Bedoya, D., & Arias Arciniegas, C. (2013). Competencia creatividad e innovación: Conceptualización y abordaje en la educación. Katharsis: Revista De Ciencias Sociales, (15), 195-214.

Barba Ayala, J. V., Guzmán Torres, C. E., & Aroca Fárez, A. E. (2019). La creatividad en la edad infantil, perspectivas de desarrollo desde las artes plásticas. Conrado, 15(69), 334-340.

Caldera Ortiz, J. J., Llamas-Salguero, F., & López-Fernández, V. (2018). Neuropsicología y educación: Creatividad, inteligencias múltiples y rendimiento académico en educación primaria. Enseñanza & Teaching, 36(2), 123-143.https://doi.org/10.14201/et2018362123143

Cárdenas Martínez, L. D. (2019). La creatividad y la educación en el siglo XXI. Revista Interamericana De Investigación, Educación y Pedagogía, 12(2), 211-224.

Carnero Sánchez, M., Torres Miranda, T., & Tarrió Martínez, C. O. (2020). Creatividad, potencialidad y talento en la educación superior hacia el 2030. Editorial Universitaria.

Fernández Alba, E., García, T., Gómez, C., Areces, D., & Rodríguez, C. (2019). Creatividad e inteligencias múltiples percibidas como predictores de las aptitudes escolares en educación primaria. Revista Electrónica De Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, 17(49). https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i49.2597

Gatica, A., & Bizama, M. (2019). Inteligencia fluida y creatividad: Un estudio en escolares de 6 a 8 años de edad 1. Pensamiento Psicológico, 17(1), 113-120. https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI17-1.ifce

Fernández, A. D., & Ledesma Gómez, R. D. G. (2021). El arte y la creatividad en niños y jóvenes: Procesos de transformación del espacio escolar y público. Educación (Universidad De Costa Rica), 45(2), 1-18. https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43550

Muñoz Dagua, C., & Cisneros Estupiñán, M. (2020). Creatividad e imaginación en el aula, metáforas que inspiran. Boletín Redipe, 9(2), 82-92.

Viadel, R. M. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: Temas, tendencias y miradas = research in art education and arts-based

LA FAMILIA ACTUAL. SU ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN INFANTIL A TRAVÉS DE LOS CUENTOS

JAVIER CONTRERAS GARCÍA
Universidad de Granada

RAFAEL GUERRERO ELECALDE
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha crecido exponencialmente el número de familias que se alejan del modelo tradicional de familia nuclear. No sólo eso, sino que además han crecido también los tipos de familia que hasta ahora conocíamos. Es debido a esta diversidad, y a la necesidad de adaptar las enseñanzas a los nuevos tiempos y tipos de familias que tiene el alumnado, por lo que llegamos a esta propuesta. En el presente trabajo planteamos una puesta en valor del uso de cuentos como herramienta didáctica en la etapa de infantil, dentro de la temática de la enseñanza de la familia y sus modelos, dentro de la asignatura de Conocimiento del Entorno Social y Cultural y su Didáctica.

Como bien sabemos, en las distintas asignaturas del Grado de Educación Infantil, se compaginan la teoría con las realizaciones prácticas, con lo cual queremos destacar aquí el uso de cuentos como una herramienta fundamental en la enseñanza de cualquier materia en la primera infancia. Así, un método tradicional, alejado de las TIC, cercano al alumnado, que crea un vínculo con la persona que le lee el cuento, ya sea progenitor o docente, y que además promueve la curiosidad, creemos que es una de las mejores maneras de trasmitir cualquier conocimiento. La enseñanza en Infantil es trasversal, así que planteamos cuentos que puedan abarcar varias temáticas, pero en este caso centrándonos en una en especial como sería la enseñanza de los múltiples modelos de familia que se pueden encontrar en cualquier aula, ya sea de infantil o de nuestro alumnado

en la universidad. Los cuentos como herramienta de trasmisión del conocimiento, puestos en relevancia y seleccionados por el alumnado.

2. OBJETIVOS

- Analizar la capacidad de los cuentos a la hora de trasmitir saberes trasversales en la enseñanza de la etapa de Educación Infantil.
- Poner en valor algunas obras que se centran en la temática de la diversidad de modelos familiares.
- Proponer el uso de la creatividad y de los materiales manipulativos como un estímulo a los aprendizajes.

3. METODOLOGÍA

En este caso la metodología de nuestra propuesta es muy simple. Se pidió al alumnado de la asignatura de tercero de Educación Infantil en la asignatura de Conocimiento del entorno social y cultural y su didáctica, que seleccionaran una serie de cuentos para trasmitir ciertos saberes en su futura labor como docentes. Los temas que se propusieron fueron: Valores, conocimiento del entorno, protección del patrimonio, autonomía personal, amistad y por último tipos de familias. En este caso sólo seleccionamos esta última temática, que es la que queremos poner en valor en esta propuesta. Una vez repartidas las temáticas, el alumnado trabajaría en grupo, y debía seleccionar cuentos sobre la temática en concreto que le había tocado, y posteriormente analizarlos, extrayendo las siguientes pautas: Breve resumen de la historia, Moraleja o aprendizaje que se extrae, análisis de las ilustraciones, reflexión sobre lo adecuado de la edad a la que cada cuento iba dirigido, así como cualquier otro dato que pudiera llamar su atención. Por último, debían realizar una exposición del análisis de los cuentos seleccionados ante sus compañeros.

3.2 TIPOLOGÍA DE FAMILIAS

Ahora bien, para saber que es la familia, y que tipologías debemos analizar, tenemos que profundizar en su concepto. La RAE define familia

como: *Grupo de personas emparentadas entre sí, que viven juntas*, o como, *Conjunto de ascendientes, descendientes, colaterales y afines de un linaje*. Quizá la segunda acepción sea más acertada que la primera, por lo que vamos a indagar en otras definiciones. Quizá más completa sea la que proporciona Roche (2006): La familia es un grupo de personas formado por individuos unidos, y primordialmente vinculados por relaciones de filiación o pareja. Es tal el grado de importancia de la familia, que la ONU la reconoce como un agente social y educacional de primer orden (1948). Si bien hasta no hace muchos años, el modelo principal de familia era el conocido como Tradicional/Nuclear, es decir el formado por Padre, Madre e Hijo o Hijos, este concepto ha evolucionado altamente en lo que va de siglo XXI, surgiendo gran cantidad de nuevos modelos de familia, pasamos aquí a enumerar alguno de ellos, además de la ya mencionada, familia nuclear.

- **Familia Extensa**: aquella formada por abuelos, tíos, primos, y otros miembros ya sean ascendientes, descendientes o colaterales, que comparten una unidad familiar, con lazos de consanguinidad o afines.
- **Familia Monoparental**: es aquella en la que sólo hay un progenitor y uno o varios hijos.
- **Familia Homoparental**: es aquella donde hay o bien dos padres o bien dos madres y uno o varios hijos, se puede formar por adopción o por inseminación artificial.
- **Familia de Padres Separados**: es aquella en la que los hijos viven con un solo progenitor o comparten la custodia con los dos, que se encuentran legalmente separados.
- **Familia Ensamblada, Reconstruida o Mixta**: es aquella en la que los progenitores ya tienen hijos de relaciones anteriores, y forman una nueva familia.
- **Familia de Acogida**: es aquella que acoge a hijos de otras familias, ya sea de forma temporal o permanente, mientras son tutelados por la administración pública.
- **Familia Sin Hijos**: aquella formado sólo por una pareja legal, que, por decisión propia o imposibilidad, no tiene descendencia.

No es intención de esta propuesta hacer una revisión histórica de los modelos y funciones de la familia, con lo cual baste en este caso la puesta en relevancia de los distintos modelos como pie de inicio a nuestra idea.

3.3. ¿POR QUÉ TRABAJAR LOS CUENTOS? ¿QUÉ SE PUEDEN APRENDER DE ELLOS?

Como bien sabemos, se puede trabajar cualquier temática, como: valores, autonomía personal, conocimiento del entorno, cuidado de los animales, etc. Los cuentos permiten trabajar la imaginación, la motricidad, el lenguaje, las emociones, los valores y un largo etcétera de conceptos que son de gran importancia en el desarrollo del niño en estas primeras etapas (Rabal, Ganga, Bermejo, González 2020). No obstante, las herramientas digitales le están ganado cada vez más terreno, por lo que como decíamos, queremos plantear en esta propuesta, una puesta en valor de los materiales más tradicionales y manipulativos, ya que está demostrado que los cuentos tienen grandes beneficios, además de alejarse de los problemas que provocan otras herramientas como móviles y tabletas, como puede ser la luz de esos mismos dispositivos, los problemas de insomnio, falta de concentración, adicción, etc.

En palabras de Sandoval (2005): "El cuento infantil no sólo es importante porque sirve como estímulo para el futuro lector, sino también porque contribuye al desarrollo del lenguaje, de la creación literaria, de la imaginación de los mundos posibles, entre otros aspectos". En la misma línea se muestran Jiménez y Gordo, quienes plantean que los cuentos han sido parte del crecimiento de los seres humanos desde tiempos remotos. Permiten fantasear, crear personajes, jugar con la imaginación o construir nuevos mundos. Mejoran la expresión y hacen que se interesen por otro lenguajes y formas educativas, así como enriquecen el habla, refuerzan valores, ayudan a practicar el trabajo colaborativo, etc. (2014).

Ahora bien, es de vital importancia que el cuento, sea quien sea quien los vaya a trasmitir al niño, no sólo se centre en leer, sino que debe ser narrado, incluso vivido, para trasmitir la personalidad de cada personaje y llegar a los más profundo del niño. Para Pérez, Pérez y Sánchez (2013), uno de los elementos más importantes de la educación, es la comunicación y, trabajar cuentos, ayuda a mejorar la misma. Es capaz de general

interacciones entre alumnos y maestros, e hijos y padres, incluso sirve para animar a los niños a crear sus propias obras, a compartirlas con sus compañeros y conseguir conocimientos de una forma alejada a la tradicional.

3.4. EL TRABAJO MANIPULATIVO

Además de las competencias clave es importantísimo trabajar: valores, conocimiento del entorno, lateralidad o la motricidad fina. Y es que el desarrollo psicomotriz del niño será una de las fases más importantes de su desarrollo global en los primeros años. Así, la realización de actividades manipulativas, están íntimamente ligadas con el desarrollo psicomotor del niño, tanto a nivel de motricidad fina como gruesa, incluso con el pensamiento simbólico y con el conocimiento del marco espacio-temporal (Comellas, Perpinyá, 2003). Con lo que nuestra propuesta trabajará todas estas habilidades.

3.5. LA PEDAGOGÍA DE LA CURIOSIDAD

Las teorías que profundizan en el uso de la curiosidad como elemento didáctico, vienen desde mediados de los años sesenta. Podemos encontrar estos primeros pasos en las investigaciones del psicólogo Berlyne. Sus investigaciones fueron la base para todas las demás en el campo. Para él, la curiosidad es: "una energía, un estado emocional persistente que lleva al comportamiento exploratorio, y se encuentra presente con mayor intensidad en unos individuos que en otros" (Berlyne, 1960-1978). En el mismo campo podemos encontrar otras teorías, como la de Maw y Maw, quienes demostraron que los niños siempre demuestran un cierto grado de curiosidad, siendo altamente curiosos y proactivos.

Incluso llegaron a desarrollar una escala comportamental que puede evaluar el grado de curiosidad de los niños. En ella podemos encontrar conceptos como:

- Reacciona positivamente ante los estímulos novedosos, misteriosos o incongruentes de su entorno, aproximándose hacia ellos, observándolos, escuchándolos y manipulándolos.

- Expresa la necesidad o deseo de saber más a cerca de sí mismo y de su entorno, a través de afirmaciones o preguntas.
- Examina su entorno en busca de nuevas experiencias.
- Persiste en el examen y exploración de los estímulos, con el propósito de conocer más acerca de ellos. (Román, 2016).

Creemos que en esta línea también se puede añadir la creatividad como un parámetro añadido en lo que a aprendizajes se refiere con el uso de cuentos. En una segunda fase de esta actividad, la cual no trabajamos en esta propuesta, se pidió al alumnado que crearan sus propios cuentos, aquí creatividad y curiosidad, van de la mano, pero es que además, creemos que el mero hecho de leer un cuento, o en este caso de que sea leído o "representado" al alumnado de infantil supone un acicate a la creatividad y la curiosidad, como además demuestran cuentos como los que contienen *pop up*, o pestañas, ventanas o solapas, que descubren al niño algo nuevo.

4. CUENTOS SELECCIONADOS

Llegado este punto, pondremos en valor las obras seleccionadas, las cuales analizaremos, al tiempo que añadiremos un breve comentario sobre las consideraciones de los alumnos sobre los mismos. También cabe aquí decir que no todos los cuentos que vamos a presentar se remiten meramente a explicar distintos tipo de familia, pues algunos, como se verá, representan otras temáticas, si bien creemos que están muy relacionadas con la temática familiar, como después se demostrará, ya que creemos que mostrar cuentos de índole familiar, sin más, descontextualizados de otras temáticas, se aleja del espíritu que se plantea en la educación infantil, ya que como se ha repetido, se busca una enseñanza trasversal. Creemos por tanto que los cuentos añadidos, suponen una comprensión más profunda de los que supone la familia y sus valores, como se verá más adelante.

4.1. EL MONSTRUO DE LOS COLORES

Queremos empezar esta propuesta con *El monstruo de los colores*, de Anna Llenas. Aunque esta obra no trata de los tipos de familia, sí que lo hace de los sentimientos y las emociones. Como decíamos antes, creemos que no podemos entrar en un tema tan complejo como el de la familia y sus tipos sin adentrarnos antes en lo que supone para un infante las relaciones familiares. El niño debe comprender que en un círculo seguro como es su familia, su primer círculo social y educacional, se establecen una serie de relaciones entre los miembros, que producen a. su vez una serie de sentimientos y emociones. Trabajando primero esta parte, el niño aprenderá a ordenar lo que siente, así como a asimilarlo y comprenderlo, con lo cual conocer sus emociones, será un factor primordial a la hora de trabajar las relaciones familiares, sea el que sea el tipo de familia.

En este caso el cuento trata sobre un monstruo que un día se levanta "liado" mezclando varios colores. Será entonces cuando una niña le haga de guía sobre como desenredar esos colores y ordenar las emociones que siente. Página por página, se irán desenredando y entendiendo cada una de las emociones que siente. Es un libro de carácter *pop up*, y manipulativo, pues incorpora unos tarros para guardar las emociones.

FIGURA 1. *Representación de la Tristeza, en el cuento El monstruo de los colores*

Fuente: El monstruo de los colores, de Anna Llenas. Fotografía de elaboración propia.

FIGURA 2. *Representación del miedo, en el cuento El monstruo de los colores*

Fuente: El monstruo de los colores, de Anna Llenas. Fotografía de elaboración propia

En cuanto al trabajo que se le pidió al alumnado, sobre el análisis del cuento, destacó que la obra se enfoca en niños de 3 a 6 años, y está basada en el álbum ilustrado del mismo nombre que lo precede. La edad a la que va enfocado es más que coherente, si bien, como ya destacamos no se busca que sean los propios niños quienes lean el libro, sino que es para ser leído. En cuando a las ilustraciones, como decíamos es un libro *pop up*, manipulativo y muy colorido, y con una historia simple, pero que fomenta la curiosidad del niño sobre como avanza la historia. Cuenta con muy poco texto y las ilustraciones simulan dibujos a mano coloreados a lápiz.

4.2. CON LOCURA

En la misma línea que el trabajo anterior, añadimos el cuento *Con locura*, de Émile Jadoul. Es un libro mucho más simple, con una edad recomendada para niños de 1 a 3 años, si bien, como en el caso anterior, puede ser usado o leído a cualquier edad. Pasa algo parecido al cuento anterior en cuanto a la temática se refiere, no se centra en modelos familiares, pero si en valores como el cariño y el apego, que nos parecen fundamentales para entender las relaciones familiares, de amistad y amorosas que el alumnado tendrá a lo largo de sus vidas. En este caso

un gato, sin nombre conocido parece estar enamorado de un pez que vive en una pecera al que constantemente le pregunta si lo quiere. El pez se muestra receloso, mientras el gato va realizando acciones, al final, todas estas acciones se encaminan a dejar al pez libre en el mar, para que pueda ser feliz y salir de su prisión. El cuento trasmite valores como la amistad, el amor y el sacrificio, así como el desapego positivo cuando una relación ya no funciona. En cuanto al análisis del mismo, es muy básico, en cuanto a texto y figuras. Sobre fondo blanco sólo aparecen el gato y el pez, en el proceso de ser llevado al mar mientras uno le pregunta al otro si le quiere. Las ilustraciones simulan un dibujo coloreado con témpera.

FIGURA 3. *Ilustración de una de las páginas del cuento Con locura*

Fuente: Con Locura de Émile Jadoul. Fotografía de elaboración propia

FIGURA 4. *Ilustración de una de las páginas del cuento Con locura*

Fuente: Con Locura de Émile Jadoul, Fotografía de elaboración propia.

4.3. TENGO UNA MAMÁ Y PUNTO

Este cuento es obra de Francesca Pardi y cuenta con Úrsula Bucher como ilustradora. Cuenta la historia de Camila, una niña que sólo tiene mamá. Un día en el cole le piden que dibujen a sus padres, lo que crea desconcierto en Camila, quien intenta buscar referentes parentales en los hombres que conoce. Finalmente decide dibujar a su mamá con la frase: "El papá que quisiera tener es igual que mi mamá en todas las cosas". En cuanto al análisis de la obra, está dirigida a niños algo mayores, en torno a los 6 años, las ilustraciones simulan dibujos a lápiz, con una estética algo fantasiosa. Trasmite la idea de que en este caso una familia monoparental es tan válida como cualquier otra, y que nuestra protagonista es tan feliz teniendo sólo una mamá como lo podría ser con dos progenitores.

FIGURA 5. *Ilustración de una de las páginas del cuento Tengo una mamá y punto*

Fuente: Tengo una mamá y punto de Francesca Pardi. Fotografía de elaboración propia.

4.4. CON TANGO SON TRES

Este cuento es obra de Justin Richardson y Peter Parnell. Cuenta una historia real acaecida en el zoo de Central Park en Nueva York. Roy y Silo son dos pingüinos machos que lo hacen todo juntos, al punto de que sus cuidadores piensan que están enamorados. Ambos reproducen las prácticas que las demás parejas de pingüinos realizan, incluso hasta la de incubar un huevo, en este caso una piedra. Cuando su cuidador ve esto, decide dejarles un huevo abandonado por otra pareja, que los dos deciden incubar, hasta que del mismo sale una cría. Los cuidadores llamarán a esta cría Tango, y los tres serán felices el resto de sus vidas. En este caso el análisis del cuento nos trae una historia de amor entre dos animales del mismo sexo, que además obtienen una cría. Trasmite a los niños otros modelos de pareja, crianza y por último de familia en general, en este caso, homoparental. Este cuento es para niños más mayores, entre los 6 y 8 años, cuenta con mucho más texto, y las ilustraciones, realizadas con acuarela, son mucho más detalladas y realistas.

FIGURA 6. *Ilustración del cuento Con Tango son tres*

Fuente: Con Tango son tres de Justin Richardson y Peter Parnell
Fotografía de elaboración propia

4.5. FAMILIARIUM

La última obra que vamos a analizar se trata de *Familiarium*, de Mar Cerdá. No es un cuento en sí, sino un libro-juego. En este caso es una especie de recortable, en la que, a través de 5 pestañas divisibles por cada página, se pueden crear multitud de tipos de familia, según la autora, 83.521. Si además de esto, por alguna razón el alumnado no es capaz de reproducir a su familia, queda un espacio final en la última página, para que esta tarea sea realizada. Quizá sea más un catálogo representativo de tipos de familia, así como de tipos de personas (ya que hay miles de combinaciones) que permiten representar no sólo tipos de familias, sino de estilos personales individuales.

FIGURA 7. *Ilustración de Familiarium. Aquí se puede ver el formato de trabajo de la obra, una serie de solapas individuales, cuatro por página, que permiten más de 83.000 combinaciones de personajes individuales (incluidas mascotas), hasta crear modelos de familias*

Fuente: Familiarium de Mar Cerdá. Fotografía de elaboración propia

5. RESULTADOS

Llegado este punto creemos que podemos exponer los resultados que de nuestro trabajo se extraen. Creemos que los cuentos son una excelente herramienta, así como atemporal, para la enseñanza de multitud de temáticas, como ha quedado demostrado, con lo cual son un recurso primordial para la enseñanza de valores, sentimientos y tipos de familia. También creemos que nuestro alumnado ha sido capaz de seleccionar y analizar este material como elemento didáctico, así como lo ha puesto en relevancia para la enseñanza de los modelos familiares.

6. CONCLUSIONES

Creemos por tanto que los cuentos son una herramienta básica para trasmitir saberes en esta etapa, que, a pesar de no ser una TIC, siguen estando muy de moda, y que el alumnado se muestra altamente receptivo a su uso. Creemos que hemos puesto en relevancia la capacidad de los cuentos a la hora de transmitir saberes transversales en la enseñanza de

Infantil. Y que hemos destacado como el uso de la creatividad y de los materiales manipulativos suponen un estímulo al aprendizaje.

En cuanto a los objetivos, creemos también haberlos alcanzado, ya que hemos analizado la capacidad de los cuentos como medio trasmisor de saberes trasversales en educación infantil, hemos puesto en valor algunas obras de esta temática, así como hemos demostrado que los cuentos suponen el uso de un material manipulativos que, por el descubrimiento de su historia y la interactuación con los *pop ups*, suponen un aliciente a la curiosidad del niño, y a su creatividad.

Los cuentos como herramienta trasversal, vehículo de conocimiento que nunca dejará de ayudar a nuestros niños a aprender sea cual sea el conocimiento que queramos trasmitir.

8. REFERENCIAS

Cerdá, M. (2014). Familiarium. Comanegra.

Comellas, M. J., y Perpinyá, A. (2005). Psicomotricidad en la educación infantil: recursos pedagógicos. Ceac.

Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948. Artículo 16.3).

Jadoul, E. (2012). Con locura. Edelvives.

Jiménez, M. L., y Gordo, A. (2014). El cuento infantil: facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. Praxis y Saber.5(10), pp. 151-170.

Llenas, A. (2014). El monstruo de los colores. Flamboyant.

Pardi, F., y Bucher, U. (2016). Tengo una mamá y punto. ANMAN.

Pérez, D., Pérez, A. I., y Sánchez, R. (2013). El cuento como recurso educativo. 3Ciencias.

Rabal, J. M., Ganga, A., Bermejo, M., y González, M. (2020). Didáctica a través de los cuentos en educación infantil: ¿por qué es importante el uso del cuento? Brazilian Journal of Development, 6/(12), 102285–102307. https://doi.org/10.34117/bjdv6n12-649

Real Academia de la Lengua Española.

Richardson, J., y Parnell, P. (2016). Con Tango son tres. Kalandraka

Roche, R. (2006). Psicología de la pareja y la familia: análisis y optimización. Universidad Autónoma de Barcelona.

Sandoval, C. (2005). El cuento en infantil: una experiencia de lenguaje integral. Revista electrónica de la red de investigación educativa. 1.

CONSIDERACIONES DEL FUTURO PROFESORADO EN EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES COMO PARTE DE SU FORMACIÓN Y DE SU DESARROLLO

JAVIER CONTRERAS GARCÍA
Universidad de Granada

RAFAEL GUERRERO ELECALDE
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El conocimiento que generan las Ciencias Sociales es un poderoso instrumento para comprender y manejar los crecientes niveles de complejidad, incertidumbre y riesgo de nuestro mundo, ya que se componen de realidades que con frecuencia están estrechamente relacionadas entre sí. Esta disciplina es principal para construir una perspectiva crítica de la sociedad y de sus procesos de cambio a lo largo del tiempo y en el espacio. Su objetivo, lo social, es un tema muy complejo y cambiante porque en su seno se agrupan condiciones muy diversas, en las que se incluyen realidades ideológicas, sentimentales, prácticas, éticas, físicas, económicas y sociales (Prats y Fernández, 2017).

Por su parte, la Didáctica de las Ciencias Sociales, al igual que las otras didácticas específicas, se edifican desde y para la práctica. Para ello, se apoya en otras áreas, como la psicología o la pedagogía y, últimamente, también en la neurociencia. Igualmente, se fundamenta en los contenidos y la metodología de otras ciencias referencia, verdaderas vertebradoras del área, como son la Geografía y la Historia (Hernández Cardona, 2014), lo que le permite dar respuesta a los problemas emanados de su enseñanza y aprendizaje (Álvarez, 2012). Además, también como uno de los aspectos principales de sus funciones, es la educación de una

ciudadanía democrática y con valores cívicos, otorgando a las personas competencias fundamentales para vivir de manera participativa y activa en una sociedad caracterizada por su gran complejidad (Caballero, Cárdenas y Valle, 2016)

Por eso mismo, el cometido principal de la enseñanza de las Ciencias Sociales es señalar los problemas sociales relevantes y proponer cómo incorporarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Aranda, 2016). Desde este punto, el estudiantado, no importa de qué etapa educativa, podrá empezar a entender su entorno y el mundo en el que vive para, a partir de aquí, comprometerse y actuar para hacerlo más justo solidario y sostenible y, en definitiva, más habitable (Cuenca, 2008; Miralles y Molina, 2011).

En este sentido, desde edades más tempranas, es necesario el aprendizaje progresivo de aspectos geográficos, históricos, sociológicos, económicos, etc., que permitan educar a personas abiertas a nuevas formas de sentir, pensar y actuar en una sociedad global (Hernández y Pagés, 2016).

En este caso, las Ciencias Sociales ayudan a garantizar una comprensión sistemática del medio social en el que se desenvuelve el niño y la niña, para que éstos se incorporen de manera cotidiana desde que los inicios de su participación en el ámbito escolar. Asimismo, desde esta área, y en la Educación Infantil, se podrá ayudar a los niños a desarrollar habilidades sociales y emocionales, como la comprensión de las normas sociales, el respeto, la tolerancia y la cooperación, así como la capacidad de empatizar con los demás (Aranda, 2016).

Una integración que, según las edades, debe estar fortalecida por una mayor importancia de los procesos de observación, análisis y comparación, los cuales son fundamento del desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, antesala de una comprensión compleja de la sociedad. Por cierto, todos ellos componentes que favorecen una educación democrática y en valores, ya que posibilita al estudiantado a comprender su entorno, valorar la diversidad cultural y social y desarrollar destrezas sociales y emocionales esenciales para su crecimiento personal y su futuro dentro de una ciudadanía responsable (Santisteban, González y Pagès, 2010).

Por este motivo, debe abundar un tipo de docente que posea las competencias adecuadas, se comprometa con su trabajo y tenga una comprensión completa de los fines y desafíos establecidos en el campo en el que está trabajando (Manso, Matarranz y Valle, 2019; Pineda Alfonso, Navarro Medina, De Alba Fernández, 2017). Este perfil de profesorado también se tiene que dar en Educación Infantil.

En consecuencia, es necesario brindar capacitación teórico-práctica a los futuros docentes de Ciencias Sociales que se enfoque en el campo disciplinar y los ámbitos psicopedagógico y curricular. De esta manera, tendrán la posibilidad de adquirir conocimiento funcional sobre las nociones estructurantes fundamentales del campo, adaptarse a las nuevas necesidades sociales, desarrollar su identidad personal y profesional y desplegar propuestas didácticas integradas, críticas y estratégicas, apropiadas a su desarrollo profesional. A partir de aquí, se favorecerá al alumnado de Educación Infantil a la comprensión del ser humano como ente social y su relación con el medio, tanto en el presente como en el pasado, y desde la globalidad (González Gallego y De Miguel, 2014).

Para lograr estos objetivos, es fundamental que los y las docentes proporcionen un ambiente de respeto, escucha activa y promoción del diálogo, donde se valore la diversidad de opiniones y se fomente el pensamiento crítico y reflexivo (Miralles, et al., 2012). Además, es importante proporcionar ejemplos concretos de valores democráticos en la vida cotidiana y la sociedad, utilizando materiales didácticos adecuados y adaptados a la edad del estudiantado (De la Hoz, 2016).

Sin embargo, el profesorado en formación de Educación Infantil tiene muchas dificultades para identificar el conocimiento social, lo que dificulta la integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje de conceptos como el espacio y el tiempo, así como todo lo relacionado con la dimensión cultural (Felices y Chaparro, 2021). Por eso mismo, es conveniente averiguar qué grado de conocimiento y qué percepciones tiene sobre la función, cometido y objetivos de las Ciencias Sociales, así como sobre los beneficios de su enseñanza en las distintas etapas educativas.

Desde esta perspectiva, podremos saber en qué punto se encuentra el futuro maestra y maestra respecto a nuestra disciplina y, de este modo,

ayudará a confeccionar y desarrollar estrategias apropiadas para su mejor formación. En este sentido, se presentan los resultados de una investigación, la cual se encuentra en una fase inicial, con el alumnado que cursó la asignatura de Conocimiento del Entorno Social y Cultural y su Didáctica, de tercer curso del Grado de Educación Infantil, de la Universidad de Granada (UGR), realizada a lo largo del año académico 2022/2023. Con su confección y desarrollo se ha pretendido buscar caminos para la mejora de los procesos de formación del futuro profesorado.

2. MÉTODO

2.1. Objetivos de la investigación

El objetivo principal de este estudio estuvo dedicado a conocer la percepción del futuro profesorado de Educación Infantil sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales como parte de su formación y de su desarrollo profesional. Para este fin, se analizaron las respuestas que este alumnado ofreció respecto a varias cuestiones vinculadas a esta temática, tomando como momento propicio para su realización el inicio de la asignatura que iban a comenzar a cursar: Conocimiento del Entorno Social y Cultural y su Didáctica.

Este objetivo está apoyado a su vez en dos subobjetivos:

- Conocer la capacidad del alumnado para reconocer los contenidos propios de la Didáctica de las Ciencias Sociales, en el Grado de Educación Infantil.
- Examinar la capacidad del profesorado en formación para identificar el conocimiento social en la etapa de Educación Infantil.

2.2. Diseño y procedimiento

Esta investigación se sitúa en el paradigma de la investigación constructivista o cualitativa (teoría interpretativa), que pretende describir para comprender e interpretar qué sucede en un contexto determinado (Bisquerra, 2004; Cohen y Manion, 2002). En consecuencia, la metodología utilizada en este estudio ha sido de carácter cualitativo y de corte descriptivo-exploratorio. Esta perspectiva metodológica fue seleccionada

por su utilidad en el contexto manejado y por las posibilidades que brinda para el análisis desde un enfoque educativo.

Para la toma de información, se organizó una sesión de trabajo, de hora y media, correspondiente al primer día de clase de la asignatura, de tercer curso, Conocimiento del Entorno Social y Cultural y su Didáctica, del Grado de Educación Infantil, de la Universidad de Granada.

En un primer momento de la sesión, se expuso al alumnado que debía cumplimentar un cuestionario, que tenía como objetivo principal recoger sus percepciones y conocimientos previos en relación con el concepto de la Didáctica de las Ciencias Sociales. De este modo, al cumplimentarlo al comienzo de la asignatura, se aseguró que los participantes no se vieran influidos en sus respuestas.

Para analizar la información recabada se confeccionó *ad hoc* un cuestionario en *Google Forms, c*onformado por preguntas de carácter abierto, con la intención de dar completa libertad al estudiantado a la hora de escribir sus pensamientos e ideas. La elección de esta plataforma como herramienta para la toma de información se justifica porque ofrece una amplia accesibilidad, ya que está basada en la web y el alumnado puede acceder a los cuestionarios desde cualquier dispositivo con conexión a Internet, ya sea una computadora, una tableta o un teléfono móvil. Igualmente, es de fácil uso, tanto para la elaboración de las preguntas como para su contestación, ya que la interfaz es intuitiva y permite agregar preguntas de diferentes tipos (opción múltiple, respuesta corta, casillas de verificación, etc.) de manera rápida y sencilla. Y, por último, porque facilita una recolección de los datos fácilmente, además de filtrar y ordenar la información de manera eficiente (Orellana-Rodríguez, Canto-Lugo y Sancho-Vinuesa, 2019).

Para la contestación de las preguntas, se les pidió que explicaran, según su criterio, diversas cuestiones relacionadas con los objetivos y contenidos de las Ciencias Sociales y su didáctica, así como su validez en la etapa de Educación Infantil. De este modo, se tuvo la posibilidad de conseguir producciones textuales del estudiantado, en las que se reflejan sus concepciones acerca del conocimiento social y el principio de integración de contenidos en general, y en Educación Infantil.

Para este estudio, en nuestra opinión, es importante recoger respuestas espontáneas, con preguntas abiertas, que ofrecen una información más fidedigna de la percepción sobre los objetivos, contenidos y utilidades de las Ciencias Sociales en educación, tanto universitaria como escolar.

Las preguntas establecidas como base de la investigación presentadas al alumnado fueron:

- Qué cometido tiene la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil.
- Qué esperas de la asignatura de Conocimiento del Entorno Social y Cultural y su Didáctica.
- Qué contenidos esperar aprender a lo largo del curso.
- Cómo te va a servir en tu preparación como futuro docente
- Qué compromiso te has propuesto adquirir con la asignatura.

Una vez que el alumnado cumplió con el cuestionario se decidió realizar un debate sobre las cuestiones planteadas, con el objetivo de favorecer su motivación ante el comienzo de las clases. También sirvió para incentivar el trabajo colaborativo en el aula (entre alumnado y docentes) y favorecer la reflexión sobre su del futuro papel como maestros y maestras en Educación Infantil.

En una fase posterior, se llevó a cabo un análisis cualitativo de la información recopilada a través del cuestionario, para lo cual se manejó el programa informático MAXQDA 2020 (Caravantes López de Lerma y Botija Yagüe, 2022). Se trata de una herramienta de análisis que ofrece una amplia gama de funciones para trabajar con datos (McCrudden, Schraw y Buckendahl, 2015), especialmente útil para estudios que involucran datos cualitativos, como entrevistas, grupos focales, transcripciones de audio o vídeo, documentos escritos, entre otros. Es principalmente una herramienta analítica sobre el contenido (*category-based*) y contribuye a un enfoque más riguroso y fundamentado en la investigación, permitiendo explorar, analizar y comprender los datos de manera efectiva, identificando patrones, temas y relaciones significativas (Silver

y Lewins, 2014; Coffey, Holbrook y Atkinson, 1996; Saillard, 2011; Saldana, 2015; Alves y Nascimiento, 2018).

2.3. Participantes

En este estudio han participado 112 estudiantes, de una muestra potencial de 120 (n=120), del Grado en Educación Infantil, matriculados en tercer año durante el curso académico 2022-2023, que recibieron la asignatura de Conocimiento del Entorno Social y Cultural y su Didáctica, de la Universidad de Granada. La muestra se compone de 103 mujeres (92 %) y 9 hombres (8,1%), lo que expone un desbalance significativo por género, cuestión que es muy habitual en los Grados de Educación Infantil de las distintas universidades españolas.

A la par, respecto a su edad, se evidencia que la mayoría del estudiantado se halla entre los 20 y 22 años, un total de 68 personas (el 60,7%), a la vez que es destacable las estudiantes entre 23 y 25 años, con 31 individuos (el 27,8%). Por su parte, son muy escasos los porcentajes de alumnas mayores de 26 años (un total de 13 personas, que hace un total de 11,5%).

El ejemplo de muestreo manejado ha sido no probabilístico y de conveniencia porque la discriminación de estudiantes para el estudio se fundamenta en la accesibilidad de los sujetos y su ajuste a los fines del estudio.

Fuente: Distribución por género de los y las participantes. Elaboración propia

3. RESULTADOS

En relación con lo descrito anteriormente, en el siguiente apartado se presentan los resultados de la investigación con base en las potencialidades sobre su representación gráfica.

Básicamente, las preguntas que se elaboraron, que finalmente constituyeron el instrumento de análisis, estuvieron orientadas a la doble faceta que es propia de dicho estudiantado. Por una parte, se solicitó que contestara a las preguntas como futuro o futura maestra de Educación Infantil, que ya tiene un pequeño conocimiento de cómo son las escuelas porque ha dado sus primeros pasos como docente en las aulas gracias a las asignaturas de Prácticum. En este sentido, es valiosa su reflexión sobre qué cometido tienen Ciencias Sociales en la escuela, qué contenidos hay que trabajar de esa área en dicha etapa educativa, así como qué competencias debe adquirir el alumnado para su mejor formación. Para el estudio de la información recibida en este sentido se enmarcó en la tabla de códigos de esta forma:"Como futura docente en Educación Infantil".

Sistema de códigos	376
Trabajar las CCSS en EI	0
Para aprender (alumnado de EI)	7
Para comprender la sociedad	43
Es importante	2
Es necesario	2
Trabajar el entorno	9
Contenidos de historia/geografía	50
Para saber vivir en sociedad	25
NS/NC	23
Para inculcar valores	5
Trabajar problemáticas sociales	2
Como futura docente de EI	3
Aprobarla/superarla con nota	48
Entretenida/Interesante	27
Dirigida a las prácticas	15
Para aprender (profesorado en form...	115

Fuente: Sistema de categorías y subcategorías. Matriz de análisis en códigos en MAXQDA 2020. Elaboración propia

Por otro lado, se reclamó que respondiera como estudiante del Grado de Infantil: persona universitaria que tiene el derecho y la obligación de formarse adquiriendo las competencias necesarias para afrontar el futuro con las mejores garantías y que debe ser exigente con su preparación como profesional. En este caso, es interesante su punto de vista para conocer sus intereses sobre la asignatura de Conocimiento del Entorno Social y Cultural y su Didáctica y su percepción de lo que le va a aportar en su formación académica. Para el análisis de los datos recabados desde esta línea, se incluyó en la tabla de códigos como "Trabajar las Ciencias Sociales en Educación Infantil".

3.1. Percepción como futuros y futuras docentes en Educación Infantil

Es muy reveladora la información recogida a través de las contestaciones que aporta las participantes desde su papel como futuras docentes.

Por una parte, resulta muy significativo, y mucho más tras haber realizado prácticas en la escuela de Infantil, tal y como revelan los valores, que la percepción mayoritaria de los contenidos y competencias de las Ciencias Sociales que se trabajan en las aulas de esta etapa educativa son los propios de la Geografía e Historia. Es decir, tal y como lo plantean con sus palabras: "Porque es un tema importante que tratar en Educación Infantil, descubrir cómo se organizan los distintos países del mundo, todo lo que ocurrió y ocurren en ellos, qué es lo que pasó hace tiempo que hace que el presente sea así, etc." (alumna 12) y "porque es importante que los menores desde que son pequeños comiencen a conocer todos aquellos aspectos relacionados con las disciplinas que abordan las Ciencias Sociales, como cuáles son sus antepasados, qué paso en el mundo en el que viven antes de que ellos y ellas naciesen, cuántos países tiene el continente en el que viven, si existen montañas y ríos en él o, en el mundo y como se llaman, etc., es decir, mínimo que se vayan familiarizando con estos temas y tengan sus primeros contactos con ellos" (alumna 24).

Es por eso también los contenidos esperados en clase: "Contenidos de geografía, historia, demográficos" (alumna 13): "Un poco de historia,

geografía, pero enfocada a infantil (alumna 33); y "espero aprender conocimientos sobre historia, geografía..." (alumna 100).

Igualmente, es muy destacable los valores que nos encontramos tras los análisis relacionados con la necesidad de impartir contenidos y trabajar competencias afines a las Ciencias Sociales en esta etapa educativa. Para el alumnado de Grado los encuentran fundamentales porque, de este modo, se otorgan a los más pequeños y pequeñas las herramientas adecuadas para que comiencen a comprender el mundo que les rodea y, de este modo, poder a vivir adecuadamente en sociedad.

En este sentido, muestra de estas afirmaciones son: "Porque trata el comportamiento humano y la sociedad, en general. Entonces, es algo que encuentran en su día a día y son partícipes en todo ello. Por eso, al ser ciencias que tratan elementos tan elementales y cotidianos que les sirven para entender mejor el entorno del que forman parte, son necesarias para el alumnado (alumna 35); "Es importante que los niños/as sepan normas y pautas para relacionarse y sentirse preparados para estar en contacto con la sociedad" (alumna 87); "Porque vivimos en una sociedad y los niños y niñas deben conocer cómo es. Así se aprenderá mejor sobre el comportamiento en sociedad" (alumna 69); y "porque desde pequeños, los niños necesitan conocer la realidad del mundo del mundo en el que viven" (alumna 101).

Asimismo, entre los datos obtenidos destaca el valor de aprender, con un significado amplio. Sin embargo, no profundizan en esta cuestión. Sus afirmaciones son del estilo "aprender y conocer en profundidad los contenidos de las Ciencias Sociales" (alumna 76) o "aprender como trabajar las ciencias sociales en un aula de infantil" (alumna 99).

Respecto a los textos recogidos relacionados directamente con el objeto del estudio, hay que destacar que son muy escasos los valores que hacen referencia a la enseñanza y aprendizaje de valores cívicos o democráticos o que están relacionados con el trabajo de problemáticas sociales. De los pocos ejemplos existentes, y según sus palabras: "Porque deben aprender diferentes formas de cómo inculcar en los niños y niñas valores con los que puedan vivir en sociedad de forma justa y respetuosa" (alumna 22); y "porque desde que son pequeños es necesario inculcarle

ciertos valores, hay que enseñarles el respeto, que hay que seguir una serie de normas, leyes, cómo han de comportarse y además es bueno que vayan sabiendo de dónde venimos" (alumna 93).

En este aspecto, en lo vinculado con los contenidos y competencias de las Ciencias Sociales que se trabajan en las aulas de Educación Infantil, también es de consideración el alto índice del valor de "no sabe no contesta" (NS/NC). Es decir, que existe un alto número de futuros y futuras docentes de esta etapa educativa que no puede expresar opinión sobre estas cuestiones.

3.2. Consideraciones como futuros y futuras docentes en Educación Infantil

También resulta muy interesante los testimonios aportados a través del cuestionario desde su faceta de estudiantes del Grado de Educación Infantil, que van a afrontar una asignatura propia del área de la Didáctica de las Ciencias Sociales, como es la de Conocimiento del Entorno Social y Cultural y su Didáctica. Recordemos que se preguntó por lo vinculado con lo que espera aprender a lo largo del curso a través de lo trabajado en esta materia, qué utilidad creen que va a tener para su preparación para ejercer más adelante su profesión.

Se puede decir que los alumnas y alumnos tienen claro que, como universitarios, su deber es formarse para poder ser en un futuro un buen profesional: "Que nos enseñe cómo trabajar las ciencias sociales en educación infantil, tanto de forma teórica como, sobre todo, de forma práctica en vista a nuestro futuro más próximo como docentes" (alumna 2) y "Que me enseñe muchas cosas y me sirva de ayuda en mi futuro como docente" (alumna 44).

Otro de los aspectos que aparece reflejado en los valores estudiados tienen que ver con lo que esperan recibir los y las estudiantes de nosotros, como profesores de la antedicha asignatura de Grado de Infantil. Según lo que se contempla, básicamente, aspiran a adquirir técnicas que les faciliten ejercer una enseñanza eminentemente práctica, las cuales puedan implementar con facilidad en sus futuras clases, cuando sean docentes.

Relaciones entre códigos en el análisis en Maxqda. Elboración propia

De este modo, quieren que se les otorguen "contenidos relevantes sobre la historia del ser humano y cómo emplear el contenido teórico de manera práctica con los niños y niñas" (alumna 77). Además, espera "que sea una asignatura que podamos relacionar con la práctica y que nos de nuevas pautas y metodologías de cómo actuar en el aula" (alumna 66) o también "aprender no tanto teoría sobre las ciencias sociales en sí, sino técnicas, estrategias y actividades para trabajarlas con el alumnado de infantil (alumna 102).

Es importante reseñar que los valores exhiben que una de las preocupaciones principales, en el desarrollo de las clases de la asignatura Conocimiento del Entorno Social y Cultural y su Didáctica sean divertidas e interesantes. Como ejemplo, "Espero que sea divertida y motivada para aprender más sobre ella" (alumna 5); "Que las clases se hagan amenas y divertidas y sobre todo aprender" (alumna 34); "que se haga amena y no una carga de prácticas pesada como en algunas otras asignaturas, porque por tener más practicas a veces no se aprende más. Además, espero que

sea interesante” (alumna 50); y “Que sea dinámica, que haga las clases amenas y motivadoras, que nos trasmita energía y ganas” (alumna 79).

Sin embargo, tal y como podemos comprobar, un cierto número expresa su deseo prioritario de aprobar la asignatura y, en muchos casos, con buena nota, presentando una percepción finalista de su paso académico por la Universidad y asociando a las altas calificaciones con el aprendizaje. Así se expresa algunas de las participantes, por ejemplo: “Aprobar la asignatura, si es posible con buena nota y aprender de ella” (alumna 11); “Aprobar la asignatura con buena nota y que me sea fructífera para el futuro” (alumna 19); “aprobar con buenas calificaciones la asignatura” (alumna 81); “Aprobar como sea y aprender lo máximo posible para enseñarles el año que viene a los niños (alumna 103); y, por último, “Llevarla al día, entendiendo todo lo que damos y, al menos, aprobarla con notable” (alumna 55).

Qué contenidos de las Ciencias Sociales considera el futuro profesorado que se trabaja en Educación Infantil. Elaboración propia

Sin embargo, y en lo que se ocupa en este estudio, no aparece en los resultados un interés por recibir contenidos o metodologías para trabajar problemáticas sociales, escasamente aparece mencionado entre los y las participantes que, en conclusión, no resaltan, por lo tanto, el valor de las Ciencias Sociales para la formación de una ciudadanía crítica.

Lo que llama la atención es que responden de igual modo cuando se les pregunta por el compromiso que van a adquirir y desarrollar, como alumnado, ante la materia: "Aprender mucho y dar de mi todo lo posible" (alumna 18); "Aprender todo lo que pueda de ella y retener la información que haya aprendido para mi futuro como docente" (alumna 3); "Aprobar como sea y aprender lo máximo posible para enseñarles el año que viene a los niños" (alumna 24).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Desde las Ciencias Sociales, es necesario establecer estrategias y metodologías de enseñanza para formar al futuro profesado de Educación Infantil acorde a las necesidades de que presenta la compleja y variable sociedad contemporánea. Entre los diferentes objetivos que se establecen desde esta disciplina está el conocimiento social, a la vez que difundir e implementar valores que fomenten la tolerancia, la solidaridad, la igualdad de género, el respeto y la aceptación de las diferencias, la justicia, la ciudadanía democrática, la libertad personal y la responsabilidad, y que contribuyan a superar la discriminación (Caballero, Cárdenas y Valle, 2016).

Tal y como se comprueba en el estudio de la información recogida de los instrumentos de análisis, el profesorado en formación de que ha sido encuestado, de la asignatura Conocimiento del Entorno Social y Cultural y su Didáctica, de tercer curso del Grado de Educación Infantil, de la Universidad de Granada (UGR), tiene un amplio concepto sobre la importancia de las Ciencias Sociales como disciplina dedicada al estudio y análisis de la sociedad, y de su interés para la etapa de Infantil.

De este modo, reconoce el importante cometido de las Ciencias Sociales para la enseñanza del conocimiento del entorno, o del medio, en las aulas, probablemente por su trabajo en el Grado con las normativas hasta ahora vigentes (y con la actual LOMLOE) de esta etapa educativa, además de su experiencia acumulada en las prácticas en escuelas.

Así, por ejemplo, en las anteriores leyes, tanto española como andaluza (Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, BOE 4 de enero de 2007 y Decreto 428/2008 de 29 de julio), que regulan las enseñanzas

correspondientes a la Educación Infantil se contempla el área del Conocimiento del entorno (área 2), que tiene por objetivos: "El proceso de socialización infantil, al que también alude esta área de conocimiento y experiencia, se refiere al conocimiento de las personas, de sus características, y modos en que se relacionan y organizan, así como al establecimiento de vínculos afectivos con ellas: Apego, confianza mutua, empatía, amistad, etc.(…). En la etapa de Educación Infantil el entorno es la realidad en la que se aprende y sobre la que se aprende. Lo que rodea a los niños y las niñas se convierte, de esta forma, en escenario privilegiado de aprendizajes diversos".

De este asunto, tampoco se debe de obviar un notable grupo de participantes que no puede expresar opinión sobre estas cuestiones. Una cuestión que nos tiene que hacer reflexionar sobre qué alumnado llega a la Universidad y qué profesionales se están formando. Por lo tanto, es importante dedicarle tiempo y esfuerzo a ello.

Por otro lado, cuando se contrasta las respuestas ofrecidas sobre lo que esperan aprender en las clases de Sociales del Grado, se contempla que se encuentran muy alejadas a la percepción que tiene de aquello que se enseña en las escuelas de Infantil. En este caso, entienden que recibirán por el docente universitario contenidos propios de Historia y Geografía, principalmente y, muy escasamente, aprender y vivir en sociedad y el trabajo del entorno. Lo que demuestra que, en su parecer, existe una falta de vinculación entre la Universidad y la escuela o, dicho de otro modo, entre lo que le ofrece para su formación como maestro o maestra y lo que realmente necesita recibir para ser un buen profesional de la educación infantil. No es un dato menor, ya que esta poca correspondencia entre el contenido académico y las experiencias, intereses y necesidades del alumnado puede derivar a una falta de motivación y dificultades para aplicar lo aprendido en situaciones reales (Aranda, 2016).

Esta falta de interés quizás también se demuestra con sus contestaciones vinculadas a "lo que vamos a hacer es aprender", con significado genérico, como si no fuera un proceso lleno de compromiso, esfuerzo e imaginación por parte de cada persona, muy relacionado también con la interacción con el resto de los compañeros y compañeras de clase o facultad y el propio profesorado. Además, se trata de conceptos que el

docente en formación confunde en muchas ocasiones con entretenimiento y diversión, cuando en realidad estos términos son simplemente (o máximamente) uno de los aspectos que pueden favorecer un aprendizaje significativo.

A la vez, un notable grupo expresa su interés preeminente de superar la materia y, en muchos casos, con alta calificación, mostrando un concepto finalista de su paso por la Universidad, además de vincular buenas notas con el aprendizaje. Esto, también, sin presentar un compromiso claro para alcanzarlo.

Todo ello, quizás esto tiene que con ver también con lo que expresa el profesor Nuccio Ordine (2013), referente ineludible en la denuncia de la degradación del sistema educativo occidental y en la reivindicación de los saberes humanísticos, como contrapeso a la situación que se está dando en las universidades, donde se está imponiendo un proceso de mercantilización, donde el estudiante-cliente abona una matrícula muy cara y espera que sus docentes sean condescendientes con ello. En este contexto, lo que importa es el fin y no el proceso, para conseguirlo cuanto antes y de la manera más rápida. Y, esto, es aplicable para todos los agentes que actúan en el sistema (Fairclough, 2008; Guarro, Martínez y Portela, 2017).

Entonces, y en este panorama, ¿en qué lugar se encuentran la educación democrática y en valores en Educación Infantil? Las respuestas y reflexiones por parte del estudiantado participante en esta investigación han sido prácticamente inexistentes, lo que hace pensar que, actualmente, el docente en formación está alejado de las necesidades de la construcción de una ciudadanía comprometida y con ideales democráticos.

Quizás tenga que ver con la gran influencia de la percepción psicoevolutiva establecida por Piaget, que defiende el obstáculo de los niños y niñas de estas edades para la adquisición de conocimientos abstractos y más complejos. Es por ello por lo que el futuro profesorado no espera que esta dimensión de la educación esté presente en su formación y tampoco parece que le parezca prioritaria cuando desarrollen su profesión en los colegios.

Definitivamente, esta cuestión puede ser paradójica. Mientras que la sociedad está exigiendo unos profesionales que se dirijan por este camino, todavía prevalece un modelo clásico alejado de estos intereses (Pineda Alfonso, Navarro Medina, De Alba Fernández, 2017).

En este sentido, es importante enseñar para favorecer una educación democrática y en valores desde las etapas educativas más tempranas y por eso nuestra obligación, como profesores en el Grado de Educación Infantil es comprometer a nuestro estudiantado sobre la necesidad de formarse transversalmente para que sean capaces de trabajar en las aulas en el futuro por una educación acorde a las problemáticas sociales (Mendioroz y Rivero, 2022).

Además, este es un aspecto que se ve reforzado con el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero (LOMLOE); marco legal que resulta idóneo para desarrollar actividades que tengan como finalidad la enseñanza de contenidos y competencias relacionados con los valores cívicos y democráticos. Tal y como plantea esta norma, la Educación Infantil tiene el objetivo de sentar las bases para el ejercicio de una ciudadanía democrática. Con las competencias de esta etapa educativa se ofrecen modelos positivos que favorecen el aprendizaje de actitudes basadas en los valores de respeto, equidad, igualdad, inclusión y convivencia, y que ofrecen pautas para la resolución pacífica y dialogada de los conflictos.

Por eso mismo, se debe trabajar para enderezar esa cuestión, para que el futuro profesado sea consciente de que las prácticas y contenidos y competencias que se trabajan en el aula universitaria están íntimamente relacionados con su futura labor docente y son fieles a los objetivos de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

En definitiva, es transcendental hacer que los futuros maestros reflexionen sobre su ocupación en las aulas de Infantil y se conviertan en un activo comprometido con su función como formadores de personas competentes para la construcción de una sociedad mucho mejor.

5. REFERENCIAS

Álvarez Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza aprendizaje. Educatio Siglo XXI, 30(2), 383-402. https://revistas.um.es/educatio/article/view/160871/140871.

Alves, P. C., y Nascimiento, l. F. (2018). Novas fronteiras metodológicas nas ciencias sociais. Salvador: EDUFBA.

Aranda Hernando, A. M. (2016). Didáctica de las ciencias sociales en Educación Infantil. Madrid: Editorial Síntesis.

Bisquerra Alzina, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.

Caballero, A.; Cárdenas, J. F. y Valle, J.M. (2016). La educación para la ciudadanía en la Unión Europea: Perspectivas supranacional y comparada. Journal of supranational policies of education, 5, 173–197. DOI: http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5.

Caravantes López de Lerma, G. M. y Botija Yagüe, M. M. (2022). MAXQDA y su aplicación a las Ciencias Sociales: un estudio de caso comparado sobre vulnerabilidad territorial. Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social, 29(1), 48-83. https://doi.org/10.14198/ALTERN.19435.

Coffey, A., Holbrook, B., y Atkinson, P. (1996). Qualitative data analysis: Technologies and representations. Sociological Research Online, 1(1), 80-91.

Cohen, L. y Manion, L. (2002). Métodos de investigación educativa. Madrid: La Muralla.

Cuenca, J. M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en Educación Infantil. En R. M. Ávila, M. A. Cruz y M. C. Díez (eds.), Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado, (pp. 289- 312). Jaén: Universidad de Jaén.

De la Hoz, J. (2016). La enseñanza de las Ciencias Sociales en el contexto de la globalización y el Estado Social de Derecho. Amauta, 14(28). https://doi.org/10.15648/am.28.2016.14,

Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. Boletín Oficial Junta de Andalucía, 19 de agosto de 2008, núm. 164, pp7-12. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/169/3.

Fairclough, N. (2008), El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. Discurso & Sociedad, 2 (1), 170-185.

Felices de la Fuente, M.M. & Chaparro Sainz, A. (2021). Representaciones del currículo social en el futuro profesorado de Educación Infantil. Una investigación cualitativa. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(1), 145-161. Doi: https://doi.org/10.6018/reifop.394791.

González Gallego, I. y De Miguel, R. (2014). Formación del profesorado en educación secundaria: diversidad en el tratamiento de la innovación e investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (Coords.), Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación en didáctica de las ciencias sociales (volumen II pp. 573-582). Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Guarro, A., Martínez, B. y Portela Pruaño A. (2017). Políticas de formación continuada del profesorado: análisis crítico del discurso oficial de comunidades autónomas. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21 (3), 21-40.

Hernández Cardona, F. X. (2014). Vivir la historia. Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 78, 5-6.

Hernández, L., & Pagés, J. (2016). ¿Cómo enseñar historia y ciencias sociales en la educación preescolar? Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21 (68), 119–140. https://doi.org/10.5153/sro.1

Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación. BOE núm. 310, de 30 de diciembre de 2020.

Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. M. (2019). Estudio Supranacional y Comparado de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en la Unión Europea. Profesorado. Revista De Currículum Y Formación del Profesorado, 23(3), 15–33. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697.

MCCrudden, M. t., sChraW, G. y BuCkendahl, C. W. (eds.) (2015). Use of Visual Displays in Research and Testing: Coding, Interpreting and Reporting Data. Charlotte. NC: Information Age Publishing.

Mendioroz Lacambra, A., & Rivero Gracia, P. (2022). Enfoques de la didáctica de ciencias sociales en magisterio de Educación Infantil en la universidad pública española. Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado, 26(1), 349–369. https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.11692.

Miralles Martínez, Pedro; Maquilón Sánchez, Javier J.; Hernández Pina, Fuensanta; García Correa, Antonio. (2012). Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15 (1), 19-26.

Miralles, P. & Molina, S. (2011). Didáctica de las Ciencias Sociales para el área de Conocimiento del Entorno. En P. Rivero (coord.), Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil, (pp. 89-110). Zaragoza: Mira editores.

Ordine, N. (2013) La utilidad de lo inútil: manifiesto (Flexner, Abraham, colaborador, Bayod Brau, Jordi, traductor). Barcelona: Acantilado.

Orellana-Rodríguez, M., Canto-Lugo, E., & Sancho-Vinuesa, T. (2019). Uso de Google Forms para la evaluación formativa y sumativa en educación superior. Educación Médica, 20(1), 58-64.

Pineda-Alfonso, J.A. Navarro Medina, E. y De Alba-Fernández N. (2017). El desarrollo profesional docente para formar a niños y niñas en el ejercicio de una ciudadanía activa. Algunas estrategias de investigación. En Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación (pp. 258-267). Córdoba: Universidad de Córdoba. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).

Prats, J., y Fernández, R. (2017) ¿Es posible una explicación objetiva sobre la realidad social? Reflexiones básicas e imprescindibles para investigadores noveles. Didacticae, 1, 97-110. Doi: http://10.1344/did.2017.1.97-110.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 4 de enero de 2007, núm. 4, pp. 474-482. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-185

Saldana, J. (2015). The Coding Manual for Qualitative Researchers (3rd ed.). Los Angeles: SAGE.

Santisteban, A. González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. Mª, Ávila, Mª. P. Rivero y P. L. Domínguez (Coords.). Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (pp. 115-128). Zaragoza: AUPDCS.

Silver, C. y Lewins, a. (2014). Using Software in Qualitative Research: A Step By Step Guide. Thousand Oaks, CA: SAGE.

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA ESCALA DE AUTONOMÍA JUVENIL COMO CONSTRUCTO TRANSDISCIPLINAR Y SU APLICACIÓN AL ÁMBITO SOCIAL Y EDUCATIVO

TERESITA DE LOURDES BERNAL ROMERO
Universidad Santo Tomás (Colombia)

MIGUEL MELENDRO ESTEFANÍA
Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

CLAUDIA CHARRY
Universidad Santo Tomás (Colombia)

1. INTRODUCCIÓN

La autonomía es un constructo claramente transdisciplinar, que ha sido conceptualizado desde dos aproximaciones básicas: una *perspectiva intrasubjetiva*, planteada en términos del control que la persona puede tener de su propia vida, su capacidad para satisfacer sus necesidades básicas y para estar de acuerdo consigo mismo (Moleiro et al., 2017; Cáliz et al., 2013) y una *perspectiva social, relacional e intersubjetiva*, que plantea la influencia decisiva del "otro" y de los distintos escenarios en que el sujeto construye su autonomía, entre ellos de forma destacada los escenarios sociales y educativos (Álvarez, 2015; Bernal Romero et al., 2020b; D'Angelo, 2013; Esteinou, 2015).

Estos procesos tienen su mayor influencia en el periodo juvenil, en el que se multiplican las interacciones y se producen importantes cambios personales en el tránsito a la vida adulta. En el sentido indicado por los ODS, la influencia de una *sociedad educadora* posibilitará que los diferentes escenarios comunitarios desarrollen la capacidad de aprendizaje y autonomía del sujeto, así como de su proyecto vital y personal (Bernal-Romero et al., 2020a; Lazaro y Bru-Ronda, 2016) Algo esencial para los

profesionales que trabajan en el ámbito, especialmente para quienes trabajan con jóvenes en dificultad social.

1.1. Autonomía, emancipación, independencia

En un primer momento, parece importante delimitar el alcance del concepto de autonomía, que en numerosas ocasiones se utiliza bien como alternativa, bien como sinónimo de otros términos como emancipación o independencia. Especialmente significativa es la relación con el término emancipación que, si bien puede considerarse próximo, en realidad supone un enfoque e interpretaciones diferentes. Clarificar la relación entre ambos términos ayuda a clarificar el marco teórico-práctico subyacente en la elaboración del constructo autonomía, cada vez más utilizado entre profesionales e investigadores de este campo de conocimiento y de trabajo.

El término emancipación es un término con una doble significación, al menos. Por una parte, desde el ámbito jurídico se plantea como la finalización del periodo de dependencia familiar o del adulto que caracteriza la minoría de edad. Un significado cuyos orígenes se remontan al derecho romano, donde "la emancipación hacía referencia al acto de liberar a un hijo de la autoridad legal del padre [...] Sólo posteriormente la emancipación llegó a significar el proceso de renunciar a la autoridad sobre otra persona con el fin de que dicho individuo, objeto de la emancipación llegase a ser independiente y libre, tal y como se entiende hoy día" (Biesta, 2010, p. 41). En un análisis actual, adolescentes menores de edad pueden tener acceso a esa emancipación, como figura legal, antes de la mayoría de edad, en un proceso que transita por situaciones de la denominada *semiautonomía residencial,* entre la convivencia plena con la familia de origen y la autonomía residencial plena, la vida independiente (Gil Solsona y Noguera, 2018). Esta interpretación sobre el concepto de emancipación puede identificarse con el uso del término independencia en el escenario juvenil, como persona que deja de ser dependiente, que toma sus propias decisiones y es dueña de su vida; una persona independiente porque cuenta con recursos propios, fundamentalmente económicos y de alojamiento (Kersuzan & Solignac, 2021; García-Alba et al, 2021; Furey & Harris-Evans, 2021; Dixon, 2016).

Por otra parte, como indican Ryynänen y Nivala (2017), la fuerte tradición crítica en pedagogía social a partir de la década de los sesenta introdujo el concepto de emancipación como concepto clave en este ámbito. Un concepto ampliamente manejado por autores como Paulo Freire, para quien la emancipación humana aparece con un amplio sentido social, como efecto de la lucha contra la opresión y la dominación social, si bien, como plantean Gil Solsona y Noguera (2018) para él, solo el efecto de la educación no puede hacer llegar a la sociedad a su emancipación plena. Freire escribió también ampliamente sobre educación para la autonomía, dedicando una obra completa a este tema: "Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa" (Freire, 1997). Para él, "el educador comprometido con la construcción de un proyecto político transformador ejerce una docencia volcada a la autonomía del educando, valorando y respetando su cultura y su acervo de conocimientos empíricos junto a su individualidad" (Freire, 1997, p.66). Un planteamiento que se imbrica directamente con su interés emancipador, aunque diferenciado de él como elemento metodológico de la práctica educativa.

Otros autores contemporáneos de Freire y ampliamente conocidos han tratado el tema de la emancipación en una línea similar, desde los ámbitos de la filosofía, la sociología o la educación, entre ellos Rancière, Bordieu o Freinet (De Cock, 2021). Rescatamos para nuestro trabajo, también en esa línea de argumentación, lo que nos plantea más recientemente desde el ámbito de la pedagogía social el finlandés Hämäläinen, para quien la emancipación profundiza en "la discrepancia entre la autonomía individual y los requisitos que la sociedad actual impone a las personas" (Hämäläinen, 2015, 1023). Galloway, por su parte, hace referencia también a esa idea, cuando señala que la "emancipación puede asignarse al campo de la subjetivación, o de desarrollar una voluntad individual y colectiva" (Galloway, 2011, p.3). De forma complementaria, resulta interesante también la propuesta de Ryynänen & Nivala (2017), que plantean la necesidad de trabajar la emancipación en espacios sociales como término sinérgico de inclusión social, especialmente en el ámbito juvenil.

1.2. Una autonomía social

Desde esa posición, los autores mencionados enlazan los procesos de emancipación con la idea de *autonomía social,* a la vez que personal, individual; una autonomía entendida como autonomía con el otro, que implica conceptualmente procesos complejos y transdisciplinares que han de adecuarse tanto a las características personales como a las del entorno o entornos en que interactúa la persona. Se hace recientemente referencia a ello en una serie de investigaciones desarrolladas con la aplicación de la Escala EDATVA (Bernal-Romero et al., 2020a) y la adaptación al español de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (Ryff, 1989; Díaz et al., 2006). En estas investigaciones se destaca cómo la autonomía de jóvenes en dificultad social alcanza elevados niveles en cuanto a su capacidad de implicación social y de colaboración con el otro en la construcción de la propia autonomía, niveles significativamente más elevados que los que alcanzan otros colectivos juveniles, como los de estudiantes o jóvenes trabajadores/as (Melendro et al., 2020). A ello hay que añadir las buenas valoraciones de jóvenes egresados de sistemas de protección a la formación recibida en programas de autonomía, especialmente la referente al establecimiento de unas buenas relaciones sociales y afectivas; valoración que correlaciona de forma significativa con su mejora en la capacidad crítica y en su autoaceptación personal, así como con sus capacidades para conocer y dominar el entorno (Melendro et al., 2022). Teniendo en cuenta que el dominio del entorno y la autoaceptación son dimensiones que presentan una tendencia al crecimiento vinculada a la edad (Ryff, 1989) y que pueden verse fuertemente alteradas por elementos contextuales como, por ejemplo, las adicciones tecnológicas (García-Murillo y Puerta Cortés, 2020; Melendro et al., 2016).

Desde esta perspectiva social de la autonomía, el enfoque intersubjetivo de la autonomía mencionado al inicio de este trabajo (Bernal-Romero et al., 2020b; Parron, 2014) complementa la perspectiva intrasubjetiva tradicional, que entiende la autonomía como autoorganización o capacidad para tomar decisiones desde criterios exclusivamente individuales, subjetivos (Garberoglio et al., 2017; Settersten et al., 2015). La autonomía implica la construcción de los criterios y reglas desde los que se toman

decisiones en interacción con el entorno, lo que implica la reflexión sobre su incidencia y la necesaria integración de elementos socioculturales, entre otros (Bernal-Romero et al., 2020b; Carmona, 2020; Distefano et al., 2021). Si bien, como indica Komljenovic, (2020, p.19). Ese proceso interdependiente capacita a la persona joven a tomar decisiones y actuar en un contexto de colaboración, en el que nadie es completamente autosuficiente. Más bien, cada persona joven necesita el apoyo continuo de otras personas significativas que le acompañen en el camino hacia la edad adulta, sin dejar de ser la figura central en las decisiones que le afectan.

Las características de esa toma de decisiones dependen, asimismo y en gran medida, de los contextos en que se ubiquen. Hasta tal punto que el éxito o no del proceso de autonomía puede depender de cómo se estructuren esos contextos, como en el caso de la denominada "autonomía postergada" de los estudiantes universitarios latinoamericanos (Rojas Betancur, 2011), o las trayectorias yo-yo de jóvenes-adultos europeos (Du Bois-Reymond & López Blasco, 2004). Y también de la relevancia de *tener un propósito en la vida*, una dimensión del bienestar psicológico (Ryff, 1989) que se relaciona significativamente con las diferentes dimensiones de la autonomía (Melendro, 2020) y que está presente en las decisiones vitales de las personas jóvenes sobre su futuro en relación con los estudios o el trabajo, tras formar parte de sus procesos de construcción identitaria, personal y social (Maree & Twigge, 2016).

Esta necesaria contextualización es facilitada por los planteamientos de Belsky y Bronfenbrenner, que ayudan a delimitar esos entornos interactivos a partir de su útil y muy difundida clasificación de sistemas relacionales -en función de la proximidad de la persona implicada en el proceso: onto, micro, meso, macro y exosistema- y de las transiciones ecológicas que se producen entre ellos, especialmente significativas en el caso de jóvenes en proceso de tránsito a la vida adulta (Belsky, 1980 y 1993; Bronfenbrenner, 1979)

1.3. Instrumentos de evaluación de la autonomía

Paralelamente al desarrollo reciente del constructo de autonomía, se han diseñado algunos instrumentos que la evalúan. Algunos de ellos se centran en la capacidad de los sujetos de realizar actividades en la vida

diaria, es decir miden la autonomía funcional o personal (Viqueira García, 2019); se trata de pruebas para personas que tienen alguna limitación, discapacidad, enfermedad o que se considera que pueden tener dificultades en sus procesos de emancipación; ejemplo de ello son los instrumentos diseñados por Karhula et al. (2017) y por Vicente Sánchez, et al. (2019), entre otros.

Otros instrumentos han incluido la autonomía como una subescala de un instrumento más amplio, como en el caso del trabajo elaborado por Santander Dueñas & Rojas Betancur (2020) para jóvenes universitarios y que mide tres dimensiones: apoyo familiar, autonomía y emancipación juveniles. El Cuestionario Psysmas (Psychological Maturity Assessment Scale), diseñado para adolescentes entre 15 y 18 años, aborda la madurez psicológica para tomar ciertas decisiones desde tres subescalas: orientación al trabajo, identidad y autonomía (Morales-Vives et al., 2012).

También podemos encontrar un grupo de cuestionarios que miden la autonomía en poblaciones en dificultad social, como los Cuestionarios EVAP (Evaluación de la Autonomía Personal), para adolescentes y jóvenes entre 16 y 19 años, que indaga sobre su situación en diferentes dimensiones e incluyen una relativa a las competencias y habilidades para la autonomía (Melendro et al., 2019). En esa línea se encuentra el trabajo realizado por García-Alba et al. (2021) en el Programa Planea, de entrenamiento en habilidades para la vida independiente de jóvenes en acogimiento residencial.

Finalmente, como instrumentos que miden específicamente la autonomía en grupos de jóvenes, se pueden destacar el Test de Autonomía Psicológica, centrado en la medición de la autonomía desde la propuesta de desarrollo moral de Villegas (2015) y que ha sido diseñado para mayores de 16 años (Vidal et al., 2019); la Escala de Autonomía-Conectividad (ASC-30), compuesta por 3 subescalas: 1) autoconciencia, 2) sensibilidad a otros y 3) capacidad para manejar situaciones nuevas (Moleiro et al., 2017); y la Escala de Autonomía en el Tránsito a la Vida Adulta (EDATVA) (Bernal-Romero et al, 2020a), para adolescentes y jóvenes entre 16 y 19 años, que se centra en una comprensión social de la autonomía, un instrumento de 19 ítems para jóvenes y que explora el

constructo de manera general, pero con la limitación de no hacerlo en diferentes tipos de contextos, muy importantes en la construcción de la autonomía juvenil.

2. OBJETIVOS

En síntesis, de acuerdo con lo planteado, la Escala de Autonomía Juvenil (EAJ, a partir de aquí) se ha diseñado tomando en consideración tanto los aportes y limitaciones de los diferentes instrumentos mencionados como la revisión teórica del constructo, con el interés de generar un instrumento que se centre en la evaluación de la autonomía desde sus componentes individuales y sociales.

Para ello, el constructo generado sobre autonomía que subyace a la construcción de la EAJ aporta un enfoque psicosocial, que no solo toma en consideración la relevancia de las acciones personales como elementos de autoorganización, sino también que esas actuaciones se producen en interacción con el otro y con la propia sociedad. Un constructo a su vez centrado en la toma de decisiones y en el nivel de desarrollo de las capacidades necesarias para ejercer la autonomía en diferentes ecosistemas y dimensiones, desde esa misma perspectiva psicosocial.

Una de las metas de los procesos educativos -formales, no formales e informales- supone que los sujetos sean capaces de vivir autónomamente en sociedad, de ahí la importancia de evaluar esa autonomía como constructo social y educativo para, a partir de ello, generar planes para fortalecerla. Este recorrido teórico originó el objetivo de esta ponencia: diseñar y evaluar la validez del contenido de la Escala de Autonomía Juvenil (EAJ), de Bernal, Melendro y Charry.

Para alcanzar este objetivo se plantearon tres fases de trabajo: 1) el diseño del instrumento piloto, 2) la validación interjueces y 3) la aplicación piloto del instrumento.

3. METODOLOGÍA

La EAJ es una escala de 57 ítems, distribuidos en tres dimensiones fundamentadas en los planteamientos de Belsky (1993) y Bronfenbrenner

(1979); estas tres dimensiones ecosistémicas delimitan los diferentes entornos relacionales en que se pueden desarrollar esos procesos de autonomía: 1) ontosistema, 2) micro y meso sistema y 3) macro y exosistema. En cada una de ellas se presentan ítems relativos a los sistemas que las componen y sobre los que el/la joven debe valorar su grado de acuerdo en una escala del 1 a 4.

3.1. Fase 1. diseño del instrumento piloto

El instrumento se diseñó a partir de la experiencia de los autores, la revisión bibliográfica sobre autonomía juvenil y el análisis de diferentes instrumentos que la evalúan. A partir de ello se estructuró el marco teórico, se definió el constructo, sus indicadores, y la población a la que va dirigida (jóvenes entre 18 y 25 años). Se diseñó, además, la estructura de la escala, el tipo de escala, las dimensiones y número de ítems. Asimismo, se establecieron las características que debían cumplir los ítems teniendo en cuenta: el contenido, la relación con el constructo y con sus dimensiones, la longitud del ítem y el tipo de lenguaje.

Después de definir la estructura de la escala, se realizaron diferentes talleres para la elaboración de los ítems, que fueron revisados por los tres autores en diferentes sesiones. Como resultado de este proceso, se diseñó un instrumento inicial con 57 ítems agrupados en 3 dimensiones que tienen en cuenta las propuestas de Belsky (1993) y Bronfenbrenner (1979): la primera dimensión se refiere a la toma de decisiones relacionadas con el ontosistema, la segunda con el microsistema y el mesosistema y la tercera, con el macrosistema y el exosistema.

3.2. Fase 2. validación interjueces

En este tipo de procesos se revisa el grado de acuerdo y de discrepancia entre diferentes expertos alrededor de un instrumento, a partir de criterios predefinidos. Para realizar el proceso se utilizó como instrumento de validación una plantilla compuesta por tres apartados. En el primero se presentaba el objetivo de la validación, el constructo, los criterios y el procedimiento a realizar. En el segundo, se planteaba cada dimensión, su definición y los ítems, para que fueran valorados en una escala de 1 a 5 a partir de cinco criterios: pertinencia, claridad, coherencia,

relevancia y suficiencia, como se presenta en la tabla No. 1. En el tercero, los jueces podían escribir sus observaciones y propuestas sobre cada uno de los ítems.

TABLA 1. *Criterios de evaluación de concordancia entre jueces.*

CRITERIOS	DEFINICIÓN	CALIFICACIÓN DE 1-5
Pertinencia	El ítem es adecuado para la dimensión que se quiere evaluar.	No es adecuado / Es adecuado
Claridad	Es fácil entender a qué se refiere el ítem.	No es entendible / Es entendible
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con la dimensión que está midiendo.	No tiene relación lógica / Tiene relación lógica
Relevancia	El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido.	No es esencial / Es esencial
Suficiencia	El conjunto de ítems que pertenecen a una misma dimensión basta para obtener la medición de ésta.	No pertenecen a una misma dimensión / Pertenecen a una misma dimensión

Fuente: elaboración propia

Posteriormente se definió el perfil de los jueces: debían ser investigadores en el campo de la autonomía juvenil y/o trabajar en procesos de intervención con jóvenes. El generar un grupo con dos perfiles asegura que la revisión sea tanto desde aspectos teóricos como prácticos. Por otra parte, los jueces debían cumplir con otros criterios como: diversidad geográfica -teniendo en cuenta los contextos para los que fue diseñada la prueba-, formación académica, experiencia académica y/o profesional en el ámbito y participación voluntaria, teniendo en cuenta las recomendaciones de Skjong y Wentworht (2000). Finalmente, se seleccionaron siete expertos de manera intencional y que participaron de manera voluntaria (ver tabla No 2).

***TABLA 2**. Descripción del perfil de los jueces*

JUEZ	PAÍS	MÁXIMO NIVEL FORMATIVO	EXPERIENCIA ACADÉMICA	EXPERIENCIA PROFESIONAL
1	Colombia	Máster	Docente universitaria, investigadora. 2 años	—
2	Colombia	Máster	Docente universitaria, investigadora. 2 años	4 años de trabajo con jóvenes en dificultad social
3	Colombia	Grado	—	10 años de trabajo con jóvenes en dificultad social
4	España	Doctorado	Docente universitario. 11 años	6 años de trabajo con jóvenes en dificultad social
5	España	Grado	Docente universitaria. 10 años	26 años de trabajo con jóvenes en dificultad social
6	España	Máster Doctorando	Profesor de Enseñanza Secundaria. Orientador educativo. 23 años	23 años de trabajo con jóvenes en dificultad social
7	España	Doctorado	Profesor de Enseñanza Secundaria. Orientador educativo. Docente universitario. 15 años	20 años de trabajo con jóvenes en dificultad social

Fuente: Elaboración propia

Después de definir el perfil se procedió a contactar a los jueces, se les explicó el objetivo de la validación, el proceso a realizar y se resolvieron las dudas que pudieran tener; se recabó la información y se realizó el análisis estadístico y el análisis cualitativo de las observaciones.

Para establecer el acuerdo entre jueces se utilizó el Índice de Validez de Contenido (CVI, por sus siglas en inglés), que permite cuantificar el grado de acuerdo entre los jueces al evaluar los diferentes aspectos propuestos para cada uno de los ítems (pertinencia, claridad, coherencia, relevancia y suficiencia) respecto al constructo en cuestión. Los valores del CVI oscilan entre 0 a 1 y cuanto más cercano a 1, mayor nivel de acuerdo entre los jueces. Al respecto, Polit et al. (2007) proponen que un valor del CVI igual o mayor a 0.86, para un número de siete expertos, es considerado como excelente.

3.3. Fase 3. Aplicación piloto del instrumento

Con el fin de evaluar la claridad de los ítems, se realizó un ejercicio piloto con 13 jóvenes de España y Colombia, a quienes se solicitó que cumplimentaran el instrumento y, después de ello, realizaran comentarios y observaciones sobre la escala. Posteriormente se llevó a cabo un análisis de los comentarios y se efectuaron los ajustes que se consideraron pertinentes, teniendo en cuenta el constructo y las características de la escala.

4. RESULTADOS

Los resultados del acuerdo interjueces se analizaron teniendo en cuenta las 3 dimensiones de la escala EAJ ya mencionadas.

Así, los ítems de la dimensión *ontosistema* fueron bien evaluados en general. Frente al criterio de pertinencia, tuvieron un promedio elevado de acuerdo (0.93), es decir, cada uno de ellos es adecuado para la dimensión (ver tabla No 3). Sin embargo, respecto al ítem 1, *"cuando una tarea nueva se me dificulta, prefiero dejar de hacerla"*, que tuvo un nivel de acuerdo de 0,6, los jueces no vieron muy evidente la intencionalidad del ítem. Otro ítem sobre el que se hicieron observaciones fue el ítem 4, *"evito consumir sustancias nocivas para mi salud"*, que tuvo un nivel de acuerdo 0,7, ya que para uno de los jueces no estaba muy claro si era adecuado para esta dimensión. En cuanto a la claridad el nivel también fue de 0,9, aunque nuevamente el ítem 1 presentó dificultades con un puntaje de 0,4. En relación con la coherencia, se obtuvo un CVI de 0,95, lo mismo que en cuanto a la relevancia, aunque el mismo ítem 1 presentó un puntaje más bajo (0,6 y 0,7 respectivamente). Finalmente, los jueces consideraron que los ítems eran suficientes para medir la dimensión (CVI de 0,95).

Por otra parte, los ítems de la dimensión *microsistema-mesosistema* fueron muy bien evaluados (ver tabla No 3). La pertinencia, claridad, relevancia y suficiencia tuvieron un nivel de acuerdo de 1,0. En coherencia el CVI obtenido fue muy elevado, de 0,9.

Finalmente, en cuanto a la última dimensión, macrosistema-exosistema, también el nivel de acuerdo fue elevado (ver tabla No 3). La pertinencia, coherencia, claridad, relevancia y suficiencia tuvieron valores de CVI de 0,96, 0,95, 0,98 y 0,98 respectivamente. Los jueces, además, consideraron que los ítems eran suficientes para la dimensión. Solo cabría destacar que el ítem *"tomo en consideración los valores que hacen funcionar la sociedad antes de actuar"* tuvo un nivel de acuerdo más bajo en los diferentes criterios (0,6 ; o,6; 0,7 y 0,7, respectivamente).

***TABLA 3**. Análisis del acuerdo interjueces por dimensiones y criterios*

DIMENSIONES	CRITERIOS				
	Pertinencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia
Ontosistema	0,93	0,90	0,95	0,96	0,95
Microsistema y mesosistema	0,99	0,96	0,99	0,98	1,00
Macrosistema y exosistema	0,96	0,95	0,98	0,98	1

Fuente: elaboración propia

Como se contempla en las diferentes dimensiones, la EAJ tuvo una muy buena valoración por parte de los jueces expertos. A partir de las observaciones y propuestas, tanto de jóvenes como de los expertos, se realizaron ajustes en algunos ítems: se eliminó el ítem 1,

> "cuando una tarea nueva se me dificulta, prefiero dejar de hacerla"; el ítem 20, "actúo de acuerdo con mis ideas espirituales, sociales o ambientales", fue sustituido por: "cuando tomo decisiones tengo en cuenta la importancia de favorecer a quienes están más excluidos". Se decidió, así mismo, incluir dos nuevos ítems: el ítem "me resulta difícil mantenerme firme en las decisiones que tomo sobre mi sexualidad cuando los demás no están de acuerdo", como ítem 8, y el ítem "analizo la utilidad de lo que estoy aprendiendo", como ítem 15.

También, a partir de las observaciones de los expertos se realizaron algunos ajustes de los ítems con términos que pudieran ser mejor entendidos por jóvenes. Del mismo modo se revisó la formulación de cada ítem, de tal manera que fueran planteados desde un lenguaje inclusivo.

Por su parte, los y las jóvenes plantearon que las preguntas se podían entender con facilidad, que era una prueba fácil de cumplimentar y que

algunos ítems generaban reflexiones sobre aspectos que no habían pensado: *"Para mí fueron totalmente claras e interesantes, a tal punto que nunca me habría preguntados cosas así o parecidas"*. Una de las personas jóvenes, por su parte, planteó que uno de los ítems -el ítem 53- no era claro: *"Voto por el candidato que prefiere la mayoría"* y por lo tanto fue revisado.

Finalmente, a partir del proceso de diseño y validación se logró definir una escala de Autonomía Juvenil de 57 ítems, configurada por tres dimensiones: 1) el ontosistema, 2) el micro y meso sistema y 3) el macro y exosistema, con un total de 57 ítems (ver tabla No 4).

TABLA 4. *Ejemplos de algunos de los ítems de la EAJ*

DIMENSIÓN	ÍTEM
Ontosistema	Evito tomar decisiones que dañen mi salud física y mental
	Me resulta difícil mantenerme firme en las decisiones que tomo sobre mi sexualidad cuando los demás no están de acuerdo
	Analizo mis habilidades y recursos antes de tomar decisiones importantes
	Antes de hacer algo, reflexiono sobre las consecuencias que puede tener en los otros
	En mi proyecto de vida suelo incluir acciones que benefician a otros
Microsistema y Mesosistema	Si observo alguna injusticia en el sitio donde trabajo o estudio prefiero callar para evitar problemas (inverso)
	Asumo responsabilidades en mi trabajo o en mis estudios solo si los demás lo hacen también (inverso)
	Cuando sucede algo injusto en el lugar donde estudio o trabajo hago lo posible por cambiarlo
	Tengo en cuenta las sanciones que existen en el lugar de trabajo o de estudio para saber cómo actuar (inverso)
	A menudo tomo decisiones que ayudan a las personas del lugar donde vivo
Macrosistema y Exosistema	Hago lo que pienso cuando algo me parece injusto, aunque esté socialmente aceptado.
	Expreso públicamente lo que pienso ante las decisiones políticas que me afectan
	Para tomar decisiones sobre mi futuro es importante que conozca lo que ocurre en mi país
	Cuando estoy con personas que no conozco, opino solo si estoy seguro/a de la información que tengo.
	Utilizo mis redes sociales para divulgar o comentar información sobre los problemas que nos afectan a todos/as

Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

La Escala de Autonomía Juvenil (EAJ) es una prueba psicométrica en construcción sobre la que se muestran los primeros resultados en este trabajo, fundamentalmente sobre la validez de contenido del modelo utilizado. La evidencia recogida y, especialmente, el alto nivel de acuerdo que mostraron los jueces al analizar los ítems, brinda un respaldo importante al contenido del instrumento y a la propuesta que se ha realizado en términos del constructo que la sustenta. Las evidencias que se recopilan en torno al contenido de los ítems constituyen una fuente esencial que debe estar presente en cualquier proceso de construcción de instrumentos y que pocas veces se presenta de manera detallada, aunque esto sea fuertemente recomendado (Delgado-Rico et al., 2012; Doğan, 2017). Este primer ejercicio de evaluación de los ítems de la EAJ nos permite dar soporte a la afirmación de que el instrumento cuenta con una adecuada muestra de ítems que representan el constructo (Polit et al., 2006).

De la misma manera, los comentarios de los jueces y el análisis posterior realizado por el equipo ratificaron la importancia de incluir ítems relacionados con la toma de decisiones en aspectos que involucran la sexualidad de la persona joven, en los diferentes contextos en los cuales interactúa. Esta es un área importante para el desarrollo de la persona joven en general y para la construcción de su autonomía en interrelación con otros (González Aristegui, 2020; Marí-Ytarte et al., 2020).

Tal como se indica en la introducción y en el marco teórico del artículo, la autonomía es un constructo valioso para configurar el escenario juvenil, tanto en cuanto a las características específicas del sujeto como en relación con los distintos sistemas en que establece sus relaciones. Esto último resulta especialmente útil para delimitar las actuaciones profesionales, sus prioridades, características e intensidades en función de las necesidades relacionales y en la toma de decisiones de la persona joven. Determinar si la actuación ha de configurarse prioritariamente en el sistema más próximo al sujeto -micro o mesosistema-, en sistemas más alejados de la interacción con el sujeto -meso o exosistema- o directamente con el propio/a joven -ontosistema- y en qué sentido deben realizarse esas opciones, ayudará previsiblemente a mejorar la eficacia de las

intervenciones. Así es planteado en diferentes investigaciones en relación con la autonomía y la toma de decisiones sobre los espacios de convivencia y trayectorias residenciales, los itinerarios formativos, la inserción laboral o el bienestar psicológico, entre otros (Miguelena et al., 2022; Charry et al., 2020; Gil Solsona & Noguera, 2018; Dixon, 2016).

La prueba permite, además, avanzar en otros aspectos de contenido del constructo, como el tipo de relación que la persona joven establece de forma prioritaria, su mayor o menor implicación personal en esa relación -tanto en grupos de socialización primarios o secundarios como consigo misma-, su grado de compromiso social o de defensa de derechos, de empatía con el otro o de autoorganización. Elementos todos ellos muy importantes para definir las características del posicionamiento en el espacio convivencial y el enfoque personal de los procesos de autonomía. Todos ellos también aspectos relevantes para centrar los programas y estrategias de intervención, tanto en el ámbito psicológico como en el socioeducativo (Bernal Romero et al., 2020b; Torrecilla, 2022; Campos et al., 2020; Frechon & Marquet, 2018).

Otra información relevante que se puede obtener a partir de la EAJ se es la referida a las características de la autonomía en relación con variables sociodemográficas esenciales, como el género, la edad, el itinerario personal -estudio, trabajo, situaciones de dificultad social,...-, una vez se exploren esas variables junto a la aplicación de la prueba, algo que está previsto en los procesos de validación que han de seguir al diseño y validación de contenido efectuados (Melendro et al., 2020; Marí-Ytarte et al., 2020). El aspecto cultural y el socioeconómico serán aquí claves, en el caso de estudios o planes de intervención con jóvenes migrantes, así como lo relativo a la autonomía en situaciones de privación de libertad, dependencias de todo tipo o transiciones de riesgo a la vida adulta (Rodríguez-Poza et al., 2022; Añaños et al., 2020). La información brindada por la EAJ puede ayudar a los propios jóvenes y a las personas que trabajan con ellos a afrontar este tipo de situaciones teniendo mejor definidos los pros y los contras del tipo de decisiones que se han de adoptar en función de cada situación.

Así mismo, es importante avanzar en la aplicación de la EAJ con otro tipo de pruebas o categorías interesantes en relación al tema de la

autonomía juvenil, como las que aportan recientes investigaciones sobre los efectos en el autoconcepto y la autonomía de la ausencia de reconocimiento personal, del menosprecio y la humillación, en situaciones de exclusión social o de privación de libertad (Pepe, 2021), acerca de los efectos del empoderamiento sobre el incremento de la autonomía (Muñoz-Márquez et al., 2021) o de la relevancia del apoyo emocional y el acompañamiento adulto continuado en las situaciones de salida de los dispositivos de protección (Doucet et al., 2022).

6. CONCLUSIONES

De acuerdo con el trabajo que se presenta, su fundamentación teórica, sus resultados y las aportaciones de la discusión teórica, estamos ante un instrumento con un buen nivel de pertinencia, claridad, coherencia, relevancia y suficiencia para ser utilizado en la evaluación de la autonomía juvenil, para jóvenes entre 18 y 25 años, en procesos sociales y educativos.

Respecto al proceso metodológico, es importante resaltar que los criterios de selección usados aseguraron juicios objetivos e independientes y el doble perfil investigador y profesional de los expertos enriqueció la valoración de los ítems desde requisitos académicos y también de su utilización en la práctica profesional. Así, este nuevo instrumento podrá ser utilizado por profesionales de la educación, del trabajo social o de la psicología, entre otros, para valorar los niveles de autonomía de adolescentes y jóvenes con los que intervienen y diseñar, a partir de sus resultados, diferentes planes, estrategias y actuaciones.

En esta línea metodológica, en cuanto a la evidencia de validez de contenido del instrumento, los elevados valores promedio para el Índice de Validez de Contenido (CVI) muestran un notable nivel de acuerdo entre los jueces, lo que evidencia destacados niveles de pertinencia, claridad, coherencia, relevancia y suficiencia de la escala. Con los ajustes realizados en la escala a partir de la validación interjueces, de la prueba piloto con población juvenil colombiana y española e incorporando el uso de un lenguaje próximo al colectivo juvenil e inclusivo, se ha consolidado el diseño de un instrumento válido, fiable y práctico, de fácil utilización e interpretación en el ámbito juvenil hispahablante.

Ahora bien, hay que reconocer las limitaciones de la prueba en el sentido expresado, ya que la muestra es de una población muy reducida -solo trece jóvenes- por lo que se procederá en la siguiente fase a realizar la experimentación con una muestra representativa estadísticamente.

Finalmente, la prueba aporta información relevante sobre elementos muy diversos y significativos para el trabajo social y educativo con jóvenes y, especialmente, con jóvenes en situaciones de dificultad social. Entre estos elementos cabe destacar el enfoque social de la autonomía, teniendo en cuenta la relación con el otro y la toma de decisiones en diferentes escenarios como los itinerarios formativos o de inserción laboral, los relativos al ámbito de procedencia e identidad cultural, los diferentes espacios socioeconómicos, los que involucran el género y la sexualidad de la persona joven, su grado de compromiso social o de defensa de derechos, su bienestar psicológico o aquellas situaciones que suponen transiciones de riesgo a la vida adulta, de exclusión social, de egresos de sistemas de protección, de dependencias de todo tipo o de privación de libertad. Todo ello resultará especialmente útil para delimitar las actuaciones profesionales, sus prioridades, características e intensidades en función de las necesidades relacionales y en la toma de decisiones de la persona joven.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este estudio está vinculado a dos proyectos de investigación (Proyectos SPAM y FODEIN, 2022-2024) financiados Fundación SM, la Universidad Santo Tomás (Colombia), la Université Côte d'Azur (Francia), la UNED y el Ministerio de Universidades (Programa Salvador de Madariaga).

8. REFERENCIAS

Álvarez, S. (2015). La autonomía personal y la autonomía relacional. Análisis Filosófico XXXV, 13–26. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340042261002

Añaños FT, García-Vita M.M, Galán-Casado D & Raya-Miranda R (2020) Dropout, Autonomy and Reintegration in Spain: A Study of the Life of Young Women on Temporary Release. Front. Psychol. 11:1359. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01359

Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. American Psychologist, 35(4), 320–335. https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.4.320

Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: A developmental-ecological analysis. Psychological bulletin, 114(3), 413. https://doi.org/10.1037/0033-2909.114.3.413

Bernal-Romero, T., Melendro, M. & Charry, C. (2020a). Transition to adulthood autonomy scale for young people: Design and validation. Frontiers in Psychology, 11, 457. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00457

Bernal Romero, T., Melendro, M., Charry, C. L., and Goig, R. M. (2020b). La influencia de la familia y la educación en la autonomía de los jóvenes: una revisión sistemática. Bordón. Revista de pedagogía. 72, 29–44. https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.76175

Biesta, G. (2010). A New Logic of Emancipation: The Methodology of Jacques Rancière. Educational Theory 60 (1), 39-59. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00345.x

Bronfrenbrenner, U. (1979) The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cáliz, N., Jaimes, M., Martínez, L., and Fandiño, V. (2013). Autonomía y calidad de vida de adolescentes en condición de desplazamiento forzoso en la localidad de suba, Bogotá. Avances en Enfermería 31, 87–102. https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/74328/42187-194406-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Campos, G., Goig, R. & Cuenca, E. (2020). La importancia de la red de apoyo social para la emancipación de jóvenes en acogimiento residencial. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 18 (1), 27-54. https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i50.2599

Carmona, D. (2020). Autonomía e interdependencia. La ética del cuidado en la discapacidad. Revista Humanidades, 10 (2), 99-117. https://dx.doi.org/10.15517/h.v10i2.41154

Charry C, Goig R y Martínez I (2020) Bienestar psicológico y autonomía juvenil: análisis comparativo de España y Colombia. Front. psicol. 11:564232. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.564232

D'Angelo, O. (2013). Autonomía de la persona y represión psicológica y contextual: complejidad y dimensiones emancipatorias. Alternat. Cubanas en Psicol. 1, 51–59. http://bit.ly/45IYt7w

De Cock, L. (2021). École publique et émancipation sociale. Agone.

Delgado-Rico, E., Carretero-Dios, H., & Ruch, W. (2012). Content validity evidences in test development: An applied perspective. International Journal of Clinical and Health Psychology España, 12(3), 449-460. https://doi.org/10.5167/uzh-64551

Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., & Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. Psicothema, 18(3), 572-577. http://www.psicothema.com/pdf/3255.pdf

Distefano, R., Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2021). Autonomy-Supportive Parenting in Immigrant and Non-Immigrant Youth During Early Adolescence. Journal of Child & Family Studies, 30(5), 1171–1183. https://doi.org/10.1007/s10826-021-01943-1

Dixon, J. (2016). Opportunities and challenges supporting journeys into education and employment. Revista Española de Pedagogía. pp. 13-29.

https://www.jstor.org/stable/24711266

Doğan, N. (2017). Interview with Stephen G. Sireci on validity. Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 8(1), 158-168. https://dergipark.org.tr/en/pub/epod/issue/28110/303035

Doucet, M.M., Greeson, J. K.P. & Eldeeb,N. (2022) Independent living programs and services for youth 'aging out' of care in Canada and the U.S.: A systematic review. Children and Youth Services Review, 142, 106630, https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106630.

Du Bois-Reymond, M., & López Blasco, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. Revista de Estudios de juventud, 65(04), 11-29. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3255348

Esteinou, R. (2015). Autonomía adolescente y apoyo y control parental en familias indígenas mexicanas. Rev. Latinoam. Cien. Soc. Niñez y Juventud 13, 749–766. https://doi.org/10.11600/1692715x.13214230114

Frechon, I., & Marquet, L. (2018). Sortir de la protection de l'enfance à la majorité ou poursuivre en protection jeune majeur. Populations vulnérables, 4, 19-44. https://doi.org/10.4000/popvuln.1366

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa. Paz y Tierra. Brasil.

Furey R & Harris-Evans J. (2021) Work and resilience: Care leavers' experiences of navigating towards employment and independence. Child & Family Social Work, 26:404–414. https://doi.org/10.1111/cfs.12822414

Galloway, S. (2011). Considering adult literacies education as empowerment or emancipation. In Houghton, A-M. (ed). Proceedings of the 41st Annual SCUTREA Conference, Brighton: CCE University of Essex. Retrieved

Garberoglio, C.L., Schoffstall, S., Cawthon, S. et al. (2017). The Antecedents and Outcomes of Autonomous Behaviors: Modeling the Role of Autonomy in Achieving Sustainable Employment for Deaf Young Adults. J Dev Phys Disabil 29, 107–129 https://doi.org/10.1007/s10882-016-9492-2

García-Alba, L., Postigo Gutiérrez, Á., Gullo, F., Muñiz, J., & Fernández del Valle, J. C. (2021). PLANEA independent life skills scale: development and validation. Psicothema, 33, 2, 268-278. https://doi.org/10.7334/psicothema2020.450

García Murillo, A. C., & Puerta-Cortés, D. X. (2020). Relación entre el uso adictivo de Facebook y el autoconcepto en estudiantes colombianos. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (59), 27–44. https://doi.org/10.35575/rvucn.n59a3

Gil Solsona, D. & Noguera, C.X.S. (2018). La investigación empírica sobre la emancipación en españa: posibilidades y retos para medir la semi-autonomía. Prisma Social, (23), 142-168. https://www.proquest.com/scholarly-journals/la-investigación-empírica-sobre-emancipación-en/docview/2190927161/se-2

González Aristegui, D. G. (2020). Mujeres adolescentes (con) viviendo en pareja. Negociación en sexualidad y autonomía en la toma de decisiones desde la perspectiva de género. Revista Estudos Feministas, 28. https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n259860

Hämäläinen, J. (2015). Defining Social Pedagogy: Historical, Theoretical and Practical Considerations. British Journal of Social Work, 45, 1022-1038. https://doi.org/10.1093/bjsw/bct174

Karhula, M. E., Salminen, A.-L., Hämäläinen, P. I., Ruutiainen, J., Era, P., & Tolvanen, A. (2017). Psychometric evaluation of the Finnish version of the impact on participation and autonomy questionnaire in persons with multiple sclerosis. Scandinavian Journal of Occupational Therapy, 24(6), 410–420. https://doi.org/10.1080/11038128.2016.1272630

Kersuzan, C. & Solignac, M. (2021). Spatial Disparities in Young Adults' Early Residential Independence in France. Economie et Statistique /Economics and Statistics, 522-523, 61–80. https://doi.org/10.24187/ecostat.2021.522d.2036

Komljenovic, J. (2020). Méta-analyse sur l'efficacité des programmes de préparation à l'autonomie pour les jeunes qui transitent à l'âge adulte à partir d'un milieu de vie substitut. Thèse. Université de Montréal. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/24426

Marí-Ytarte, R., Moreno-López, R., & Barranco-Barroso, R. (2020). Sex and relationship education for the autonomy and emotional well-being of young people. Frontiers in Psychology, 11, 1280. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01280

Maree, J. G., & Twigge, A. (2016). Career and self-construction of emerging adults: The value of life designing. Frontiers in Psychology, 6, 2041. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02041

Melendro, M., Rodríguez-Bravo, A.E., Rodrigo-Moriche, M.P., & Díaz, M.J. (2022). Evaluación de la acción socioeducativa con jóvenes de protección en programas de tránsito a la vida adulta. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 40, 35-49. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.02

Melendro, M., Campos, G., Rodríguez-Bravo, A. E., & Resino, D. A. (2020). Young people's autonomy and psychological well-being in the transition to adulthood: A pathway analysis. Frontiers in Psychology, 11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01946

Melendro, M., Campos, G., De-Juanas, A., García-Castilla, F.J., Goig, R.M., Martínez-Sánchez, I. & Rodríguez-Bravo, A.E. (2019). Cuestionarios EVAP (Evaluación de la Autonomía Personal). Registro de la Propiedad Intelectual de la Comunidad de Madrid, Nº M-004026/2019. https://evap.researchtaba.com/proyecto-evap/

Melendro, M., García Castilla, F. J., & Goig Martínez, R. (2016). El uso de las TIC en el ocio y la formación de los jóvenes vulnerables. Revista Española de Pedagogía, 74(263), 71–89. http://www.jstor.org/stable/24711269

Miguelena, J., Dávila, P., Naya, L. & Villar, S. (2022). El ámbito educativo de jóvenes que egresan de recursos residenciales de protección en el estado español. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 40, 67-79. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.04

Moleiro, C., Ratinho, I. y Bernardes, S. (2017). Autonomy-connectedness in collectivistic cultures: An exploratory cross-cultural study among Portuguese natives, Cape-Verdean and Chinese people residing in Portugal. Personality and Individual Differences 104, 23–28. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.07.031

Morales-Vives, F., Camps, E. & Lorenzo-Seva, U. (2012). PSYMAS. Cuestionario de madurez psicológica.

Muñoz-Márquez, C., Morales-Barrera, R. & Domínguez-Espinosa, A. (2021). Model of psychological empowerment based on structural equations for predicting autonomy. Revista Colombiana de Psicología, 30(2), 55-69. https://doi.org/10.15446/rcp.v30n2.82149

Parron, A. (2014). Autonomy issues for young adults dealing with psychic disorders. ALTER.European Journal of Disability Research/Revue Européenne De Recherche Sur Le Handicap, 8(4), 245-255. http://doi.org/10.1016/j.alter.2014.09.001

Pepe, C., Moreno-Jiménez, M., & Massola, G. (2021). Bienestar social, Autoestima y Reconocimiento: Estudio Empírico sobre Crimen y Exclusión Basado en la Categoría de Menosprecio de Axel Honneth. Revista Colombiana de Psicología, 30(1), 11-26. https://doi.org/10.15446/rcp.v30n1.80978

Polit, D.F., and Beck, C.T. (2006). The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. Research in Nursing & Health, 29, 489-497. https://doi.org/10.1002/nur.20147

Polit, D. F., Beck, T., & Owen, S. V. (2007). Focus on research methods is the CVI an acceptable indicator of content validity. Res Nurs Health, 30(4), 459-67. https://doi.org/10.1002/nur.20199

Rodríguez-Poza, A., Miguelena Torrado, J., Dávila Balsera, P., Naya Garmendia, L. M., & Amunarriz Iruretagoiena, I. (2022). Itinerarios educativos y tránsito a la vida adulta: el caso del País Vasco. En Miguelena Torrado, J., Melendro, M., Naya, L. M., De-Juanas Oliva, Á., & Dávila, P., Jóvenes en dificultad social y su proceso de autonomía, pp. 169-180. Ed. Dykinson.

Rojas Betancur, M. (2011). Autonomía postergada: jóvenes, familia y educación superior. Revista Virtual Universidad Católica Del Norte, 1(33), 168–183. https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/17

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? explorations on the meaning of psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 57(6), 1069. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069

Ryynänen, S., & Nivala, E. (2017). Empowerment or emancipation? Interpretations from Finland and beyond. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 30, 35-49. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.03

Santander Dueñas, C. & Rojas Betancur, H. (2020). El apoyo familiar y la pérdida de la autonomía de los jóvenes universitarios. Revista de la educación superior, 49(195), 21-34. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7704685

Skjong, R. & Wentworth, B. (2000). Expert Judgement and risk perception. Det Norske VeritasN-1322 Hovik, Norway

https://www.researchgate.net/publication/286613666_Expert_judgment_and_risk_perception

Settersten, R. A., Ottusch, T. M., and Schneider, B. (2015). Becoming adult: meanings of markers to adulthood, in Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences, eds R. Scott, and S. Kosslyn, (Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc), 1–16. https://doi.org/10.1002/9781118900772.etrds0021

Torrecilla de las Heras, E. (2022). Estudio de las habilidades sociales en adolescentes bajo medida de protección. En Melendro, M., Miguelena Torrado, J., De-Juanas Oliva, Á., Dávila, P., & Naya, L. M. (2022). El tránsito a la vida adulta de jóvenes de sistemas de protección y jóvenes vulnerables, pp. 111-122. Editorial Dykinson.

Vicente Sánchez, E., Guillén Martín, V., Fernández Pulido, R., Bravo Álvarez, M. Á., y Vived Conte, E. (2019). Avanzando en la evaluación de la autodeterminación de jóvenes con discapacidad intelectual: diseño de la Escala AUTODDIS. Aula abierta, 48(3), 301-310. https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.301-310

Vidal Raventós, A., Garcia-Gutierrez, A. y Rouco, V. (2019). Test de Autonomía Psicológica (TAP). Una prueba en construcción. Revista de Psicoterapia, 30 (113), 141-152. https://doi.org/10.33898/rdp.v30i113.307

Viqueira García, V. (2019). Promoción de la Autonomía Personal. Editorial Paraninfo.

Villegas, M. (2015). El proceso de convertirse en persona autónoma. Herder.

EL TIEMPO DE INTERVENCIÓN Y LA EXPERIENCIA COMUNITARIA COMO DIMENSIONES CLAVE EN EL ACOMPAÑAMIENTO SOCIOEDUCATIVO CON ADOLESCENTES MIGRANTES EN SITUACIÓN DE TUTELA

DEIBE FERNÁNDEZ-SIMO
Universidade de Vigo

PILAR RAMALLAL FERNÁNDEZ
Universidade de Vigo

NAZARET BLANCO PARDO
Universidade de Vigo

ALEXANDRA CASTRO FARIA
Universidade de Vigo

1. ADOLESCENCIA MIGRANTE EN EL SISTEMA DE PROTECCIÓN

La llegada de adolescencias migrantes, sin personas de referencia adultas, a territorio español ha sido una constante en las últimas décadas. Según el Registro de Menores Extranjeros no Acompañados, dependiente del Ministerio del Interior, el pico más alto se dio en 2018, con 13.796 expedientes. A fecha de 31 de diciembre de 2019 figuraban inscritos un total de 12.417 menores. En España, en el año 2020, se adoptaron 5670 medidas de protección a menores migrantes sin acompañante adulto, siendo el 91% de género masculino (Observatorio de la Infancia, 2021).

La acción protectora con menores migrantes supone un reto para el sistema de protección. La intervención socioeducativa con este colectivo requiere de estrategias específicas por parte de los recursos de protección que se diferencian de las utilizadas con la infancia y adolescencia con nacionalidad española. El propio itinerario de migración está lleno

de dificultades y es factor diferenciador que condiciona el diseño de la intervención. Durante la migración se producen situaciones de extrema dureza en las que frecuentemente vivencian todo tipo de abusos en el marco de unas condiciones de vita de elevada vulnerabilidad. Las "heridas" de su trayecto migratorio condicionan sus perspectivas vitales (Martín et al., 2016). Las demandas socioeducativas son diferentes a las de la infancia y adolescencia con nacionalidad española. El sistema de protección a la infancia en España no tiene diseñadas actuaciones estatales específicas para atender su situación concreta (Menjivar &Pereira, 2019), derivando en una protección institucional que presenta déficits (Fernández-Simo et al., 2020).

La adolescencia migrante, sin referentes adultos, accede al sistema de protección con la intencionalidad de alcanzar las metas que motivaron su proyecto migratorio (Fernández-Simo et al., 2021). La configuración burocrática de la actuación protectora actúa frecuentemente como obstáculo en la consecución de esos objetivos de vida. Se produce una contradicción entre los intereses del estado y los de los propios jóvenes (Allsopp & Chase, 2017). La administración establece limitaciones de carácter burocrático, detalladas en la legislación en materia de extranjería, que vulneran las necesidades personales de estos jóvenes. El sistema de protección tiene pendiente definir estrategias específicas con las que dar respuesta especializada a las necesidades de este colectivo (Fernández-Simo et al., 2020).

2. OBJETIVOS

- La presente investigación pretende analizar que dimensiones socioeducativas son especialmente relevantes en el proceso de acompañamiento socioeducativo con la adolescencia migrante en protección.

3. METODOLOGÍA

Se realizaron do grupos de discusión (N=11) con jóvenes que fueron tutelados por la administración y que habían protagonizado itinerarios migratorios en solitario, procedentes de países del continente africano.

Se realizó un muestreo intencional. La media de edad es de 18,5 años. Tan solo una de las participantes es de género femenino. Tal y como se expuso con anterioridad, la migración de este colectivo, procedente de áfrica, es mayoritariamente masculina. En el proceso de muestreo se ha tenido la colaboración de educadoras sociales que trabajan actualmente en el sistema de protección. Estas profesionales confirmaron que la presencia de adolescentes mirantes de género femenino, con itinerarios migratorios sin referentes adultos, es prácticamente testimonial. Por este motivo la muestra se configura en los términos expuestos (ver tabla 1).

TABLA 1. *Muestra participante en grupos de discusión*

	Código	Edad	Género	Nacionalidad
Focus Group 1	1E1	18	Masculino	Marruecos
	1E2	18	Masculino	Senegal
	1E3	19	Masculino	Guinea
	1E4	18	Femenino	Marruecos
	1E5	19	Masculino	Marruecos
Focus group 2	2E1	20	Masculino	Senegal
	2E2	18	Masculino	Marruecos
	2E3	19	Masculino	Marruecos
	2E4	18	Masculino	Marruecos
	2E5	18	Masculino	Marruecos
	2E6	19	Masculino	Senegal

En los grupos de discusión se debatió sobre el proceso de intervención socioeducativa que vivenciaron las personas participantes durante su proceso de transición a la vida adulta. Previamente a la realización de los grupos se concertaron entrevistas individualizadas con cada participante en las que se informó sobre el objetivo de la investigación y se firmó un consentimiento informado. Se les facilitó información sobre el proceso de toma de datos, recordándoles que en el momento en el que consideren podían abandonar el proceso de investigación. Los grupos de discusión se realizaron en un local acondicionado. Los participantes fueron citados con 30 minutos de antelación a la hora prevista de inicio del focus group. En esa media hora se le ofreció un aperitivo y se fomentó un clima favorable para el debate. El equipo planificó una duración de

los grupos de discusión de 60 minutos. La intensidad de la participación derivó en la superación del tiempo previsto. El grupo uno tuvo una duración de 76 minutos. El grupo dos se realizó durante 84 minutos. Se grabó un audio con toda la información. Posteriormente se transcribió la información.

4. RESULTADOS

Los resultados indican la conveniencia de tener presente a la familia que queda en el país de origen cuando se diseñan las intervenciones con los jóvenes (tabla 2). "Cuando llegas aquí estás solo, pero no estás. Yo sé que tengo familia y hablo mucho con mi familia... aunque aquí no tenga a nadie, sé que mi familia está allí y quiero ir a verla según pueda" (1E3), manifiesta un joven guineano. Se recogen manifestaciones en las que se detalla como los equipos educativos desconocen aspectos fundamentales de la vida de los adolescentes que tienen que ver con las familias de origen. "A veces tienes miedo de contar como es tu vida allí y si tiene la familia o no la tienes. Al principio piensas que te pueden enviar de vuelta, entonces no cuentas mucho" (1E4), afirma una joven.

***TABLA 2**. Categorías y frecuencias de los grupos de discusión*

Categoría	Frecuencias
Déficits en los contactos de los equipo profesionales con la familia del país de origen	6
Instrumentalización de la relación con las figuras profesionales	6
Déficits de intervención directa condicionada por el factor temporal	8
Presencia de déficits en la individualidad de la relación con los equipos educativos	6
Déficits en la intervención en la configuración de redes de referenciado con otras personas migrantes en la comunidad	7
Oportunidades de formación y contacto con empresas	10
Continuidad de apoyos para la emancipación posteriores a la mayoría de edad en la comunidad	9
Facilitación de información clara sobre requisitos burocráticos para ciudadanos extranjeros	7

Otro participante confirma que oculta información "por miedo a que te envíen para tu país si saben que allí tienes una madre que se preocupa por ti" (2E3). Los miedos a facilitar información a los equipos profesionales inciden en la posibilidad de obtener datos relevantes para que la estrategia de acompañamiento sea eficaz. "Yo tengo una mujer y una hija en Senegal, pero en el centro no lo sabían hasta el final y me hablaban de como ser padre sin planearlo puede afectar a los deseos de hacer cosas en tu vida" (2E6), comenta un joven.

La confianza con los equipos profesionales es determinante en la obtención de información y en la configuración de espacios de seguridad personal desde los que los jóvenes puedan asumir los extenuantes retos del proceso de emancipación. Los resultados señalan la importancia de diseñar el acompañamiento socioeducativo priorizando espacios de confianza. "Aquí no tienes personas de confianza que te digan como son las cosas y solo te quedan las educadoras" (1E2), comenta un joven senegalés. "Me sentí muy seguro cuando estaba con (nombra a una educadora) y eso me ayudó a conseguir todo lo que estoy consiguiendo…eso es muy importante, sino en los momentos duros de la vida te dan ganas de abandonar" (2E2), afirma un chico.

Se recogen comentarios en los que se detalla como la relación con los equipos profesionales se considera un instrumento para la consecución de las metas que motivaron el itinerario migratorio. "Yo a las educadoras lo único que les pedía es que me ayudaran. No necesito nada más que me ayuden a conseguir un buen trabajo" (1E5), argumenta un joven procedente de Marruecos. Otro chico comenta que "las educadoras están para ayudar y para que me vaya a vivir solo y a trabajar, pero se meten en cosas de nuestra vida que a ellas no les importan" (1E4). Se observa una contradicción entre los comentarios expuestos y el lamento por un déficit de trabajo individualizado. Los jóvenes se quejan en que a veces no se les presta la atención que precisan para cuestiones personales. Confirman que los equipos priorizan asuntos de interés grupal. "Cada quién tiene su vida y las educadoras tienen que atender lo que es importante para cada persona, pero no tienen tiempo y hablan de cosas que no interesan" (2E4).

Los resultados indican déficits en la configuración de oportunidades de aprendizaje y de relación en la comunidad, tanto con otras personas migrantes como con actores sociales de especial interés para los jóvenes, tales como empresarios o empresarias. "Yo quería ir a hacer prácticas con empresas y por eso quería conocer a (técnico de programa de inserción sociolaboral), pero las educadoras estaban con el tema de la ESO y yo no quería" (2E3), manifiesta un participante. "Conocemos personas de otros países de África que están aquí en la ciudad, pero los del centro no nos dejan participar en las fiestas ni en los ritos por ser en horario en el que no hacemos salidas y eso no nos gusta" (1E1), comenta un chico. "Hay que esperar a salir del centro para poder llevar una vida con otras personas que vienen de África" (1E5), afirma un participante y otra manifiesta que "eso deberían de cambiarlo para poder estar mejor y relacionarte con la gente que estás más a gusto" (1E3).

La dimensión temporal es determinante a la hora de posibilitar una relación de vínculo con las figuras profesionales que realizan la intervención. "Yo cambié tres veces de centro en tres años. En el primero estuve unos meses y en el segundo pasé dos años, pero éramos muchos y casi no tenías relación con las educadoras" (2E4), dice un joven. "Es importante dar con gente que se preocupe por ti y que no hay mucha gente junta. Yo estuve en dos centros tiempo, y en el segundo, en la vivienda fue donde mejor estaba y pienso que es porque éramos ocho y las educadoras hablaban más las cosas con nosotros. En el otro eran buena gente, pero casi no hablabas las cosas porque éramos un montón y a veces las educadoras juntaban los hogares (2E3). El tiempo que los equipos profesionales destinan a la intervención directa aparece en diversos comentarios. La dimensión temporal también destaca en lo relativo a la continuidad del acompañamiento socioeducativo posterior a la salida del recurso residencial. "Cuando sales del piso se pierde el contacto con las educadoras y pasas de tener ayuda a no tener y depender de ti" (1E1), argumenta un joven. "Al salir del centro no necesitas tanta ayuda, pero si estaría bien que para cosas como los papeles y el trabajo, tener a uno como (técnico del programa de inserción sociolaboral) o a una educadora que te ayudara con esas cosas durante los primeros años" (1E5), manifiesta un participante. Los constructos burocráticos del sistema de

protección tienen definidos procesos de intervención que no respetan los tiempos precisos para establecer dinámicas de confianza entre adolescentes y equipos educativos.

Los participantes en la investigación apuntan a déficits en las posibilidades de tener experiencias de aprendizaje en la comunidad. “Te dejan salir muy poco a hacer cosas fuera. En la vivienda como es para chicos de más edad aún puedes hacer algo, pero en el centro era muy poco tiempo de salida y siempre a unas horas en las que no había nada fuera” (2E6), manifiesta un joven. “Cuando aprendes es cuando haces cosas fuera, sobre todo en cursos y conoces a otra gente que te cuenta cosas que no sabes y que en los centros no se aprende (2E1), afirma un participante. Los espacios comunitarios son escenarios privilegiados para el aprendizaje de las habilidades precisas para la emancipación, así como para facilitar el proceso de conocimiento de la realidad del contexto de acogida. “Para ser independiente necesitas saber cosas que las educadoras no te dan enseñado y que las aprendes si las ves fuera” (1E4), señala una joven.

5. DISCUSIÓN

Los resultados señalan déficits en la atención a la juventud migrante con expediente en el sistema de protección. La dimensión relacional destaca tanto por las dificultades en la configuración de una relación de confianza con los equipos educativos como en el establecimiento de redes de referenciado natural con actores de la comunidad. Las dinámicas relacionales con las figuras profesionales se articulan en términos próximos a la instrumentalización (Kauhanen & Kaukko, 2020). Se evidencian obstáculos en la configuración de una relación de confianza desde la que asumir los retos propios del proceso de emancipación. Los déficits en la dedicación de tiempo al acompañamiento y a la atención a aspectos individualizados de la vida los jóvenes son factores que dificultan que la relación vincular entre profesionales y participantes se establezca en términos eficaces (Fernández-Simo et al., 2021).

Los jóvenes observan un desinterés en los equipos educativos por la situación de la familia que permanece en su país de origen. Este aspecto es relevante teniendo en cuenta la pertinencia de un enfoque integral en

la definición de la estrategia socioeducativa de acompañamiento. Investigaciones previas sitúan a la familia como actor motivador para la consecución de un empleo y la priorización de determinadas metas durante el itinerario personal (Figueredo et al., 2017). Los menores inician el trayecto migratorio con el consentimiento de la familia y habitualmente mantienen contacto con sus referentes familiares (Mendoza & Morgade, 2019). Por lo expuesto, existen evidencias de que la familia continúa presente en la distancia como referente afectivo. Parece oportuno que los equipos educativos establezcan dinámicas de relación con los referentes familiares y tengan en cuenta la perspectiva del joven respecto a su familia en el diseño de los documentos y estrategias profesionales. Los resultados señalan que la información de la que disponen los equipos de la realidad familiar está incompleta. Sería positivo que la familia fueses un elemento de reflexión y actuación durante el proceso de acompañamiento.

El referenciado de actores presentes en la comunidad es una de las cuestiones que los participantes han destacado como prioritarias. La juventud migrante tutelada valora contar con personas de referencia en el territorio de acogida que faciliten la consecución de las metas (Alarcon & Prieto-Flores, 2021). Los jóvenes identifican las redes como un elemento de apoyo que tiene especial incidencia durante el proceso de transición a la vida adulta. El referenciado externo al sistema de protección es una dimensión que debe ser prioritaria en la definición de la estrategia de acompañamiento por parte de los equipos profesionales.

Referenciado y oportunidad de participación en actividades comunitarias son dimensiones que las argumentaciones de los participantes relacionan. Los referentes externos favorecen la integración de la juventud migrante en la sociedad de acogida (Omland & Andenas, 2017). Los espacios comunitarios son imprescindibles en la construcción de redes de apoyo social (Díaz-Esterri et al., 2021) para un colectivo con serios déficits de capital social (Eriksson et al., 2018). Por lo tanto, la realización de actividades comunitarias debería ser una prioridad en la estrategia de acompañamiento socioeducativo. Los participantes relacionan la comunidad con oportunidades para la consecución de sus metas vitales.

La dimensión temporal aparece como determinante en la calidad de la actuación protectora. El tiempo de intervención directa e individualizada

es presentado por los participantes como mejorable. Los resultados coinciden con investigaciones previas en las que se apunta a la precariedad en la que se desarrolla el trabajo de los equipos de protección como principal causa de los déficits de tiempo (Fernández-Simo et al., 2020). Los equipos educativos suman una elevada carga burocrática y administrativa a las tareas propias del acompañamiento socioeducativo. La distribución de tiempos se realiza en un contexto de sobrecarga de tareas en las que las demandas documentales restan tiempo a la atención directa. Las urgencias del día a día son otro factor que condiciona la atención a las necesidades de estos jóvenes. Los equipos priorizan la intervención en cuestiones marcadas por la urgencia, relegando a un segundo lugar los asuntos propios de la vida diaria que son de enorme importancia en el transcurrir vital de la adolescencia. Lo expuesto se traduce en que los participantes perciben cierta desatención a las cuestiones vinculadas con la individualidad. Lo personal y propio se diluye en una suerte de prioridades colectivas. La burocracia y la realidad de grupo predominan en un ambiente en el que la individualidad se relega a lo marcado por la urgencia. La intervención sosegada y reflexionada se presume como ajena al día a día de la acción protectora.

La dimensión temporal también aparece representada en la necesidad de prolongar los procesos de acompañamiento a los primeros años de vida independiente. Investigaciones previas vienen insistiendo en la continuidad del acompañamiento tras la salida del sistema de protección (Fernández-Simo et al., 2021; Goemans et al., 2021; Scannapieco et al., 2016). Los primeros meses de vida independiente son determinantes den la consolidación de las metas desarrolladas durante la acción protectora (Fernández-Simo & Cid, 2018). Los constructos burocráticos están diseñados para itinerarios lineales, no adaptándose a procesos de emancipación reversibles e inciertos (Rome & Raskin, 2019). Los resultados indican una contradicción entre el diseño institucional de la acción protectora y las necesidades de la adolescencia tutelada.

6. CONCLUSIONES

Los déficits de recursos, presentes en el sistema de protección, obstaculizan una respuesta eficaz a las demandas de la juventud migrante con expediente de tutela. La investigación indica la importancia de diseñar estrategias específicas para la adolescencia migrante tutelada que no cuenta con referentes adultos en la sociedad de acogida. La individualización aparece como un reto que continúa pendiente en la intervención socioeducativa. Los resultados nos aproximan a actuaciones de carácter grupal en las que las urgencias del día a día y las cargas administrativas reducen peso al acompañamiento individualizado. La precariedad de la intervención minimiza la eficacia de la atención centrada en la individualidad. Los procesos administrativos contemplan documentación y respuestas específicas para cada caso, pero esta pretensión profesional y legal de atención personalizada se diluye por los déficits relatados durante el presente capítulo. La dimensión tiempo aparece como especial condicionante de la precariedad del acompañamiento. Los resultados nos aproximan a una realidad de trabajo en la que los equipos educativos no dan asumido una carga laboral que se convierte en principal obstáculo para poder realizar un acompañamiento de calidad. La administración pública tiene pendiente dotar a los recursos residenciales de equipos educativos con un número suficiente de profesionales de la educación social que garantice que la intervención individual no se ve condicionada por la precariedad expuesta.

Los constructos burocráticos del sistema de protección deben de adaptarse a los procesos propios del acompañamiento socioeducativo. En la actualidad ocurre a la inversa, siendo la burocracia un elemento obstaculizador para la definición de estrategias socioeducativas adaptadas. La administración diseña procesos legales en los que se obvian las necesidades socioeducativas. Los procesos de intervención tienen que ajustarse a la realidad vivencial de la adolescencia en protección. Los itinerarios lineales no responden a las circunstancias vitales de este colectivo. En Portugal ya se realizaron en el presente año modificaciones legales para posibilitar respuestas adaptadas a la reversibilidad de los procesos de transición a la vida adulta. El sistema de protección español debería

de potenciar una modificación legislativa similar y permitir la apertura de expedientes a juventud ya segregada del sistema.

Las experiencias de aprendizaje comunitario de estos jóvenes se ven condicionadas por los déficits detallados en el presente trabajo. La juventud participante valora la comunidad por sus oportunidades para aprender, para conseguir metas vitales tales como el empleo o para establecer redes sociales. El sistema de protección tiene pendiente adaptar su organización interna y el funcionamiento de los recursos para facilitar las experiencias en la comunidad. La prevalencia de actividades desarrolladas dentro del propio sistema sigue siendo una limitación importante en la eficacia de la acción protectora. Los déficits en los medios disponibles, especialmente humanos, así como la organización horaria de los recursos residenciales, aparecen como principales limitaciones en la generalización de las actividades comunitarias. La facilitación de referenciado en la comunidad es otro de las cuestiones pendientes. Las dimensiones tiempo y comunidad requieren de especial atención durante el diseño de las políticas de calidad para la gestión de una acción protectora de calidad. El sistema de protección tiene pendiente iniciar transformaciones en el camino de una atención eficaz que permita la ruptura de la cadena de la exclusión social. Las modificaciones propuestas facilitarán los procesos de emancipación de la juventud migrante tutelada. La autonomía y la independencia personal es el principal indicador de la actuación protectora.

7. AGRADECIMIENTOS

El equipo de investigación agradece la participación e implicación de la juventud participante. Se destaca la superación de las limitaciones horarias, propias de la actividad laboral y de condiciones de vida en un marco de vulnerabilidad, así como el interés e implicación demostrados durante el desarrollo del estudio. El presente trabajo pretende contribuir a hacer visible la realidad vivencial de un colectivo que ha demostrado en sus argumentaciones su deseo de que futuras generaciones puedan beneficiarse de una acción protectora más eficaz. Se agradece la implicación

de las figuras profesionales de los equipos educativos que colaboraron en el acceso a la muestra

8. REFERENCIAS

Alarcón, X., & Prieto-Flores, X. (2021). Transnational family ties and networks of support for unaccompanied immigrant youths in Spain: The role of youth mentoring in Barcelona. Children and Youth Services Review, 128. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106140.

Allsopp, J., & Chase, E. (2017). Best Interests, Durable Solutions and Belonging: Policy Discourses Shaping the Futures of Unaccompanied Migrant and Refugee Minors Coming of Age in Europe. Journal of Ethnic and Migration Studies, 45(2), 293–311. https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1404265.

Díaz-Esterri, J., Goig-Martínez, R., & De-Juanas, A. (2021). Espacios intergeneracionales de ocio y redes de apoyo social en jóvenes egresados del sistema de protección. Psychology, Society & Education, 13(3). 39-53. https://doi.org/10.25115/psye.v13i3.4820

Eriksson, M., Wimelius, M. E., & Ghazinour, M. (2018). "I stand on my own two feet but need someone who really cares": Social networks and social capital among unaccompanied minors for becoming established in Swedish society. Journal of Refugee Studies. https://doi.org/10.1093/jrs/fey030

Fernández-Simo, D., & Cid Fernández, X.M. (2018). Longitudinal analysis of the transition to adulthood of people separated from the Child and Adolescent Welfare System. Bordón. Revista De Pedagogía, 70(2), 25-38. https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.54539

Fernández-Simo, D., Cid-Fernández, X. M., & Carrera-Fernández, M. V. (2020). Déficits en la acción socioeducativa dirigida a adolescentes vulnerables latinoamericanos residentes en España. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 18(2), 21-44. https://doi.org/10.11600/1692715x.18202

Fernández-Simo D, Cid-Fernández X. M, & Carrera-Fernández M. V. (2021). Socio-Educational Support Deficits in the Emancipation of Protected Youth in Spain. Child Youth Care Forum. https://doi.org/10.1007/s10566-021-09631-3.

Figueredo, V., García, P., & Sánchez, A. (2017). Strategies and limits on labor and social inclusion with unaccompanied immigrant child in the centers of protection framework: the case of the province of Almeria. InterSciencePlace, 1(12), 64-173. http://dx.doi.org/10.6020/1679-9844/v12n1a5

Goemans, M., Van Breda, A.D., & Kessi, S. (2021). Experiences of young people preparing to transition out of cluster foster care in South Africa. Child and Adolescent Social Work Journal, 38, 227–237. https://doi.org/10.1007/s10560-020-00704-1

Kauhanen, I., & Kaukko, M. (2020). Recognition in the lives of unaccompanied children and youth: A review of the key European literature. Child & Family Social Work, 25(4), 875–883. https://doi.org/10.1111/cfs.v25.410.1111/cfs.12772

Martín, J. M., Alonso, I. & Tresserras, A. (2016). Aportaciones del paradigma de resiliencia a la acción socioeducativa: el caso del Centro de Menores Extranjeros no Acompañados Zabaloetxe. Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria, 28, 157-168. https://doi.org/10.SE7179/PSRI_2016.28.12.

Mendoza, K. & Morgade, M. (2019). Unaccompanied' Minors? Accompanied Foreign Minors, Families and New Technologies. Journal of International Migration and Integration, 20. 121–136. https://doi.org/10.1007/s12134-018-0591-z

Menjívar, C., & Perreira, K. M. (2019). Undocumented and unaccompanied: Children of migration in the European Union and the United States. Journal of Ethnic and Migration Studies, 45(2), 197–217. https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1404255

Observatorio de la Infancia (2021). Boletín de Datos Estadísticos de Medidas de Protección a la Infancia (Datos 2020). Boletín Estadístico Nº 23. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. https://observatoriodelainfancia.vpsocial.gob.es/home.htm

Omland, G.B. and Andenas, A. (2018). Negotiating developmental projects: Unaccompanied Afghan refugee boys in Norway. Childhood, 25(1), 78-92. https://doi.org/10.1177/0907568217718032

Rome, S. H., & Raskin, M. (2019). Transitioning out of foster care: The first 12 months. Youth & Society, 51(4), 529-547. https://doi.org/10.1177/0044118X17694968

Scannapieco, M., Smith, M., & Blakeney-Strong, A. (2016). Transition from foster care to independent living: ecological predictors associated with outcomes. Child and Adolescent Social Work Journal, 33, 293–302. https://doi.org/10.1007/s10560-015-0426-0

LA INFLUENCIA DE LA SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO EN LAS EXPECTATIVAS PROFESIONALES DENTRO DEL CONTEXTO EDUCATIVO

MARÍA ARAGONÉS GONZÁLEZ
Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

El género ha sido considerado como un constructo sociocultural formado en base a un conjunto de creencias, rasgos personales, actitudes, valores y conductas que diferencian a mujeres y hombres según los ideales culturales y el proceso de construcción sociocultural (Castillo et al., 2019; Suberviola-Ovejas, 2020). La construcción de la identidad de género está relacionada, pues, con el proceso socializador donde el entorno social y cultual tiene un rol esencial para su construcción, es decir, para la construcción de la subjetividad que constituye el género y la formación de la identidad (Jiménez y Galeano, 2020; Castillo et al., 2019).

Con todo ello, según Rocha-Sánchez (2009) el proceso de socialización consiste en un proceso de aprendizaje de adaptación a la sociedad imperante, donde se promueve la interiorización de la estructura social de valores, roles, pautas de conductas, expectativas, etc. De este modo, el proceso de socialización actúa como un engranaje que pretende la completa adopción de las normas y roles que rige la cultura dominante. Siguiendo a Rocha-Sánchez (2009, p. 255), el proceso de socialización actúa como culturación, es decir, inclusión en la cultura predominante; como adiestramiento de rol social, es decir, adquisición de funciones, conductas, estereotipos, identidad de género, etc.; y como adquisición de control de impulsos, es decir, como autocontrol en base a la norma social imperante (Figura 1).

FIGURA 1. *El proceso de socialización*

Nota: Adaptado de "Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-sociocultural: un recorrido conceptual" (p.255), por Rocha-Sánchez, 2009, *Interamerican Journal of Psychology*. 43(2).

Mediante este proceso, la persona es influenciada por los diferentes agentes sociales con los que la persona interactúa y que constituyen su microsistema más próximo. Este proceso se desarrolla a lo largo de todo el ciclo vital de la persona, no obstante, es en la infancia cuando tiene mayor relevancia puesto que contribuye al desarrollo social y cognitivo de la persona. Por lo tanto, desde la infancia construimos un conocimiento sobre la realidad social a través de la observación y participación con el entorno impregnado de valores y roles preestablecidos y que mediante el proceso de socialización asimilamos como propios (Aravena et al., 2017).

Cabe señalar que este proceso de socialización tiene una característica diferencial según el sexo, puesto que se trata de un proceso diferenciado de aprendizaje social que sigue reproduciendo la normativa heteropatriarcal y, como consecuencia, la permanencia de problemáticas como la desigualdad de género (Rocha-Sánchez, 2009).

Cuando hablamos de socialización, es irremediable hacer mención a quiénes forman parte de este proceso. Por ello, los agentes de socialización pueden ser definidos como aquellos elementos (e.g. personas o instituciones) que intervienen y con quienes se interactúa socialmente dentro de este proceso de socialización, estos agentes tienen gran influencia y transmiten valores y creencias. Con ello, entre los agentes de socialización cabe señalar los agentes de socialización primaria que son considerados aquellos con los que primero se tiene una interacción significativa (Méndez et al., 2017). Entre ellos encontramos por un lado la familia como primer agente socializador, y los medios de comunicación, siendo un medio en auge en las últimas décadas dado su amplío uso. Por otro lado, la escuela, la cual se puede considerar un reflejo de la sociedad (Méndez et al., 2017).

Según autores como Méndez et al (2017) y Calvo et al. (2009), en los centros educativos se aprecia la perpetuación de estereotipos heteropatriarcales mediante el currículo oculto y el currículo formal, en otras palabras, mediante el uso del lenguaje en las aulas y mediante el uso de los propios libros de texto, entre otras vías, se perpetúa la socialización de género y las normas imperantes en la sociedad.

Además, son diversos los trabajos que señalan que el sistema educativo sigue reproduciendo el orden patriarcal asociado a estereotipos de género, el androcentrismo y la cultura binaria, es decir, la dicotomía femenino-masculino (Azúa et al., 2019; Subirats, 2010; Téllez et al, 2017). De manera concisa y resumida, Calvo et al. (2009) nos hace alusión a la premisa de que la desigualdad de género persiste en la sociedad y ésta es transmitida en los centros educativos de manera sutil mediante el uso del lenguaje y/o mediante los micromachismos.

Es por ello por lo que una cuestión clave es que los centros educativos contribuyen al desarrollo personal del individuo teniendo como referentes los valores dominantes en la sociedad (Bello y Galdo, 2008; Çobanoğlu y Demir, 2014). Todo ello constituye en una influencia de gran relevancia en la perpetuación de la brecha de género y la desigualdad de género (Juliá, 2016). Las consecuencias directas de la socialización diferenciada se manifiestan dentro de las propias elecciones, en otras palabras, se observan en la toma de decisiones como por ejemplo en las

elecciones profesionales y ocupacionales. Las elecciones profesionales pueden ser entendidas como una manifestación de la identidad socializada y construida (Aravena et al., 2017). La población infantil y el alumnado, ya dentro del sistema educativo, realizada elecciones tanto en los juegos infantiles como en las carreras profesionales, dando pie a profesiones con género.

1.1. Las profesiones con género

Como se ha venido diciendo anteriormente, las elecciones profesionales y ocupacionales se entienden como parte de la manifestación de la identidad construida por la interacción con el contexto social y cultural, es decir, por socialización (Aravena et al., 2017; Rodríguez-Esteban y Padín, 2022).

La diferenciación sexual en los perfiles de formación y empleabilidad de mujeres y hombres sigue reproduciendo la división sexual del trabajo (Venegas, 2010). El Instituto Nacional de Estadística (INE) establece Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, siendo el Objetivo 5 es la "Igualdad de Género"[8], cuya Meta 5.5 es "Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública". Por otro lado, el Indicador de seguimiento número 5.5.2. se centra en "Proporción de mujeres en cargos directivos".

Entre dichos datos, encontramos los datos segregados por sexo hasta 2021 de Ocupados por sexo y ocupación, los cuáles nos muestran como las profesiones están influenciadas por el género, encontramos un incremento en la participación de la mujer en el mercado laboral acompañado de una segregación ocupacional por razón de género, siendo esto una característica del mercado de trabajo actual. Mujeres y hombres se distribuyen de manera desigual entre los diferentes ámbitos ocupacionales (INE, 2021). Así, en relación con el Indicador 5.5.2. comentado previamente, la proporción de mujeres en los puestos de trabajo en cargos

[8]Informes Instituto Nacional de Estadística (2021), disponible en: https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259931459725&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout

directivos en 2019 es de 33,23%, en alta dirección 33,73% (2019), empresarias 37,1% (2016).

Asimismo, según los datos de mujeres ocupadas por tipo de puesto laboral del INE (2021), del grosso de mujeres trabajadoras, el 74,5% eran empleadas (con jefes/as y sin subordinados/as), el 8,5% eran autónomas o independentes (sin jefes/as ni subordinados/as), el 7,0% tenían cargos de mando medio, el 4,7% encargadas, el 4,3% directoras de pequeñas empresas o departamentos, y el 0,4% directoras de empresa mediana o grande (INE, 2021).

Asimismo, según los informes facilitados por Eurostat[9] (2019), sólo uno de cada tres ejecutivos en Europa es una mujer, y esa mujer suele ganar sólo el 75% del sueldo que ganan los hombres. Igualmente, en los centros educativos españoles, solamente un 62,9% de las mujeres ocupan el puesto de directoras. Por lo que los datos nos muestran que el porcentaje de mujeres en liderazgo es más reducido, por lo tanto, los puestos de dirección y gerencia empresarial es un sector masculinizado.

Por otro lado, siguiendo la misma tabla de indicadores de igualdad de género del INE, se observa diferencias de género entre las profesiones. En primer lugar, los empleos relacionados con la salud están feminizados con un 71% de mujeres frente a un 29% de hombres en el año 2018. En 2021 las mujeres representaban un 15,8% frente al 4,0% de hombres en actividades sanitarias y de servicios sociales según los datos del INE (2021) sobre distribución por sexo y rama de actividad (Tabla 1). En Ciencias Sociales, encontramos un 65% de mujeres frete a un 35% de hombres, por lo que se trata de una tendencia profesional feminizada. Siguiendo los datos del INE (2021) sobre la distribución por sexo y rama de actividad, la ocupación femenina en educación era del 10,7% frente al 4,3% de hombres (Tabla 1).

Incluso, dentro de la propia área de actividad de educación (siendo una profesión feminizada), se observan diferencias en la presencia de mujeres según el nivel educativo. Según datos de "*Las cifras de Educación en España. Estadísticas e indicadores. Estadística de 2019*" (Ministerio

9 Informes Eurostat (2019), disponibles en: https://ec.europa.eu/eurostat/

de Educación y Formación Profesional, 2019), las mujeres constituyen un 66, 4%. Igualmente, esta cifra asciende a 71, 9% dentro del profesorado de enseñanzas de Régimen General no universitarias y un 97,6% en los Centros de Enseñanza Infantil. Mientras que representan un 41,3% en enseñanzas universitarias.

Otro ejemplo en las ramas de actividad es de "Actividades de los hogares como empleadores de personal doméstico; actividades de los hogares como productores de bienes y servicios para uso propio" encontramos un 0,6 % de hombres frente a un 5,3% de mujeres (Tabla 1). En la ingeniería (físicas, químicas o matemáticas) se observa una tendencia masculina del sector (72% de hombres frente un 28% de mujeres). Las profesiones de administración, contable y oficina, según los datos, se observa una clara mayoría femenina (67% de mujeres frente un 33% de hombres). En la Construcción, sin embargo, encontramos un 1,4% de mujeres frente a un 14,1% de hombres (Tabla 1).

TABLA 1. *Distribución por sexo y rama de actividad*

2021		
Rama de actividad	Hombres	Mujeres
A Agricultura, ganadería, silvicultura y pesca	5,7	2,1
B Industrias extractivas	0,3	0,0
C Industria manufacturera	16,7	7,1
D Suministro de energía eléctrica, gas, vapor y aire acondicionado	0,6	0,4
E Suministro de agua, actividades de saneamiento, gestión de residuos y descontaminación	1,2	0,3
F Construcción	11,0	1,4
G Comercio al por mayor y al por menor; reparación de vehículos de motor y motocicletas	14,1	16,0
H Transporte y almacenamiento	7,6	2,3
I Hostelería	6,4	8,5
J Información y comunicaciones	4,3	2,3
K Actividades financieras y de seguros	2,2	2,8
L Actividades inmobiliarias	0,7	0,9
M Actividades profesionales, científicas y técnicas	5,1	6,0
N Actividades administrativas y servicios auxiliares	4,5	6,3
O Administración Pública y defensa; Seguridad Social obligatoria	7,2	6,7
P Educación	4,3	10,7

Q Actividades sanitarias y de servicios sociales	4,0	15,8
R Actividades artísticas, recreativas y de entretenimiento	2,1	1,7
S Otros servicios	1,4	3,5
T Actividades de los hogares como empleadores de personal doméstico; actividades de los hogares como productores de bienes y servicios para uso propio	0,6	5,3
U Actividades de organizaciones y organismos extraterritoriales	0,0	0,0

Fuente: Adaptado del Instituto Nacional de Estadística (INE), 2021

Con todo ello, se han venido observando avances en la reducción de la división sexual del trabajo, pero siguen existiendo diferencias en las condiciones, tipología de actividad y características tanto en la oferta como en la demanda de trabajos en ambos sexos que condicionan la continuación de dichas brechas de género tanto en salarios, tipo de puestos de responsabilidad, reparto de tareas domésticas, jornadas laborales, etc. (INE, 2021). Además, las diferencias en los niveles de educación de hombres y mujeres también se han reducido, puesto que las mujeres tienen en la actualidad niveles formativos equiparados o mas elevados que los hombres, pero la brecha sigue constante en la elección de la carrera profesional como hemos venido evidenciado.

Según Rodríguez-Esteban y Padín (2022) "la segregación ocupacional por razón de género es uno de los rasgos que caracterizan al mercado laboral actual" (p. 149). Esto es una realidad que preocupa a las organizaciones internacionales, como la UNESCO, puesto que conlleva consecuencias como la baja participación de las mujeres en las disciplinas científico-tecnológicas o STEM ("Science, Technology, Engineering y Mathematics") (UNESCO, 2019).

Asimismo, la Agenda 2030 (ONU, 2021) y las políticas de empleo a nivel internacional, están encaminadas hacia el objetivo prioritario de lograr la igualdad en el ámbito laboral y la igualdad de remuneración por trabajo de igual valor, protegiendo los derechos laborales, así como asegurar la participación plena de todas las personas y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública. De igual forma, también se pretende dar valor y reconocimiento a los cuidados y el trabajo doméstico no remunerado mediante los adecuados servicios públicos, las infraestructuras

necesarias, las políticas de protección social y la promoción de la corresponsabilidad en el hogar y la familia (INE, 2021).

Es una constante en la literatura la necesidad de identificar qué factores explican la brecha de género entre las profesiones (López, et al., 2020; Aguado, et al., 2020; Rodríguez-Esteban y Padín, 2022; Macías-González, et al., 2019; Fernández-Nistal et al., 2020).

Rodríguez-Esteban y Padín (2022) nos muestran un estudio sobre 4º de la ESO y 1º de Bachillerato de un centro educativo de la ciudad de León (Castilla y León, España), con una muestra de 112 alumnos, 62 chicos y 50 chicas, con edades comprendidas entre los 15 y los 17 años. En dicho estudio se encontraron diferencias según el sexo en diversas variables que determinan las elecciones académicas y profesionales: "Por un lado, un perfil masculino que está caracterizado por un mayor interés por las disciplinas técnicas, una menor motivación social e interés por las disciplinas sanitarias y creencias de autoeficacia más elevadas. Por otro lado, un perfil femenino que aparece asociado a rasgos como una mayor motivación social y una mayor afinidad por el área sanitaria" (Rodríguez-Esteban y Padín, 2022, p. 161).

Por lo tanto, este estudio reveló que los intereses y las preferencias son diferentes según el sexo del estudiantado, siendo los chicos quienes mostraban más interés por las profesionales más tecnológicas (e.g. Arquitectura e ingeniería) y las chicas quienes se relacionaron más con las profesiones sanitarias. Así, según Fernández-Nistal et al. (2020) se constata una relación entre la personalidad y la vocación según el sexo, por ello las mujeres tienen mayor preferencia que los hombres con profesiones sociales y de proximidad con las personas.

Otro ejemplo es el estudio de Macías-González, et al. (2019) realizado en dos escuelas de educación primaria de Tepatitlán, Jalisco (México). Se confirman los datos expuestos, así se expone entre sus resultados que "las niñas prefieren ocupaciones tradicionales relacionadas con el cuidado y protección, como: biotecnología y ciencias agropecuarias —debido a que seleccionaron veterinaria, como el cuidado de los animales—, medicina y ciencias de la salud —que engloba el cuidado humano de la salud— y las humanidades. Los niños, mientras tanto, seleccionan

ocupaciones vinculadas al deporte, otras ocupaciones no profesionales, ingeniería y arquitectura" (p. 14).

Según el estudio de Aguado et al. (2020) sobre los ciclos de Formación Profesional, se evidencia que "la FP es una etapa educativa con una clara segregación horizontal de género que se manifiesta en una concentración femenina en torno a cinco familias profesionales con un marcado sesgo de género, vinculadas estrechamente a las tareas de cuidados (sanidad, servicios sociales, educación) y a los estereotipos de género (imagen personal, textil, etc.), junto a una dispersión masculina por el resto de familias profesionales, aunque concentradas en la industria, la construcción y las nuevas tecnologías" (p. 320).

El trabajo de López et al. (2021) evidencia tres elementos relevantes: "a) la existencia de una cierta brecha de género en cuanto al rendimiento en Ciencias –medido por PISA 2015–, una vez controlado el efecto del ISEC, que resulta sin embargo francamente relevante en materia de expectativas profesionales sobre ocupaciones STEM; b) la vinculación, particularmente en las chicas, entre expectativas STEM y elevados rendimientos en Ciencias; y c) la diferente intensidad de la relación entre sexo y rendimiento por comunidad autónoma" (p.10).

Por todo ello, es de gran relevancia a fin de promulgar la igualdad de género y una adecuada libre elección académica y profesional el conocer dichas diferencias según el sexo. Por lo tanto, este estudio pretendió analizar la existencia de la relación entre el sexo, el género y las expectativas profesionales del alumnado.

El presente estudio y sus resultados son derivados del trabajo de tesis doctoral titulado "La Coeducación como metodología transformadora hacia la igualdad de género" (Aragonés-González, 2021).

2. METODOLOGÍA

Se ha utilizado una metodología mixta, mediante técnicas de recogida de información de calibre tanto cuantitativo como cualitativo para la generación de un diagnóstico.

El estudio se realizó en el municipio de Villajoyosa. Este se encuentra en la zona del sureste español, en la provincia de Alicante. Su población asciende a unos 33.969 (16.949 hombres y 17.020 mujeres) personas. Los centros educativos seleccionados objeto de estudio fueron siete centros de educación primaria, y tres de secundaria, todos ellos de titularidad pública. Así, la muestra poblacional del estudio incluye la población comprendida entre los 6 y 16 años (N=264).

Se realizó un muestreo de conveniencia para la preselección de un número significativo de alumnado de cada nivel educativo. Del alumnado de primaria 199 (100 niños y 99 niñas) y del alumnado de secundaria N=65 (30 chicos y 35 chicas).

La técnica de recogida de información utilizada fue el cuestionario, el cual fue diseñado ad hoc para el objetivo de esta investigación. Para el diseño de las encuestas se seleccionaron y adaptaron los ítems del Proyecto Plurales (2013-2015), el cual fue desarrollado por el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades y las Comunidades Autónomas.

Asimismo, el diseño del cuestionario se centra en las siguientes variables categoriales: Gustos y/o preferencias generales y preferencias en el ámbito académico. Dichas variables constituyeron los bloques categóricos de los ítems del cuestionario (preferencias generales del alumnado y preferencias en el ámbito académico).

Las encuestas del alumnado fueron recogidas por la investigadora accediendo a cada centro educativo y clase participante, recopilando los datos directamente del alumnado. Los datos recogidos fueron transcritos y procesados mediante el programa Excel para su posterior análisis de los resultados de acuerdo con las variables.

El análisis de la información desarrollado ha sido el Análisis de Contenido Categorial para la reducción de las respuestas en categorías analíticas que pueden determinarse en distribuciones frecuenciales y correlacionales (Bardin, 2002; Díaz, 2018). Análisis para la verificación mediante la evidencia de frecuencias de concepciones de las creencias de género tradicionales dentro del contexto social.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se diferencian entre preferencias en general del alumnado y preferencias en el ámbito académico, es decir, expectativa ocupacional y/o profesional.

3.1. Preferencias generales del alumnado

Entre los resultados obtenidos en relación con las preferencias del alumnado, se detectaron diferencias de género, las cuales se acentúan en los tramos de edad comprendidos en la etapa educativa de secundaria. Así, como podemos ver en la Tabla 2, no se observan diferencias significativas en la elección de disfraz, sin embargo, en la elección de juegos podemos observar como las niñas de primaria y de secundaria prefieren más las muñecas (N=41 primaria, N=10 secundaria), mientras que los niños se decantan por los juegos deportivos en su mayoría (N=72 primaria, N=14 secundaria).

TABLA 2. *Preferencias alumnado*

		Chicas		Chicos	
		Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria
Disfraces	Profesión	14	1	8	4
	Príncipe/princesa	34	0	10	3
	Héroe/Heroína	51	24	82	20
	Médicos	0	9	0	1
Juegos	Deportes	34	5	72	14
	Muñecas	41	10	5	0
	Juegos tecnológicos	37	0	55	4
	Juegos de lucha, armas	2	0	5	0
	Actividades domésticas	11	1	6	0
	Juegos princesa	17	0	1	0
	Transportes	11	0	24	3
	Juegos sociales	0	4	0	1
	Juegos educativos	11	0	17	0
	Juegos de rol	4	1	0	0
	Todo	27	14	12	8

Fuente: Adaptado de La coeducación como metodología transformadora hacia la igualdad de género (p.84), por M. Aragonés-González, 2021, Universidad de Alicante.

3.2. PREFERENCIAS EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

Las expectativas académicas y profesionales del estudiantado son diferentes según el sexo del participante, se ha encontrado que los niños prefieren las ramas de las ciencias del deporte en primaria (N=30) y ámbito científico y/o informática en secundaria (N=4 y N=5). Por otro lado, las niñas de primaria se decantan más tanto hacia la educación (N=28) y el ámbito sanitario (N=13), de igual forma que en secundaria (N=10 CC. SS, N=7 ámbito educativo, N=5 ámbito sanitario).

TABLA 3. *Preferencias en el ámbito académico*

		Chicas		Chicos	
		Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria
Expectativa profesional	Cuerpo de Seguridad del estado	5	0	20	3
	Ama/o de casa	1	0	2	0
	Ámbito sanitario	13	5	4	2
	Ámbito educativo	28	7	2	2
	Ámbito científico	1	2	5	4
	Informática	0	2	4	5
	CC.SS	4	10	6	3
	Bellas Artes	7	5	6	1
	Cuidado de Animales	6	0	4	0
	F.P.	11	0	7	1
	Deporte	7	0	30	2
	Profesión Inventada	3	0	2	0
	No contesta	5	2	8	7

Fuente: Adaptado de La coeducación como metodología transformadora hacia la igualdad de género (p.91), por M. Aragonés-González, 2021, Universidad de Alicante.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en el diagnóstico ofrecen una visión descriptiva de las preferencias de niñas y niños con la finalidad de contrastar los sesgos de género consecuencia del proceso de socialización diferenciada. La influencia del entorno social próximo (e.g. el entorno escolar y familiar, entre otros agentes de socialización) actúa como agentes influyentes

en la construcción de la identidad y la toma de decisiones de las personas (Aravena et al., 2017; Rocha-Sánchez, 2009; Méndez et al., 2017).

La escuela, entonces, es un agente socializador con un papel relevante en la formación de la identidad de género y en la perpetuación de estereotipos de género que provocan la denominada socialización diferenciada. Así, la investigación ha evidenciado que este proceso de adaptación social o socialización diferenciada tiene gran influencia en la toma de decisiones y preferencias de las personas (Rocha-Sánchez, 2009; Subirats, 2017).

Se ha constatado que, a rasgos generales, las personas expresan diferencias en sus intereses vocacionales según los datos desagregados por sexo. Tanto las elecciones de gustos y preferencias triviales, como las elecciones profesionales son entendidas como una manifestación social de la identidad de género construida por socialización y adaptada a la cultura predominante (Aravena et al., 2017). Se aprecian sectores profesionales feminizados y/o masculinizados según los roles de género que tradicionalmente se asocian a mujeres y hombres desde la normativa social, cuestión evidenciada por los resultados obtenidos,

Así, como también se evidencia en el estudio de Rodríguez-Esteban y Padín (2022), se ha mostrado que los chicos muestran mayor preferencia por carreras tecnológicas mientras que las chicas tienen mayor preferencia por carreras orientadas al trato con las personas, es decir, ámbito educativo y sanitario. Hay autores que expresan que los motivos subyacentes a tales tomas de decisiones en el ámbito académico y profesional está en la socialización diferenciada (Aravena et al., 2017; Méndez et al., 2017; Subirats, 2017), mientras que otros autores hacen alusión a que los chicos tienen motivos relacionados con la estabilidad económica, mientras que las chicas dan más relevancia a la ayuda a los demás y la vocación (Macías-González et., 2019; Rodríguez-Esteban y Padín, 2022; Fernández-Nistal et al., 2020).

Esta segregación ocupacional por razón de género es una preocupante situación puesto que la consecuencia directa de esta brecha de género en el ámbito profesional se constata en las problemáticas perpetuadas como la brecha salarial, el techo de cristal o el suelo pegajoso. Organismos

internacionales como la Organización de Naciones Unidas, ya previeron esta problemática y se establecieron directivas para la mejora de la situación dentro de la Agenda 2030, es decir, se desarrollaron políticas de empleo hacia la igualdad de género, así como para la mejora de la corresponsabilidad y la conciliación de la vida laboral y personal.

No obstante, sigue siendo una realidad que las preferencias y expectativas profesionales están diferenciadas y sesgadas por razón de sexo y por la influencia de la cultura dominante. Por todo ello, los centros educativos, como uno de los agentes de socialización más próximo, tiene un papel relevante en la construcción de una identidad libre de estereotipos entre el alumnado.

Entre las limitaciones de este estudio encontramos que la muestra poblacional es reducida dada la baja tasa de respuesta, especialmente en educación secundaria (N= 65), siendo difícil generalizar los resultados. La selección y le tamaña de la muestra de diagnóstico puede afectar a la precisión de los resultados. Además, al tratarse de una muestra por conveniencia se puede haber obviado información relevante de otros grupos poblacionales con características diferentes a la de los grupos seleccionados. Por todo ello, se hace necesario seguir esta línea de investigación y seguir precisando el conocimiento científico con la finalidad de mejorar las intervenciones hacia la igualdad de género.

6. CONCLUSIONES

Este estudio ha evidenciado la permanencia de la brecha de género dentro de las elecciones profesionales en base a una socialización diferenciada que nos condiciona según seamos mujeres u hombres. No obstante, si bien la identidad de género es una construcción sociocultural, está puede ser cambiada hacia una construcción libre de las barreras que implican los esquemas heteropatriarcales y de la dicotomía masculino-femenino (Aravena et al., 2017). Así, la brecha de género profesional es una problemática que puede ser prevenida desde y en el ámbito educativo (Aragonés-González, 2021). Para ello existen vías y métodos, como la coeducación, que promueven una educación basada en la igualdad y libre toma de decisiones.

Por todo ello, cabe señalar la relevancia que tiene la insistencia en la inserción de pedagogías coeducativas desde la base educativa, puesto que mediante la educación para la igualdad de género se podría promover la desaparición de la socialización de género diferenciada. Así, el objetivo final debe ser lograr la igualdad de género en las carreras profesionales desde la educación, reduciendo así la brecha de género y las desigualdades de género en el ámbito profesional y laboral.

8. REFERENCIAS

Aguado, J. A., Cano, F. J. y Sánchez, M.J. (2020). Segregación por género y Forma¬ción Profesional: aportaciones al debate sobre la situación actual. Revista de Sociología de la Educación-RASE, 13 (3), 308-327. http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.3.16583

Aragonés-González, M. (2021). La coeducación como metodología transformadora hacia la igualdad de género [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante

Aravena, V., Larsen, C., Orsini, F., & Morrison, R. (2017). Influencia de la heteronorma en las elecciones ocupacionales y construcción de identidad de género de niñas y niños. Análisis del contexto educativo. Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional, 4(2), 51-74. Recuperado de: http://orcid.org/0000-0002-2834-1646

Azúa, X., Saavedra, P., & Lillo, D. (2019). Injusticia Social Naturalizada: Evaluación Sesgo de Género en la Escuela a partir de la Observación de Videos de la Evaluación Docente. Perspectiva Educacional, 58(2), 69-97. DOI: 10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.916.

Bardin, L. (2002). El análisis de contenido. Madrid, España: Ediciones Akal.

Bello, A. S., & Galdo, A. I. (2008). Currículum oculto en el aula: estereotipos en acción. En Cobo, R (coord.) Educar en la ciudadanía: perspectivas feministas (pp. 123-150). España: Los Libros de la Catarata.

Calvo A., Susinos, T. & García, M. (2009). The long road to coeducation. An analysis of the stages of women's education based on three school life tales. Revista de Educación, 354, 549-573.

Castillo, J. C., Miranda, D., & Bonillla, A. (2019). Measuring attitudes towards gender equal rights in international assessments, SocArxiv Papers. DOI: 10.31235/osf.io/t87se

Çobanoğlu, R., & Demir, C. E. (2014). The visible side of the hidden curriculum in schools. Elementary Education Online, 13(3), 776-786

Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. Revista general de información y documentación, 28(1), 119-142.

Fernández-Nistal, M., Mora-Soto, J. y Mercado-Ibarra, S. (2020). La asociación entre los constructos vocacionales y los tipos de personalidad de Holland en estudiantes de bachillerato. REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 31(1), 10-25. https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27285

Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades & CNIIE (2015) Plurales. Educación en Igualdad. Propuesta metodológica sobre coeducación. España, Madrid. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad) Recuperado de: http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/AreaEducacion/Programas/docs/Plurales/documentos/PluralesPropuestaMetodologica_ES.pdf

Jiménez, M., & Galeano, D. J. (2020). La necesidad de educar en perspectiva de género. Revista Educación, 44(1), 490-508. DOI: 10.15517/REVEDU.V44I1.38529

Julià, A. (2016). Contexto escolar y desigualdad de género en el rendimiento de comprensión lectora. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 156, 41-58. DOI: 10.5477/cis/reis.156.41

Macías-González, G., Caldera-Montes, J. y Salán-Ballesteros, N. (2019). Orientación vocacional en la infancia y aspiraciones de carrera por género. Convergencia, 26(80), 1-23. https://doi.org/10.29101/crcs.v26i80.10516

Méndez, Mº J., Villar, M. & Permuy, A. (2017). The coeducation in the educative system Spanish: reflections and proposals. Átlanticas. Revista Internacional de Estudios Feministas, 2 (1), 192-215, DOI: 10.17979/arief.2017.2.1.2011

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019), Las cifras de Educación en España. Estadísticas e indicadores. Estadística de 2019, Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones (eds), España. Recuperado de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/22812/19/01

Rocha-Sánchez (2009), Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-sociocultural: un recorrido conceptual. Interamerican Journal of Psychology, 43(2), 250-257.

Rodríguez-Esteban, A., & Padín, A. (2022). Diferencias según el género en los intereses académico-profesionales: ¿persisten los estereotipos?. Revista española de orientación y psicopedagogía. https://hdl.handle.net/11162/224615

Rodríguez-Martínez, M., Sánchez-Rivas, E. y Labajos-Manzanares, M. (2017). Vocación ocupacional y género en estudiantes universitarios de ciencias de la salud. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15(1), 345-356. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5833151

Suberviola-Ovejas, I. (2020). La socialización diferencial emocional de género como factor predictor del carácter. iQual. Revista de Género e Igualdad, (3), 80–93. https://doi.org/10.6018/iqual.369611

Subirats, M. (2017). Coeducación, apuesta por la libertad. Barcelona, España, Octaedro.

Téllez, A. (Ed.), Albeza, R., Cazorla, E., Boix, C., Ramírez, E., Millá, M., Navarro, M.J. & Jérez, P. (2017). Coeducación y violencia de género. España: Universidad Miguel Hernández.

UNESCO (2019). Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). Recuperado el 02/06/2020 de https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=5166

Venegas, M. (2010). La igualdad de género en la escuela. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 3 (3), 388-402.

LOS CUENTOS COMO RECURSO PARA ABORDAR PROBLEMÁTICAS SOCIALES RELEVANTES: PERCEPCIONES DEL FUTURO PROFESORADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

RAFAEL GUERRERO ELECALDE
Universidad de Granada

JAVIER CONTRERAS GARCÍA
Universdad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Las ciencias sociales deben ayudar a mejorar el pensamiento social, la capacidad de las personas para convivir, tomar decisiones responsables y construir proyectos de vida personales comprometidos con la prosperidad del mundo. En cambio, desde hace años, se viene señalando la escasa presencia de las Ciencias Sociales en Educación Infantil, principalmente enfocada hacia la socialización de los niños y niñas en ámbitos como la familia, la escuela o la localidad (Cuenca, 2008; Miralles y Molina, 2011).

Esta poca incidencia está muy vinculada a la gran influencia de la percepción psicoevolutiva establecida por Piaget, que defiende el impedimento de los niños y niñas correspondientes a la etapa de Educación Infantil para la adquisición de conocimientos abstractos y más complejos. Afortunadamente, ya se viene demostrando desde hace décadas, que el aprendizaje de estos conocimientos más complejos (como el espacio y el tiempo histórico, por ejemplo) no estriban tanto del desarrollo cognoscitivo del menor, sino de los contenidos, procedimientos y herramientas didácticas que se manejen y del nivel de experimentación, el entorno social y los factores ambientales (Trepat, 2011; Miralles y Rivero, 2012; Aranda, 2016; Comes, 2002; Rivero y Gil, 2011).

Sin embargo, es crucial comenzar a formar ciudadanos y ciudadanas con principios democráticos y una clara conciencia ciudadana para que, una vez que sean adultos y adultas, estén comprometidos con los problemas de su comunidad y trabajen por mejorar el mundo.

Las Ciencias Sociales permiten una mejor comprensión de la sociedad al estudiar y analizar los fenómenos que suceden a nuestro alrededor, así como las relaciones entre las personas, las instituciones y los procesos que la conforman. En este sentido, una de las funciones principales de la Didáctica de las Ciencias Sociales es identificar los conflictos y problemáticas sociales más relevantes y provocar su incorporación en el proceso educativo.

En estos momentos son principalmente aquellos relacionados con la violencia y las desigualdades, los problemas ambientales y la seguridad vital en los ámbitos de la salud, el consumo y los riesgos ambientales (Aranda, 2016). De todos modos, se debe tener en cuenta que los aquí señalados no son los únicos existentes, ni tampoco van a permanecer constantes en el tiempo (Mendioroz y Rivero, 2022), por lo que siempre es necesario trabajar para que la escuela esté en consonancia con lo que afuera de ella.

Por una parte, la educación para la paz se basa en el concepto de paz positiva, la cual busca la armonía social, la justicia y la igualdad a través de la resolución pacífica de conflictos. En este sentido, se debe trabajar por una educación para los derechos humanos, educación para el conflicto, educación para el desarrollo, educación intercultural, educación para la comprensión internacional, para el desarme, etc. En definitiva, se trata de una educación para fomentar en el alumnado una cultura de paz contra todo tipo de violencias (Palma, 2023; Ble Acosta y Cornelio Landero, 2023).

Educar para la paz como objetivo permanente y desarrollo continuado en el tiempo no excluye la celebración de actos ocasionales en alguna fecha señalada, en la que se destaque de manera especial, haciendo partícipes a toda la comunidad educativa, al entorno local y a la sociedad en general (Aranda, 2016). Uno de estos hitos principales se estableció

en 1981 por resolución de la Asamblea General de la ONU: el Día Internacional de la Paz, que se celebra el tercer martes de septiembre.

Igualmente, además de la desigualdad entre géneros, en los últimos años ha surgido un desafío adicional, un problema que se traduce a nivel local en un problema global: las de desarrollo, las del reparto de la riqueza de la tierra y las desigualdades económicas y sociales en la comunidad (Alston, 2020). En este apartado, la marginación y la inmigración son los temas que afectan a los niños de inmigrantes y marginados sociales en los centros educativos (Llamas-Mendoza, y Castillo-Escudero, 2020).

Por su parte, desde hace años, las sociedades han enfrentado el desafío de avanzar hacia un desarrollo sostenible, el cual ha sido reconocido por instituciones y organismos internacionales como uno de los retos más importantes a corto y medio plazo (Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo, 1988; Organización de las Naciones Unidas, 1972, 1992, 2002 y 2012).

La transformación social que se requiere exige un cambio de paradigma ya que, a la vez, implica una evolución significativa de los estilos de vida occidentales para establecer otros principios y valores más acordes con el medioambiente (García-Esteban y Murga-Menoyo, 2015). Principalmente, se trata de implementar los conceptos ambientales como principios educativos fundamentales en el trabajo docente. Sería sustancial incluir y desarrollar trabajos que involucren valores, comportamientos y conocimientos relacionados con las problemáticas ambientales. Además, sería conveniente tener en cuenta los elementos de procedimiento y actitud y promover el trabajo sobre ideas interdisciplinarias como diversidad, interacción y solidaridad (Galiano, y García, 2003).

Conjuntamente, se puede utilizar el entorno real como un medio educativo para ilustrar los problemas ambientales en la escuela y fomentar la capacidad crítica, la autonomía y el trabajo en equipo entre el estudiantado. La escuela debe estar construida de manera coherente con los valores medioambientales y, para lograrlo, los niños y niñas también deben asumir una responsabilidad en la gestión de los recursos en función de su edad (Eschenhagen y Sandoval Vázquez, 2023).

Por último, el consumo, la salud y la protección son los tres temas principales sobre los que la sociedad busca asegurarse la seguridad vital. Desde hace mucho tiempo, la salud se considera un valor social y un bien fundamental Hoy en día, lo que antes se consideraba una ausencia de enfermedad se conceptualiza como una condición en la que se disfruta de un razonable bienestar físico, mental y social, apoyado en un servicio público de salud eficiente (Aranda, 2016).

Solo algunas de las amenazas que afectan a la salud son importantes para comenzar a educar a los más pequeños: la higiene, la alimentación y los riesgos del entorno (González-González, Martín-Sánchez y Jiménez-Bernabéu, 2017). Por su parte, cuestión del consumo es característica de una sociedad que prioriza el bienestar y las personas ya empiezan a preocuparse por el fenómeno de la sociedad de consumo: el propio consumismo como dependencia, el desperdicio y el deterioro irreparable del medioambiente (Córcoles, Cabezuelo y Godoy, 2017).

Como resultado del trabajo en el aula a través de las problemáticas sociales relevantes se fomenta una ciudadanía activa, crítica, reflexiva y capaz de tomar decisiones informadas sobre su estilo de vida.

La educación para la ciudadanía va más allá y busca formar ciudadanos autónomos responsables y activos en la transformación social, compartiendo valores y motivaciones. Por eso mismo, los procesos de enseñanza-aprendizaje en las Ciencias Sociales deben fomentar y desarrollar las operaciones mentales y las habilidades de pensamiento que se necesitarán a lo largo de la vida para interpretar, comprender y abordar problemas de orden social, que planteen solución y transformación a través de la argumentación, proposición y pensamiento crítico (Santisteban, González y Pagès, 2010).

Es por lo que se está trabajando en la Educación Infantil: para brindar a los estudiantes herramientas iniciales para el pensamiento reflexivo y crítico, a través de preguntas sencillas y la promoción de la empatía por medio de dramatizaciones y debates básicos (Arroyo y Cuenca, 2021; Miralles y Rivero, 2012).

Las narrativas es un recurso didáctico utilizado frecuentemente por el profesorado de Educación Infantil (González López, 2006). En los

últimos años, ha aumentado significativamente el número de trabajos que, desde las Ciencias Sociales, analizan el uso de las narrativas y sus ventajas educativas (López y Guerrero Elecalde, 2021). Los cuentos son la primera forma de narración con la que tienen contacto los niños, lo que los convierte en un recurso cercano y seguro, ayudando a crear un vínculo afectivo con lo mencionado y minimizar la realidad a un nivel accesible para su comprensión y tratamiento (Egan, 1992).

A esas edades, su imaginación abre sus puertas, lo que les permite adentrarse, identificarse e incluirse en la historia contada, lo que les permite aprender nuevos contenidos de manera divertida, entretenida y cercana (Egan, 1992; Fernández, 2010; García González y Pérez Martín, 2016).

Como resultado, imaginan, se relajan, se divierten, reflexionan y aprenden conceptos que de otra manera se le presentarían con más dificultad (Matte, 2018). De hecho, el cuento en sí ayuda a aprender. Les ayuda a cultivar el lenguaje y mejorar la comunicación e interacción social y las relaciones interpersonales. Además, a través de las narraciones se pueden establecer ambientes muy dispares y alejados de la realidad del aula, la casa o su pueblo, favoreciendo un acercamiento a países geográficamente lejanos y tiempos igualmente remotos, por ejemplo. Esto ayudará de manera espontánea y motivadora a introducir progresivamente al conocimiento del estudiantado de Educación Infantil contenidos propios de las Ciencias Sociales (Arias, et al., 2014).

Para mejorar la disposición cognitiva de los estudiantes hacia lo novedoso es necesario que la adquisición de contenidos por parte de los niños y las niñas se lleve a cabo a través de la asimilación. Las narraciones, ya sean orales o escritas, nos permiten organizar nuestros pensamientos de una manera lógica, según unos patrones mentales que podemos catalogar como coherentes (Matte, 2018).

Con todo, el futuro profesorado de Educación Infantil muestra muchas dificultades para identificar el conocimiento social, lo que obstaculiza una adecuada integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje de conceptos como el espacio y el tiempo, además de todo aquello relacionado con la dimensión cultural (Felices y Chaparro, 2021). Por ello es necesario que se trabaje intensamente por ofrecer una formación

apropiada al estudiantado universitario del Grado de Educación Infantil para que tenga las capacidades que le permitan desarrollar procedimientos y metodologías, en su futuro en el aula, que beneficien el trabajo de competencias sociales y ciudadanas.

Por lo tanto, como hipótesis de partida se plantea que el cuento y las narraciones brindan una excelente oportunidad para trabajar problemáticas sociales relevantes en el entorno más cercano, elemento fundamental en la formación del futuro profesorado de Educación Infantil, así como para mostrar que puede ser una herramienta fundamental para su aplicación en el aula de esta etapa educativa.

Con este objetivo, presentamos una experiencia educativa para estudiantes del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, concretamente en la asignatura de Conocimiento del Entorno Social y Cultural y su Didáctica, de tercer curso, a lo largo del curso 2022-2023.

Su objetivo estuvo dirigido en indagar y profundizar sobre la percepción del profesorado en formación sobre la validez de los cuentos y las narrativas como herramientas didácticas en la etapa de Educación Infantil para trabajar las grandes y complejas problemáticas sociales de la actualidad, como son el medioambiente, la violencia y las desigualdades y la seguridad vital. Desde un enfoque reflexivo-crítico, esta investigación será útil para detectar carencias e insuficiencias y, de este modo, intentar mejorar nuestras prácticas docentes para favorecer un apropiado desarrollo profesional de los futuros maestros y maestras de Educación Infantil.

2. OBJETIVO

Relacionados con la implementación innovadora se formularon una serie de objetivos generales y específicos:

OBJETIVOS GENERALES:

- Plantear estrategias metodológicas que pongan en valor la Didáctica de las Ciencias Sociales en el aula de Educación Primaria.

- Desarrollar la conciencia crítica del profesorado en formación sobre los asuntos relacionados con los problemas sociales relevantes que se trabajan en Educación Infantil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Incentivar el aprendizaje significativo en el profesorado en formación a través de la indagación, análisis y composición de cuentos.
- Motivar al alumnado del Grado de Educación Infantil para que trabaje por la confección de recursos didácticos, como el cuento, para ser utilizados en el aula de Educación de Infantil.
- Comprometer al futuro profesorado sobre la importancia de trabajar problemas sociales relevantes propios de las Ciencias Sociales en Educación Infantil.
- Analizar la percepción de profesorado en formación sobre la utilidad de los cuentos como recurso para la enseñanza de contenidos complejos en el aula de Infantil.

3. RELACIÓN CON EL CURRÍCULUM

Es importante destacar cómo el marco de la nueva ley curricular, del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero (LOMLOE), resulta idóneo para desarrollar actividades que tengan como finalidad alcanzar los objetivos propuestos, desde un enfoque transdisciplinar, íntimamente ligado a los fines, principios pedagógicos y objetivos por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

Tal y como plantea la ley, la finalidad de la Educación Infantil es contribuir al desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones: física, emocional, sexual, afectiva, social, cognitiva **y** artística, potenciando la autonomía personal y la creación progresiva de una imagen positiva y equilibrada de sí mismos, así como a la educación en valores cívicos para la convivencia.

Y respecto a las competencias, con el objetivo de sentar las bases para el ejercicio de una ciudadanía democrática, se ofrecen, en esta etapa, modelos positivos que favorezcan el aprendizaje de actitudes basadas en los valores de respeto, equidad, igualdad, inclusión y convivencia, y que ofrezcan pautas para la resolución pacífica y dialogada de los conflictos.

Se invita también a la identificación de hechos sociales relativos a la propia identidad y cultura. Del mismo modo, se fomenta un compromiso activo con los valores y las prácticas de la sostenibilidad y del cuidado y protección de los animales. A tal fin, se promueve la adquisición de hábitos saludables y sostenibles a partir de rutinas que niños y niñas irán integrando en sus prácticas cotidianas. Además, se sientan las condiciones necesarias para crear comportamientos respetuosos con ellos mismos, con los demás y con el medio, que prevengan conductas discriminatorias de cualquier tipo.

4. METODOLOGÍA

El interés definitivo de la investigación será promover el pensamiento crítico entre el profesorado en formación de Educación Infantil, utilizando propuestas educativas que sean proclives para la mejora de la práctica docente. Para ello, el procedimiento más conveniente para desarrollar tendría que caracterizarse por ser interactivo y flexible, comenzando desde la práctica del aula para establecer una serie de etapas que tuvieron sus funciones correspondientes.

Se constituirán tres sesiones de trabajo, de hora y media cada una por la coincidencia con las propias clases, instituidas para el desempeño de la experiencia educativa planteada. En este espacio, el estudiantado podrá intercambiar sus inquietudes, sugerencias y problemas relacionados con la realización de las tareas, además de explicar cómo resolvieron estos problemas. La conclusión de cada una de ellos será un intercambio de ideas y discusiones sobre el esfuerzo realizado para fomentar la colaboración.

IMAGEN 1. *Proceso metodológico producido para el desarrollo de la actividad*

Fuente: Elaboración propia

SESIÓN 1

En un principio, se comenzará a trabajar en el diseño de las actividades con el objetivo de implementar una metodología orientada a la mejora del ejercicio docente, con una visión dinámica de la actividad. Será entonces cuando se organizarán los equipos de trabajo, con un máximo de cinco componentes y se explicarán los pasos a dar para la realización de la tarea y la organización del trabajo posterior. El alumnado podrá ocuparse de contenidos propios de estos problemas sociales (violencia y desigualdades, problemáticas medioambientales y salud vital), intentando comprender mejor sus singularidades y características y, de este modo, comenzará a pensar sobre la redacción que debía elaborar.

Seguidamente, se indicará a cada equipo que examine el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil para, posteriormente, seleccionar aquella información que se ajuste más a la temática del

ejercicio propuesto, tratando de justificar una fundamentación teórica para la realización de la práctica.

Sesión 2

En esta fase, cada grupo seleccionará el tema transversal a trabajar, el que quería enseñar a través del cuento, y seguirá con su exploración con la búsqueda de artículos, webs, blogs relacionados con este. De esta manera, podrá para completar su conocimiento sobre la cuestión. También el alumnado tendrá la oportunidad de iniciarse en la redacción de sus narrativas.

Para redactar el cuento relacionado con alguno de los problemas sociales establecidos por las Ciencias Sociales (violencia y desigualdades, problemas medioambientales y seguridad vital) se establecerán unas reglas fundamentales para garantizar que las historias cumplan con unos requisitos mínimos. Deberán tener un principio claro, colocar a los personajes en un contexto específico del pasado de la ciudad (espacio y tiempo) y generar un conflicto para resolverlo. No se establecerá un límite de páginas y se fomentará la creatividad en sus propuestas.

Sesión 3

En esta sesión, las futuras docentes podrán presentar sus cuentos ante el resto de las compañeras y los docentes. Además de dicha exposición, se tendrá la oportunidad de compartir la experiencia de confección y escritura de estos, incidiendo en las dificultades encontradas para su elaboración, así como los aspectos más interesantes en ese proceso. Esta tarea tendrá como fin llevar al alumnado a reflexionar sobre lo aprendido. Asimismo, se intentará favorecer el trabajo colaborativo y mejorar las relaciones entre el estudiantado y el profesorado. Los criterios de evaluación incluirán la destreza de indagación, examen y tratamiento de la información; la originalidad y creatividad en el cuento; y la capacidad de integrar el conocimiento en situaciones de enseñanza y aprendizaje que muestren coherencia en la selección de finalidades, contenidos, estrategias y recursos.

Para la realización de la investigación este propósito, se confeccionó un cuestionario *ex profeso* que el alumnado participante debió cumplimentar de manera individual. Dicho instrumento estuvo confeccionado con preguntas de carácter abierto y cerrado (de escala de Likert: asignando al valor 1 un significado de muy en desacuerdo y al valor 5 muy de acuerdo), a través de la plataforma Google *Forms*. Esta herramienta de análisis, además de los propios cuentos entregados para la tarea, han sido fundamento de esta investigación.

Este cuestionario fue respondido por 109 personas matriculadas en la asignatura, de tercer curso, Conocimiento del Entorno Social y Cultural y su Didáctica, del Grado en Educación Infantil, de la Universidad de Granada, de una muestra potencial (n) de 120.

Para su análisis, se manejó el paquete estadístico SPSS, versión 25.0 para Windows, que proporcionó la obtención de los siguientes resultados.

5. RESULTADOS

Por los resultados recogidos, se puede confirmar que el alumnado ha tomado de forma positiva la actividad docente relacionada con los cuentos para abordar problemáticas sociales.

Respecto a los y las participantes, las variables de identificación presentan que prevalecen notablemente las mujeres (103 personas), que hace un total de 94,5%, mientras que fueron 6 varones, lo que supone un 5,5%. Igualmente, respecto a su edad, se comprueba que la mayoría del alumnado se encuentra entre los 20 y 22 años, un total de 68 personas (el 62,3%), mientras que son reseñables las estudiantes entre 23 y 25 años, con 31 individuos (el 28,5%), siendo muy minoritarios los porcentajes de estudiantes mayores de 26 años (un total de 10 alumnas, que hace el 9,2%).

IMAGEN 2. *Distribución por género de los y las participantes*

Fuente: Elaboración propia

Una de las preguntas formuladas es la concerniente a si tenían conocimientos de estos problemas sociales relevantes antes de realizar la práctica. Por los datos que se han podido recoger, una inmensa mayoría de los participantes eran conscientes de ellos y de su vinculación con la Educación Infantil (82,5%). Mientras tanto, solamente un 4,6% desconocía de su existencia o no logra identificarlos.

Para este estudio, resulta importante conocer la calidad de los vínculos existentes entre la Universidad y la Escuela, por lo que recoger información sobre cómo desarrollan las prácticas el alumnado del Grado de Infantil (los contenidos, competencias, y recursos, que manejan en ellas, por ejemplo) es una buena piedra de toque para orientar en su formación.

Por eso mismo, se preguntó a los participantes sobre estas cuestiones. En relación con el trabajo con la violencia y las desigualdades un 55,9% afirma haber desarrollado contenidos a lo largo de sus prácticas, mientras que un 16,5% lo negó rotundamente Igualmente, en relación con las problemáticas medioambientales, un 45% confirma que lo trataron a lo largo de su Prácticum, a la vez que un 24,8% respondió negativamente. Por último, respecto al trabajo de salud vital, un 54,2% afirma haber

abordado contenidos referidos a este tema transversal y, un 16,5, contestó que no lo habían desarrollado en el aula en los colegios.

IMAGEN 3. *Distribución de los temas elegidos para la realziación del cuento*

Fuente: Elaboración propia

Respecto a los grandes problemas sociales elegidos para la elaboración del cuento resulta, tal y como se puede contemplar en la imagen, que los grupos de estudiantes que participaron en la experiencia educativa eligieron en su mayoría argumentos relacionados con las problemáticas medioambientales (49 cuentos), seguido muy de cerca por narrativas dedicadas a la violencia y las desigualdades (42). Los cuentos confeccionados para enseñar contenidos vinculados a la seguridad vital fueron muchos menos (un total de 18).

Las motivaciones que llevan a los grupos a elegir sus temas son muy diversas, según se puede comprobar tras el estudio de sus contestaciones. Así, por ejemplo, "dentro de las diferentes problemáticas he elegido la homosexualidad pues, aunque ha habido un gran avance y nuestro país es uno de los que tiene más en cuenta los derechos del colectivo LGTBI, aún siguen existiendo casos de violencia, faltas de respeto etc., hacia estas personas" (alumna 8 sobre su tema relacionado con violencia y desigualdades). Otro caso: "Porque pensamos que es esencial que los

niños aprendan la importancia del reciclaje desde edades tempranas, dado que así tendrán conciencia de lo importante que es realizar ciertos hábitos para ayudar a proteger al medio ambiente y a reducir el impacto que el ser humano tiene en la naturaleza" (alumna 66 sobre su tema de problemas medioambientales). Por último, porque "pienso que es un tema que se ha de trabajar bastante desde que son pequeños para inculcarles que deben llevar una vida saludable en todos los sentidos, intentando prevenir riesgos futuros. Además, personalmente, es un tema que se ha trabajado en el aula de mis dos prácticums de manera transversal y he comprobado que conlleva bastantes resultados positivos en todos los niños y niñas, generalmente" (alumna 49 sobre su tema vinculado con la seguridad vital).

Es interesante reseñar que, gracias la información recogida a través del cuestionario, se puede comprobar que el trabajo dedicado a la profundización sobre los grandes problemas que abordan las Ciencias Sociales ha servido para que el profesorado en formación del Grado de Educación Infantil ponga más atención a lo que sucede en su entorno. De este modo, una mayoría de los participantes (72,5%) confirma que, a lo largo de la redacción del cuento, se ha fijado en diversos problemas, vinculados con el tema seleccionado para la realización de la práctica, que anteriormente no había reparado. Por el contrario, una pequeña parte de estos (11%), se no vieron influidos por la práctica en su vida diaria.

Los argumentos que ofrecen a la hora de justificar sus respuestas, por ejemplo, son: "Durante la escritura del cuento he mirado mi entorno con una visión mucho más crítica, que ha hecho que pueda ver realmente la gran problemática que supone la pobreza en general y, concretamente, la pobreza infantil" (alumna 55); "He aprendido muchas cosas a cerca de la temática de nuestro cuento gracias a la investigación que hemos hecho previamente" (alumna 12); "Sí, ya que por ejemplo el tema seleccionado por mi grupo que ha sido la alimentación saludable y la concienciación de la misma y el hecho de haber buscado información me ha servido para darme cuenta que en la actualidad tenemos un gran problema en relación con la alimentación y ofrecemos a los niños alimentos ultraprocesados que en un futuro pueden dañar su salud" (alumna 37).

Estas contestaciones se ven confirmadas cuando se comparan los datos recogidos sobre el conocimiento que el alumnado tenía sobre estos problemas sociales antes y después de elaborar los cuentos para Educación Infantil. Con anterioridad a la práctica, el estudiantado expresa, en un 47,7%, que tenía un conocimiento alto o muy alto de estos, mientras que un 39,4% se muestra neutral antes esta afirmación. Por su parte, el 12,8% confiesa que sus competencias sobre todas estas cuestiones eran muy bajos. Sin embargo, los datos cambian radicalmente cuando se pregunta sobre sus conocimientos tras la elaboración de la tarea. En este caso, el 97,2% responde que su nivel es alto o muy alto, a la vez que un 2,8% contesta que no variado su saber sobres los grandes problemas sociales. No existen resultados negativos sobre ello.

Igualmente, los participantes están completamente de acuerdo, en casi su totalidad (97,2%), o muy de acuerdo (2,8%) en que el cuento es una herramienta útil para enseñar valores, en Educación Infantil, desde los grandes problemas sociales. Llama la atención que ningún estudiante se mostró contrario a esta afirmación.

Un grupo de participantes también destacó el tono agradable y cercano que ofrecen los cuentos: "En mi opinión, es la mejor opción para tratar problemas sociales con niños y niñas de Educación Infantil, ya que observan esos problemas de primera mano con las imágenes que el cuento proporciona, escuchan el problema y todas las consecuencias que tiene y cómo también les afecta a ellos y ellas. También, es una herramienta muy útil, ya que se puede adaptar a los temas que tú quieras tratar en tu aula, además de que puedes añadir los matices que tú quieres que tu alumnado sepa y se entere cuando lea ese cuento" (alumna 12).

Por último, el alumnado, en un 96,3%, respondió que tendrá muy en cuenta las narraciones como herramienta didáctica para trabajar contenidos relacionados con algunas de los grandes problemas sociales que abordan las Ciencias Sociales (violencia y desigualdades, problemas medioambientales y seguridad vital) en su futuro profesional, a la vez que un 3,2%, lo tendrá en consideración. Ningún participante se expresó contrario a su uso como recurso didáctico ni a trabajar estas problemáticas en Educación Infantil.

Sobre qué es lo que más te ha llamado la atención de la práctica, en relación con estos problemas sociales relevantes y la enseñanza de valores cívicos en las aulas de Educación Infantil, la información ofrecida por las participantes son variopintas y, principalmente están vinculadas con la cantidad de información que desconocen (alumnas 11, 23, 27, 33, 55, 78 y 99, por ejemplo), a la facilidad de introducir temas complejos a través de las narraciones (es el caso de las alumnas 19, 29, 30, 41, 58, 70 y 107) y al tratamiento de problemas del entorno propio de los niños y niñas (entre otras, las (alumnas 2, 16, 22, 28, 43, 67, 97 y 98).

También se puede aseverar que las docentes en formación han recibido y realizado la actividad con gran interés. El 97,3% del estudiantado recalca estar de acuerdo o muy de acuerdo con el grado de satisfacción tras realizar la actividad, mientras que solo 1 alumno (0,9%) responde no estar convencido con la práctica realizada. Si hubiera algo que mejorar, "sería la falta de tiempo (de una semana para otra) para crear la historia y crear los recursos" (alumna 5).

La alta tasa de aceptación del alumnado del Grado de Infantil de la experiencia didáctica estaría la suma de la utilización del cuento como recurso educativo para trabajar cuestiones de gran complejidad más la sensación de la adquisición de un aprendizaje significativo (muy válido para su formación), relacionado con una futura práctica en el aula, ya como profesionales de la educación.

Así, por ejemplo, algunas de las respuestas del alumnado sobre su experiencia con las prácticas tienen que ver con ello. Sobre los cuentos como recurso: "La facilidad de introducir los temas trasversales a través de una historia. Se pueden crear numerosas situaciones cotidianas adaptadas a los niños y niñas en la que el aprendizaje e interiorización de dichos temas se hagan sin esfuerzo" (alumna 88). Sobre su formación con esta práctica: "Me ha resultado muy útil, te hace pensar y encima te permite crear un recurso perfectamente válido para incluirlo en el aula en futuras prácticas o empleo" (alumna 38).

Otro ejemplo de estas afirmaciones: "Es una forma lúdica y atractiva para los más pequeños. También, es un recurso de gran utilidad ya que con un cuento ya sea creado por nosotras mismas o algún otro ya

existente, se pueden trabajar todos los temas que nos propongamos inculcar y enseñar a los más pequeños. Los cuentos, desde mi perspectiva como futura docente, será un recurso de gran utilidad. Los más pequeños aprenderán mejor y de forma más divertida. Además, añadimos que tras contar el cuento podemos realizar diferentes actividades las cuales harán que se refuercen el tema trabajando en el cuento que en nuestro caso ha sido la problemática medioambiental" alumna 101).

IMAGEN 4. *Fragmento cuento elaborado por el alumnado a lo largo de la práctica*

Fuente: Elaboración propia

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta propuesta hemos intentado exponer una iniciativa de actividad fundamentada en el uso de los cuentos y las narrativas como herramientas didácticas en la etapa de Educación Infantil para trabajar las grandes problemáticas sociales de la actualidad, como son, siguiendo a Aranda (2016), el medioambiente, la violencia y las desigualdades y la seguridad vital.

Y es que es primordial comprometerse a formar ciudadanos y ciudadanas con principios democráticos y una clara conciencia cívica y democrática para que, una vez que sean mayores, estén comprometidos con su comunidad y actúen por hacerla más justa y solidaria. Para eso es imprescindible dedicar una preparación adecuada al alumnado del Grado de Educación Infantil desde los planteamientos de las Ciencias Sociales (Hernández y Pagés, 2016).

Para alcanzar los objetivos planteados, se instituyó una metodología que fuera adaptable e interactiva, para que además fomentara una forma de pensar abierta y crítica. Se buscó utilizar los cuentos como herramienta pedagógica, ya que las historias tienen un valor pedagógico indiscutible, son válidas para trabajar cualquier contenido del currículum y fomentan la imaginación y la interacción desde una perspectiva lúdica. De esta manera, ayudó a que los docentes en formación se involucraran más activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose en el verdadero protagonista.

En línea, se destaca el valor pedagógico del cuento para enseñar cualquier contenido del currículum desde una perspectiva participativa y lúdica, lo que permite al alumnado participar más efectivamente en el aprendizaje y lo convierte en un proceso más significativo y funcional (González López, 2006; Arias, et. al 2014).

Se ha demostrado cómo el alumnado de la materia de Conocimiento del Entorno Social y Cultural y su didáctica, del Grado de Educación Infantil, de la Universidad de Granada, ha utilizado los conocimientos teóricos adquiridos en el aula para planificar, escribir y presentar un cuento sobre las diversas problemáticas planteadas. Un asunto que, sin lugar a duda, fomentó el enriquecimiento de la actividad educativa fue la tarea de investigación y una puesta en común en el aula como pasos obligatorios para conocer y poner más interés en las realidades del entorno más cercano (López y Guerrero Elecalde, 2021). Es importante destacar que, la práctica dedicada al trabajo de los grandes problemas que abordan las Ciencias Sociales ha ayudado a los participantes a prestar más atención a lo que sucede en su entorno.

Por ello, es esencial que desde nuestra área se desarrollen estrategias y metodologías de enseñanza para preparar a los futuros profesores de Educación Infantil para las demandas de la compleja y cambiante sociedad actual y, en este sentido, se puede sospechar que en sus aulas no se trabaja esta cuestión lo suficiente. De hecho, no parece que los conocimientos del alumnado universitario de estos problemas sociales relevantes estén vinculados con sus prácticas en los colegios (con la asignatura de Practicum), donde parece que no han podido desarrollar excesivamente tratar estos temas en las aulas de Infantil bajo la supervisión de sus tutores profesionales.

De hecho, el problema social menos elegido entre el estudiantado para la realización del cuento es el de seguridad vital, el cual es el que más han podido desarrollar en su periodo de prácticas en la escuela. Esta cuestión puede responder al compromiso que el futuro profesorado tiene por su profesión, que entiende que hay que empezar a trabajar otros temas que también urgen con el alumnado de Infantil. Igualmente, también muestra un desfase entre los intereses de las nuevas generaciones de maestros y maestras, con los actuales, que en una buena parte pueden estar aplicando y trabajando contenidos más tradicionales. Quizás la influencia de Piaget sigue siendo muy alargada.

Por eso, la implementación desarrollada en las clases del Grado de Infantil, de la asignatura Conocimiento del Entorno Social y Cultural y su Didáctica, a través de la narrativa como herramienta pedagógica, ha sido un recurso perfecto para transmitir conceptos de manera efectiva. Debido a esto, esta intervención ha permitido una mejor comprensión de los contenidos teóricos y prácticos de la enseñanza de las Ciencias Sociales, en particular en su relación con la formación ciudadana y el fomento del pensamiento crítico. Así se confirma cuando se contemplan los datos recogidos sobre el conocimiento que el alumnado tenía sobre estos problemas sociales antes y después de confeccionar los cuentos.

En definitiva, la redacción de cuentos ha sido de gran provecho para la formación transversal del futuro profesorado. De hecho, según los resultados de esta práctica se entiende que ha cambiado su perspectiva sobre el estudio de las Ciencias Sociales, valorando positivamente los cuentos como una herramienta eficaz para la enseñar valores y formar a una

ciudadanía cívica y democrática (Mendioroz y Rivero, 2022), a través del trabajo de temas complejos y difíciles de manejar para los estudiantes de la escuela infantil, como son los problemas sociales relevantes: violencia y desigualdades, problemas medioambientales y seguridad vital. De este modo, la inmensa mayoría de los participantes respondió que tendrá muy en cuenta, en su futuro profesional, las narraciones como herramienta didáctica para trabajar estos contenidos en clase.

7. REFERENCIAS

Alston, P. (2020). Report of the Special Rapporteur on Extreme Poverty and Human Rights. Recuperado de https://undocs.org/A/HRC/41/39.

Aranda Hernando, A. M. (2016). Didáctica de las ciencias sociales en Educación Infantil. Madrid: Editorial Síntesis.

Arias, L., Miralles, P., Arias, E. y Corral, M.I. (2014). Selección de cuentos para el aprendizaje del espacio y el tiempo. En Propuestas de innovación en Educación Infantil (pp. 227-239). Murcia: Universidad de Murcia.

Arroyo Mora, E. y Cuenca, J.M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 96 (35.3) 109-128.

Ble Acosta, L. B., & Cornelio Landero, E. (2023). Educación inclusiva para un entorno de paz. Eirene. Estudios de paz y Conflictos, 6(10). Recuperado a partir de https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/201.

Comes, P. (2002). La interpretación de las imágenes espaciales. En P. Martínez Gracia, I. González Gallego y J. Anadón Benedicto (aut.), La geografía y la historia, elementos del medio (pp. 209-244). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Córcoles, B., Cabezuelo, F., & Godoy, C. (2017). Educación para el consumo responsable: revisión sistemática de la literatura científica. Revista Española de Pedagogía, 75(267), 293-312.

Cuenca López, J. M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en Educación Infantil. En R. M. Ávila, M. A. Cruz y M. C. Díez (eds.)., Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado (pp. 289-312). Jaén: Universidad de Jaén

Egan, K. (1992). Imagination in teaching andlearning: ages 8 to 15. Routledge.

Eschenhagen, M. L. y Sandoval Vázquez, F. R. (2023). La cooptación de la educación ambiental por la educación para el desarrollo sostenible: un debate desde el pensamiento ambiental latinoamericano, Trabajo y sociedad: Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas, 40, 81-104.

Felices de la Fuente, M.M. & Chaparro Sainz, A. (2021). Representaciones del currículo social en el futuro profesorado de Educación Infantil. Una investigación cualitativa. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(1), 145-161.

Fernández, C.G. (2010). El cuento como recurso didáctico. Revista digital de innovación y experiencias educativas, 26, 1-9.

Galiano, M. y García, C. (2003). Métodos y estrategias para la educación ambiental. Eúphoros, 6, 249-259. Disponible en http://www.uned.es/ca-campo-de-gibraltar/Euphoros/Euphoros06.pdf.

García González, S. y Pérez Martín, J.M. (2016). Enseñanza de las ciencias naturales en educación primaria a través de cuentos y preguntas mediadoras. Revista Internacional de Investigación e Innovación en Didáctica de las Humanidades y las Ciencias, 3, 101-122.

García-Esteban, F. E. y Murga-Menoyo, M. Ángeles. (2015). El profesorado de educación infantil ante el desarrollo sostenible. Necesidades formativas. Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica, 33(1), 121–142. https://doi.org/10.14201/et2015331121142

González López, I. (2006). El valor de los cuentos infantiles como recurso para trabajar la transversalidad en las aulas. Revista Campo Abierto, vol. 25 (1), 11-29

González-González, A. I., Martín-Sánchez, V. M., & Jiménez-Bernabéu, M. J. (2017). Educación para la salud en educación infantil: análisis de los programas de intervención. Revista Española de Salud Pública, 91, e201702001.

Hernández, L., & Pagés, J. (2016). ¿Cómo enseñar historia y ciencias sociales en la educación preescolar? Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21(68), 119–140.

Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.

Llamas-Mendoza, M. C., & Castillo-Escudero, E. (2020). Marginación en la educación infantil: representaciones sociales y prácticas educativas inclusivas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 22(3), 63-75.

López Serrano M. J., & Guerrero Elecalde R. (2021). Las narraciones digitales para la didáctica de la historia local de Córdoba. Percepciones sobre su uso en el Grado de Educación Primaria. Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad, (10), 74-82. https://doi.org/10.30827/unes.i10.16998.

Matte, M.L. (2018). La educación imaginativa y la enseñanza de la historia. Revista de Historia y Geografía, 39, 143-161.

Mendioroz Lacambra, A., & Rivero Gracia, P. (2022). Enfoques de la didáctica de ciencias sociales en magisterio de Educación Infantil en la universidad pública española. Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado, 26(1), 349–369. https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.11692.

Miralles Martínez, P. y Molina Puche, S. (2011). Didáctica de las Ciencias Sociales para el área de Conocimiento del entorno. En M. P. Rivero Gracia (coord.), Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil (pp. 89-110). Zaragoza: Mira Editores.

Miralles Martínez, P. y Rivero Gracia, M. P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado,15(1), 81-90.

Palma Valenzuela, A. (2023). Didáctica de las Ciencias Sociales y Educación para la Paz. Valoraciones desde la práctica docente. Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad, (14), 5–25. https://doi.org/10.30827/unes.i14.27121

Rivero Gracia, M. P. y Gil Alejandre, J. (2011). Pensar y expresar el espacio en el aula de Infantil. En M. P. Rivero Gracia (coord.), Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil (pp. 31-47). Zaragoza: Mira Editores.

Santisteban, A. González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. Ávila, R. Mª, Rivero, Mª. P. y Domínguez, P. L. (Coords.). Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (pp. 115-128). Zaragoza: AUPDCS.

Trepat, C. A. (2011). El aprendizaje del tiempo en educación infantil. En M. P. Rivero Gracia (coord.), Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil (pp. 49-63). Zaragoza: Mira Editores.

LA FAMILIA, LA MEJOR ESCUELA. UNA INTERVENCIÓN COMUNITARIA INTERDISCIPLINAR PARA MEJORAR LAS COMPETENCIAS DE CRIANZA E IMPLICACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE DINÁMICAS FAMILIARES POSITIVAS

ANTONIO ROSA CASTILLO
Enfermero pediatría CAP Adrià

ANNA AMAT-SERRA
Enfermera pediatría CAP Adrià

MARINA ADSERIAS-FERRER
Psicóloga CAP Adrià

1. INTRODUCCIÓN

Ser padres es una tarea evolutiva que no se puede aprender de manera rápida en entornos académicos, ya que se requiere de una amplia variedad de experiencias. No existe una solución única que pueda aplicarse a todos los casos, ya que depende de la multiplicidad de personas y situaciones (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2023). En caso de que las familias encuentren dificultades para definir su proyecto educativo, es necesario que los profesionales especializados les orienten específicamente (Triana-Pérez & Rodrigo-López, 2010). Por ello, se sugiere la organización de talleres para que los padres comprendan la importancia de su participación en la educación de sus hijos y se les brinde orientación sobre cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza (Buenaños & Holguín, 2014).

El desarrollo emocional, cognitivo, físico y social de los niños y niñas depende de las circunstancias en las que se encuentren, incluyendo la

calidad de las relaciones que tengan. Los progenitores tienen un papel crucial en proporcionar un entorno seguro y acogedor para los menores.

En familias con conflictos abiertos, cuidado deficiente o relaciones frías, los niños y niñas tienen mayor riesgo de problemas de salud física, psicológica y social. Una buena comunicación paterno-filial se asocia con menores niveles de consumo de sustancias y delincuencia, y mejores resultados académicos. Una de las intervenciones recomendadas para promover la parentalidad positiva es la aplicación de programas socioeducativos efectivos. Estos programas pueden ayudar a mejorar la regulación emocional y del comportamiento, el bienestar psicosocial parental y la calidad de las relaciones sociales (Ramos et al., 2016).

El programa "La familia, la mejor escuela" es una iniciativa de la Agencia de Salud Pública de Barcelona, cuya finalidad es mejorar las habilidades y competencias de crianza de las familias participantes, así como fomentar su participación activa en la construcción de una dinámica familiar positiva (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2023).

La familia es un entorno en el que se aprende a amar y respetar, y es donde se forman los valores que contribuyen a crear una sociedad más justa. Los tres ejes que permiten construir una familia saludable son escuchar, respetar y amar. Así, el objetivo del programa es buscar nuevas formas de comunicación y establecer metodologías que promuevan el respeto y la autoestima entre todos los miembros de la familia, para conseguir una convivencia más armoniosa (Byrnes & Miller, 2012).

Los programas de capacitación para padres buscan mejorar el desarrollo positivo de los niños y adolescentes, al proporcionar a los padres conocimientos sobre el desarrollo infantil y enseñarles habilidades para una crianza eficaz. Estos programas han demostrado tener efectos positivos en varios indicadores de salud, como la reducción de conductas de riesgo para la salud, mejora en la regulación emocional de los niños/adolescentes, reducción del estrés y la depresión, y aumento de la autoestima (Proctor & Brestan-Knight, 2016).

El objetivo del programa es fortalecer los recursos de las familias y proporcionar herramientas para abordar situaciones conflictivas, promoviendo el desarrollo positivo de los niños y jóvenes y garantizando su

bienestar. En este sentido, se busca fomentar la construcción de modelos parentales saludables y un entorno familiar favorable para un desarrollo saludable de hijos e hijas (Vázquez et al., 2019).

El programa está destinado a familias de niños y adolescentes de 2 a 17 años y está basado en una metodología grupal, cooperativa, participativa y basada en la experiencia. La estructura del programa consiste en 9 a 11 sesiones de una duración aproximada de dos horas, que se desarrollan en grupos de cerca de 12 participantes (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2023).

2. OBJETIVO

El objetivo de este estudio era evaluar la efectividad del programa "La familia, la mejor escuela" de la Agencia de Salud Pública de Barcelona en la promoción de prácticas parentales positivas a través de la mejora de las relaciones entre padres e hijos, enseñando a los padres estrategias efectivas de crianza y mejorando sus habilidades comunicativas.

El programa "La familia, la mejor escuela" se centra en fomentar la comunicación positiva y la relación saludable entre padres e hijos, a través de la enseñanza de habilidades de crianza efectivas y técnicas de resolución de conflictos. El programa se desarrolla en sesiones grupales dirigidas por profesionales capacitados por la Agencia de Salud Pública de Barcelona, y cuenta con la participación de padres interesados en mejorar la relación con sus hijos.

Para evaluar la efectividad del programa, se llevó a cabo una encuesta post-programa para los participantes, la cual valoró la satisfacción con las actividades y posibles mejoras del programa o inclusión de nuevos temas a tratar.

3. METODOLOGÍA

En el marco de esta iniciativa, se llevaron a cabo en el CAP dos ediciones del programa "La Familia, la Mejor Escuela" para familias con niños entre 6 y 11 años. La primera edición se llevó a cabo del 10 de octubre de 2022 al 12 de diciembre de 2022, mientras que la segunda se realizó

del 18 de enero de 2023 al 8 de marzo de 2023. Las sesiones se realizaron todos los lunes de 18:00h a 19:30h. Cada edición constaba de ocho sesiones, de las cuales una era conjunta para las familias y los hijos. La primera edición contó con la participación de 10 familias, mientras que la segunda tuvo la participación de 6 familias.

Para la difusión de la actividad y la captación de posibles familias interesadas, se utilizaron dos medios: por un lado, el blog del CAP como medio general, y por otro, el envío de mensajes SMS a aquellas familias que cumplían los requisitos para participar. Más de 60 familias manifestaron su interés por participar.

FIGURA 1. *Publicación en la red social Twitter creado para difundir la actividad.*

Fuente: Elaboración propia

Se realizó una primera selección de las familias interesadas en participar en la primera edición del programa, informando al resto de las familias interesadas de la posibilidad de participar en las ediciones siguientes, una vez finalizada la primera. Para la segunda edición se utilizó la lista de espera generada que también se ha utilizado para una tercera sesión que se realizará antes del verano de 2023. Se prevé realizar una nueva estrategia de difusión y captación para el próximo curso 2023-2024, donde además de realizar estas mismas sesiones se impartirá un nuevo taller para otro grupo de edad.

El programa "La Familia, la Mejor Escuela" tuvo como objetivo proporcionar a los miembros de las familias participantes estrategias educativas, emocionales y personales que les permitieran contribuir de manera efectiva a la construcción de una dinámica familiar positiva y al desarrollo adecuado de los niños y adolescentes. Se trataba, por tanto, de fomentar la crianza positiva, definida como el conjunto de comportamientos parentales que brindan bienestar a los niños y niñas y promueven su desarrollo integral positivo a través de un enfoque de cuidado, amor, protección, seguridad personal y no violencia. Asimismo, se buscaba reflexionar sobre el comportamiento humano para comprender las relaciones familiares y con los niños, reconocer los factores que afectan las emociones y los sentimientos, estimular el desarrollo personal de manera eficaz, proporcionar herramientas para mejorar los procesos de comunicación, desarrollar habilidades de escucha, resolución positiva de conflictos, negociación y toma de decisiones, así como aprender a prevenir problemas de comportamiento y disciplina y resolver problemas que plantean desafíos (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2023).

El objetivo principal es que las familias obtengan habilidades y estrategias personales, emocionales y educativas que les permitan participar de manera efectiva en la construcción de una dinámica familiar positiva y en el desarrollo adecuado para los niños y los adolescentes. Los programas comunitarios pueden mejorar la percepción de eficacia colectiva, fortalecer la resiliencia de las familias y fomentar una red social de apoyo mutuo entre las familias participantes. Por ello, se espera que este recurso contribuya a prevenir y abordar de manera constructiva los problemas y

los conflictos familiares que podrían tener efectos negativos en el desarrollo personal de sus miembros, tanto menores como adultos.

La metodología empleada en esta iniciativa se basa en la cooperación entre iguales y la participación activa de las familias, y se implementó a través de dinámicas grupales que permitieran a las familias compartir sus opiniones, experiencias y puntos de vista sobre el tema tratado en cada sesión. Asimismo, durante estas actividades, las familias podían compartir sus preocupaciones y estrategias, contrastarlas y aprender las unas de las otras.

Cada sesión estuvo diseñada para estar vinculada con la siguiente en términos de contenido, y al inicio de cada sesión se hizo una revisión de los temas abordados en la sesión anterior para ayudar a crear una continuidad entre ellas. Los grupos estaban formados por un total de 16 participantes, inicialmente compuesto por 14 madres y 2 padres, en uno de los grupos, una pareja intercambió su asistencia y el padre comenzó a asistir. Asimismo, ambos miembros de la pareja tenían permitido asistir a las sesiones, aunque por razones de conciliación laboral y familiar, solía asistir solo uno de ellos. Solo una sesión estaba específicamente diseñada para asistir con los niños.

Del total de los 16 participantes, 12 asistieron a más del 50% de las 8 sesiones realizadas. De estos 12 participantes, siete asistieron al 100% de las sesiones, 3 asistieron al 88%, 1 asistió al 75% y 1 asistió al 50%. El resto de los participantes asistieron de manera intermitente a las sesiones.

Las sesiones tuvieron lugar en el mismo CAP y fueron dirigidas por dos profesionales del mismo centro: una profesional de enfermería pediátrica y una referente de bienestar emocional comunitario. Ambos formadores recibieron previamente la formación necesaria para implementar la metodología utilizada por la Agencia de Salud Pública de Barcelona (ASPB).

Finalmente, en las sesiones conjuntas con los niños, se recomendó la presencia de toda la familia, ya que ofreció la oportunidad de practicar las habilidades familiares trabajadas a lo largo del programa, como poner límites adecuados a la conducta, facilitar el establecimiento de rutinas y la organización dentro del sistema familiar. Al inicio de las

sesiones, se evaluó la asistencia y el interés de los participantes, y se utilizaron técnicas de relajación para ayudar a crear un clima de acogida y confianza que promoviera la participación activa.

Para evaluar el impacto del programa, se realizaron una encuesta post-programa para los participantes, que incluyeron preguntas abiertas y cerradas sobre los contenidos tratados, además de la satisfacción hacia las actividades y las posibles mejoras del programa o la inclusión de nuevos temas a tratar.

Los resultados preliminares muestran una mejora significativa en los conocimientos, actitudes y prácticas de los participantes, así como en su capacidad para establecer y mantener relaciones saludables con sus hijos y otros miembros de la familia. Además, los participantes destacaron la importancia de compartir sus experiencias y aprender de las otras familias, y valoraron positivamente la metodología participativa y la calidad de los facilitadores.

4. RESULTADOS

Al finalizar el programa, se llevó a cabo una encuesta de satisfacción con el fin de evaluar la satisfacción de los participantes y recibir comentarios constructivos que permitan mejorar los programas en el futuro. Los resultados obtenidos indicaron que un 80% de las familias se mostraron muy satisfechas con el programa y que el 100% lo recomendaría a otras familias. Entre los aspectos que más valoraron los participantes se encuentran la sesión con niños, la oportunidad de compartir experiencias con otras familias, la discusión de preocupaciones comunes y el ambiente amigable y de confianza que se logró crear. La encuesta también reveló que más del 50% de las familias no sugerirían cambios al programa. No obstante, se propuso añadir dinámicas de grupo y recursos relacionados con el tema para enriquecer el contenido. Asimismo, el 80% de las familias opinó que la duración del programa fue adecuada, pero un 20% solicitó más sesiones para tratar temas específicos y aclarar dudas puntuales (Ver tabla 1).

TABLA 1: *Resultados de la encuesta de evaluación del curso realizado por los participantes.*

Resultados de la encuesta de evaluación del curso realitzada por los participantes	
¿Cuál es tu satisfacción en relación a la participación en el programa?	El 80 %, fue muy satisfactoria. El 20 %, fue algo satisfactoria.
¿Recomendarías realizar la actividad a otras familias?	El 100 % respondió que sí.
Lo que más me ha gustado ha sido:	La sesión con los niños. Poder compartir experiencias con otras familias. Compartir los temas tratados y las inquietudes. El ambiente relajado y de confianza
Lo que menos me ha gustado ha sido:	Usar mascarillas, ya que limita un poco la interacción con el grupo. La falta de compromiso de algunas personas que se apuntaron al curso y no asistieron. Alejarse del tema principal de la sesión para hablar de otro tema.
¿Modificarías algo del programa?	El 50% no modificaría nada. Las personas que respondieron que sí, añadirían más dinámicas de grupo y más vídeos.
¿Te ha parecido adecuada la duración del programa?	El 80% respondió que sí, les pareció correcta. El 20% añadiría más sesiones para exponer temas específicos y resolver dudas concretas.
¿Harías alguna propuesta de mejora?	Introducir los temas del uso de pantallas y de la educación psicoafectiva y sexual. Añadir más sesiones con niños, una al inicio y otra al final del programa. Realizar programas dirigidos a otras franjas de edad (de 0 a 3 años y adolescentes).

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Una de las valoraciones iniciales realizadas por los formadores es que estos han observado que las familias que participan en el programa valoran tanto los aspectos formales como los relacionales generados durante las dinámicas. La participación voluntaria y la atención constante y recurrente a las dudas y casos planteados por las familias han sido factores determinantes para esta valoración positiva. Todo esto ha contribuido a que las familias perciban el programa no como "un" programa teórico aplicado durante unos días en el contexto del CAP, sino como "su" programa, en el que se han abordado sus temas, preocupaciones y

dudas de manera personal y con una gran aplicabilidad a sus realidades diarias (Torío López et al., 2016).

Al igual que en otras investigaciones, la gran mayoría de los participantes del programa manifestaron estar muy satisfechos con su experiencia y recomendarían el programa a otras familias. Entre los aspectos más valorados del programa destacan la posibilidad de compartir experiencias con otras familias, la discusión de preocupaciones comunes y el ambiente amigable y de confianza creado durante el programa. Estos resultados coinciden con los obtenidos en el estudio "Efecto de una intervención de promoción de la parentalidad positiva sobre el estrés parental" (Vázquez et al., 2016), que demuestran que esta estrategia es efectiva para reducir significativamente el nivel de estrés parental. Asimismo, se ha confirmado que el fomento de habilidades para desarrollar una parentalidad positiva mejora el bienestar parental, en concreto, a través de una reducción del estrés. Es importante destacar que otras intervenciones promotoras de parentalidad positiva a nivel internacional han mostrado resultados similares (Vázquez et al., 2019).

Uno de los hallazgos de nuestro estudio es la escasa participación de los padres en el programa. Los estudios (Campbell et al., 2015; Lechowicz et al., 2019) han demostrado la importancia de que ambos padres participen activamente en las intervenciones de crianza basadas en evidencia para fomentar el bienestar infantil a largo plazo. Sin embargo, a pesar de los efectos positivos evidenciados, la literatura indica que los niveles de participación de los padres suelen ser bajos, lo que puede suponer un reto para los profesionales a la hora de proporcionar recomendaciones prácticas para mejorar la implicación paterna, cambiar el enfoque hacia un modelo positivo de crianza por parte de los padres, incrementar el conocimiento y la conciencia de los progenitores acerca de los programas de crianza, entre otros aspectos (Frank et al., 2015).

Nuestra evaluación ha identificado los componentes fundamentales que los padres consideran necesarios. Los resultados pueden ser de gran utilidad para los profesionales para saber que contenidos son más necesarios para impartir. Si bien el 80% de los padres y madres evaluados estuvo de acuerdo en que los componentes identificados eran adecuados, el 20% expresó el deseo de tener más sesiones específicas para abordar

temas particulares y aclarar dudas concretas. Estos hallazgos muestran la importancia de escuchar las necesidades y preferencias de los padres para diseñar programas de apoyo parental efectivos y personalizados (Kane et al., 2007).

Una de las contribuciones realizadas por los participantes fue la inclusión de temas como la educación psico-afectiva, tema crucial en la formación de los niños y adolescentes, ya que les ayuda a desarrollar habilidades socioemocionales que les permiten establecer relaciones saludables con los demás (Sharma et al., 2020). El uso de pantallas y las Tecnologías de la Información y Comunicación, incluyendo las redes sociales, realidad presente en la vida de los jóvenes y es importante que los padres estén informados y puedan guiar a sus hijos en su uso responsables y seguro (Beyens et al., 2020, 2022; Douglas et al., 2020). Además, existe una creciente preocupación por las patologías asociadas con un uso inadecuado o desconocimiento de estas tecnologías, como el ciberacoso, la adicción a internet y la depresión. Por lo tanto, es fundamental incluir este módulo en futuras ediciones del programa para padres, para brindarles las herramientas y recursos necesarios para enfrentar estos desafíos y fomentar el bienestar y la seguridad de sus hijos.

Este estudio presenta ciertas limitaciones que deben ser consideradas en la interpretación de los resultados. En primer lugar, la muestra utilizada en el estudio fue pequeña, lo que podría haber limitado la generalización de los hallazgos obtenidos. Además, la investigación se centró únicamente en dos intervenciones realizadas en un solo centro sanitario ubicado en una zona específica de Barcelona, lo que puede limitar la validez externa de los resultados.

Con el objetivo de abordar estas limitaciones, en futuras ediciones del estudio, se sugiere ampliar la muestra y llevar a cabo el estudio en diferentes barrios de la ciudad para obtener una imagen más completa de los resultados (Vázquez et al., 2020). Además, se recomienda la realización de un estudio cualitativo que permita conocer en profundidad las motivaciones de los participantes tanto para su participación como para su abandono del programa, lo que puede proporcionar pistas útiles para la implementación de mejoras en el mismo.

6. CONCLUSIONES

El programa basado en la familia se ha mostrado como una herramienta efectiva para mejorar la calidad de la relación entre padres e hijos. Uno de los principales beneficios fue la oportunidad de compartir experiencias con otras familias, lo que permitió a los participantes sentirse más conectados y comprendidos en su situación particular. Además, el ambiente relajado y de confianza que se creó en las sesiones fue clave para fomentar la comunicación abierta y el aprendizaje mutuo.

Se identificaron algunos inconvenientes, como la necesidad de utilizar mascarillas durante las sesiones realizadas en el Centro de Atención Primaria (CAP), lo cual limitó la interacción con el grupo y pudo haber creado un ambiente menos cómodo para algunos participantes. También se observó una falta de compromiso por parte de algunos inscritos que confirmaron su asistencia, pero finalmente no acudieron a las sesiones.

Los resultados de este estudio sugieren que los programas basados en la familia pueden ser una estrategia altamente efectiva para promover prácticas familiares positivas y mejorar la calidad de la relación entre padres e hijos.

Los padres tienen la responsabilidad de educar a sus hijos, y participar en un espacio que les ayude a reflexionar sobre su forma de educar y compartir experiencias con otros padres puede ayudarles a descubrir que no están solos en la tarea de enfrentar desafíos similares en la educación de sus hijos. En particular, la posibilidad de compartir experiencias, opiniones y conocimientos con otros padres y profesionales de la salud es una experiencia muy enriquecedora que puede ayudar a fortalecer los vínculos familiares y mejorar la calidad de vida de las personas involucradas.

De cara a los programas futuros, se podrían incluir más dinámicas de grupo y recursos relacionados con los temas tratados en las sesiones, para maximizar la experiencia de aprendizaje de los participantes. También se podrían considerar sesiones específicas para otras franjas de edad, ya que cada etapa del desarrollo infantil presenta desafíos y oportunidades únicas para los padres y cuidadores.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos expresar nuestro sincero agradecimiento a todos los participantes de las sesiones por compartir su tiempo, conocimientos y reflexiones sobre la educación de sus hijos. Sin su colaboración, este proyecto no habría sido posible. También queremos agradecer al CAP Adrià por brindarnos la oportunidad de poner en marcha esta iniciativa y a la Agencia de Salud Pública de Barcelona por proporcionarnos la formación necesaria y todo el apoyo para llevar a cabo la actividad con éxito. Además, agradecemos a todos los compañeros y compañeras que de una u otra manera han brindado su apoyo para que este proyecto haya sido posible, contribución que redundará en mejorar la educación, salud y el bienestar de nuestras familias y comunidad.

8. REFERENCIAS

Agència de Salut Pública de Barcelona. (2023). La família, la millor escola. La Família, La Millor Escola .

Beyens, I., Keijsers, L., & Coyne, S. M. (2022). Social media, parenting, and well-being. Current Opinion in Psychology, 47, 101350. https://doi.org/10.1016/J.COPSYC.2022.101350

Beyens, I., Pouwels, J. L., van Driel, I. I., Keijsers, L., & Valkenburg, P. M. (2020). The effect of social media on well-being differs from adolescent to adolescent. Scientific Reports, 10(1). https://doi.org/10.1038/S41598-020-67727-7

Buenaños, D. P. D., & Holguín, Y. A. S. (2014). Teorías implícitas de los padres acerca del acompañamiento académico en las tareas y como a partir de dichas teorías los padres realizar un acompañamiento a sus hijos del Instituto Pedagógico Harvard de la ciudad de Pereira.

Byrnes, H. F., & Miller, B. A. (2012). The Relationship Between Neighborhood Characteristics and Effective Parenting Behaviors: The Role of Social Support. Journal of Family Issues, 33(12), 1658–1687. https://doi.org/10.1177/0192513X12437693

Campbell, C. A., Howard, D., Rayford, B. S., & Gordon, D. M. (2015). Fathers matter: involving and engaging fathers in the child welfare system process. Children and Youth Services Review, 53, 84–91. https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2015.03.020

Douglas, K. D., Smith, K. K., Stewart, M. W., Walker, J., Mena, L., & Zhang, L. (2020). Exploring Parents' Intentions to Monitor and Mediate Adolescent Social Media Use and Implications for School Nurses. Journal of School Nursing. https://doi.org/10.1177/1059840520983286

Frank, T. J., Keown, L. J., & Sanders, M. R. (2015). Enhancing Father Engagement and Interparental Teamwork in an Evidence-Based Parenting Intervention: A Randomized-Controlled Trial of Outcomes and Processes. Behavior Therapy, 46(6), 749–763. https://doi.org/10.1016/J.BETH.2015.05.008

Kane, G. A., Wood, V. A., & Barlow, J. (2007). Parenting programmes: a systematic review and synthesis of qualitative research. Child: Care, Health and Development, 33(6), 784–793. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2007.00750.x

Lechowicz, M. E., Jiang, Y., Tully, L. A., Burn, M. T., Collins, D. A. J., Hawes, D. J., Lenroot, R. K., Anderson, V., Doyle, F. L., Piotrowska, P. J., Frick, P. J., Moul, C., Kimonis, E. R., & Dadds, M. R. (2019). Enhancing Father Engagement in Parenting Programs: Translating Research into Practice Recommendations. Australian Psychologist, 54(2), 83–89. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/ap.12361

Proctor, K. B., & Brestan-Knight, E. (2016). Evaluating the use of assessment paradigms for preventive interventions: A review of the Triple P - Positive Parenting Program. Children and Youth Services Review, 62, 72–82. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.01.018

Ramos, P., Vázquez, N., Pasarín, M. I., & Artazcoz, L. (2016). Evaluación de un programa piloto promotor de habilidades parentales desde una perspectiva de salud pública. Gaceta Sanitaria, 30(1), 37–42. https://doi.org/10.1016/J.GACETA.2015.08.008

Sharma, M. K., John, N., & Sahu, M. (2020). Influence of social media on mental health: a systematic review. Current Opinion in Psychiatry, 33(5). https://journals.lww.com/co-psychiatry/Fulltext/2020/09000/Influence_of_social_media_on_mental_health__a.7.aspx

Torío López, S., Fernández García, C. M., & Inda Caro, M. de las M. (2016). Evaluación de un programa experiencial de educación parental: la perspectiva de los educadores como agentes de cambio. Aula Abierta, 44(1), 31–37. https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.05.001

Triana-Pérez, B., & Rodrigo-López, M.-J. (2010). Modelos y estrategias de intervención ante la diversidad familiar. In Modelos y estrategias de intervención ante la diversidad familiar (Pirámide, pp. 121–142).

Vázquez, N., Molina, M. C., Ramos, P., & Artazcoz, L. (2019). Effectiveness of a parent-training program in Spain: reducing the Southern European evaluation gap. Gaceta Sanitaria, 33(1), 10–16. https://doi.org/10.1016/J.GACETA.2017.06.005

Vázquez, N., Ramos, P., Molina, M. C., & Artazcoz, L. (2016). Efecto de una intervención de promoción de la parentalidad positiva sobre el estrés parental. Aquichan, 16, 137–147.

Vázquez, N., Ramos, P., Molina, M. C., & Artazcoz, L. (2020). Social Factors Associated with the Effectiveness of a Spanish Parent Training Program—An Opportunity to Reduce Health Inequality Gap in Families. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(7).

CENTRO DE ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR (CAF) COMO PROPUESTA INNOVADORA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

MARÍA DEL PINO PERTEGUER MUÑOZ
Universidad Nacional de Educación a Distancia

JUAN ANTONIO PERTEGUER MUÑOZ
Universidad Politécnica de Madrid

CRISTINA SÁNCHEZ ROMERO
Universidad Nacional de Educación a Distancia

ROSA GOIG MARTÍNEZ
Universidad Nacional de Educación a Distancia

1.- INTRODUCCIÓN

La familia constituye la base de la sociedad y se moldea según las exigencias de cada época, adaptándose a las diferentes realidades sociales. Para la familia el cambio resulta ser una parte esencial de su naturaleza (Bezanilla y Miranda, 2014; Irueste et al, 2020).

Para Gutiérrez et al. (2017, 220) la familia es "donde los individuos crean, recrean, aprenden y transmiten símbolos, tradiciones, valores y formas de comportamiento" su definición se ha ido ampliando continuamente, variando los tipos de familia tanto del siglo XX como lo que va del XXI (Lares-Gutiérrez y Rodríguez-González, 2021).

En lo que todas las definiciones coinciden es que la familia ha de ser protegida y fortalecida en la sociedad actual, por ser el primer y principal agente de socialización. Según Siddiqui, Sanyal y Agarwal (2021) es la institución más antigua que le permite al hombre una regulación de la conducta. En este sentido, el Centro de Acompañamiento Familiar CAF se presenta como un servicio de acompañamiento y atención a las familias para ayudarlas y orientarlas respecto a sus necesidades.

TABLA 1: *elaboración propia*

	CAF público	**COF parroquia**	**CAF Centro educativo**
Ámbito	Social	Religioso	Educativo
Atención a la familia	Interdisciplinar	Integral y asistencial	Educativa
Asesoramiento	Dificultades familiares	Familias con riesgo de ruptura	Relación padres-hijos y Conflictos en la familia
Formaciones	Familias y profesionales	Familia y profesionales	Padres, profesores y alumnos
Recursos	Profesionales Jurídicos, psicólogos, Trabajador social, mediación	Servicios especializados. Psicólogos, sacerdotes, expertos	Educadores, Psicopedagogos, orientadores, enfermería, externos (empleo, jurídico)
Intervención	Mediación familiar	Fortalecer vínculos familiares	Orientación familiar

Existen tres tipos de centros de orientación, asesoramiento o atención familiar (ver tabla 1), los estatales, los privados y aquellos promovidos por las distintas Diócesis, siendo estos los más numerosos pues suponen más del 50% de los Centros de Orientación Familiar existentes en España.

Sin embargo, no existen en el ámbito educativo centros de orientación familiar y recursos que, partiendo de la comunidad educativa, permitan a las familias tener un espacio de acompañamiento y orientación.

En cuanto a recursos públicos, existen 7 Centros de Apoyo a las familias (CAF) dependientes del Ayuntamiento de Madrid, dirigidos a las personas con dificultades familiares para afrontar situaciones difíciles y conflictivas en la ciudad de Madrid (Ayuntamiento de Madrid, 2023) cuyas funciones principales son las siguientes:

- Atención psicológica a la familia.
- Atención y prevención de las situaciones de violencia en la familia.
- Mediación familiar.
- Formación e información a familias y profesionales.
- Trabajar el vínculo entre padres e hijos de 0 a 6 años.
- Asesoramiento jurídico.

- La propuesta innovadora que planteamos en el presente artículo (centro de acompañamiento familiar) pretende alcanzar los siguientes objetivos:
- Acompañar a las familias en su labor educativa.
- Prevenir, formar y educar en los aspectos relacionados con las relaciones interpersonales de la pareja, la familia y con los de carácter psicoeducativo de los hijos.
- Orientar y asesorar en las diversas situaciones de crisis y conflicto que experimentan las parejas y las familias.
- Atención y formación a padres, profesores y alumnos (mentorías).
- Ofrecer recursos variados internos y externos (jurídico, búsqueda de empleo…).

La finalidad de este trabajo es mostrar la importancia y el valor que ejerce un Centro de Acompañamiento Familiar en un centro educativo como forma de intentar cuidar y proteger a la familia y a sus alumnos de manera integral y humanizada.

Dentro de esta propuesta queremos establecer las bases para su implementación y ofrecer experiencias de buenas prácticas que permitan a todos los centros beneficiarse de este recurso mejorando la atención integral al alumno acompañando a las familias en todas sus necesidades y, por ende, ofrecer un recurso novedoso e innovador para la mejora de los procesos formativos de nuestros estudiantes, atendiendo un pilar fundamental como la familia.

2.- CLAVES EN UN CENTRO DE ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR

Considerando los tres pilares de atención en el CAF podemos señalar las siguientes actuaciones:

En cuanto a los alumnos, en situación de vulnerabilidad, cabe destacar:

a. La dirección del centro participa en este proceso de mentoría proporcionando las herramientas y recursos necesarios para que esta atención personalizada se lleve a cabo.
b. Los mentores se implican de manera personal en esta atención al alumno, que a su vez también es una formación para sí mismo, además de formarse adecuadamente para ello.
c. Las mentorías mejoran la relación entre la familia y la escuela al conocer también el entorno del alumno (no solo la parte académica). A su vez, permite tener una visión más profunda del alumno para poder ayudarle a mejorar su situación.

Con relación a la atención de los profesores, la formación y la comunicación convierten a este recurso como una ayuda adecuada e inestimable. Esta formación está encaminada a dar seguridad y confianza al profesor en su labor educativa, de tal forma, que se sienta capaz de solucionar la problemática de su aula, con la confianza de que está dentro de un equipo, que le va a ayudar y asesorar cuando lo necesite.

Por último, la atención a los padres, el acompañamiento y la orientación familiar son los pilares en los que se asienta la intervención.

Podemos definir la orientación familiar como "el conjunto de técnicas encaminadas a fortalecer las capacidades evidentes y las latentes que tienen como objetivo el fortalecimiento de los vínculos que unen a los miembros de un mismo sistema familiar" (Almaguer, 2020, 300). Es importante tener en cuenta que toda intervención de orientación familiar ha de basarse en las necesidades de los destinatarios. A su vez, conviene destacar que en la orientación familiar debe primar el carácter preventivo y educativo sobre el terapéutico. (Álvarez-González, 2015).

Los Centros de Acompañamiento Familiar son centros formados por profesionales de distintos ámbitos que multidisciplinarmente se ponen al servicio de las familias para acompañarlas y orientarlas a lo largo de todo su ciclo vital en todas aquellas necesidades que experimenten.

La actuación del CAF debe darse siempre que no puedan actuar los propios profesores o tutores del centro, estableciendo una relación de ayuda y acompañamiento sin existir ningún intento de sustituir ni suplir

ninguna función, sino con la finalidad de desarrollar una colaboración interdisciplinar.

Varios aspectos prácticos son necesarios destacar:

La sobrecarga de trabajo en los centros educativos lleva consigo que, en ocasiones, los profesores o tutores, no puedan llegar a actuar de la forma que algunas situaciones lo requieren. Es en este ámbito donde el CAF juega un papel importante en la colaboración con el tutor, para resolver las diferentes situaciones que emergen en el contexto escolar.

Es importante asegurarse de que las familias acudan al CAF de forma libre y voluntaria, proponiéndole esta derivación a las mismas cuando se detecte una situación susceptible de atención por parte de los profesionales que conforman este servicio.

El CAF no debe usurpar competencias ni a las familias, ni a los profesores ni a los alumnos. Debe proponer un acompañamiento y tener un compromiso de ayuda en todo aquello que los agentes educativos necesiten. Esto permite que la persona pueda poner también en juego su propia libertad y responsabilidad.

Por otro lado, el CAF debe derivar aquellos casos en los que tenga imposibilidad de mediar o aquellos que no estén dentro de sus competencias a fundaciones, asociaciones o recursos que tengan las competencias suficientes para abordar estas problemáticas.

El Centro de Acompañamiento Familiar (CAF) tiene como objetivo principal fomentar la relación entre familia y escuela, estando disponible para todas aquellas necesidades de las familias del centro.

Esta labor se lleva a cabo en estrecha relación con la comunidad educativa, el departamento de orientación y recursos humanos del centro, postulándose como un posible modelo de intervención familiar en el ámbito de los centros educativos. Es un proyecto innovador al incorporar este recurso partiendo de profesionales del propio centro sin necesidad de recursos externos y con un carácter gratuito para todas las familias de la comunidad escolar.

Entre el personal participante del CAF se encuentra personal docente del centro (con formación en Pedagogía, Psicología y Derecho), personal

del Equipo Directivo y personal de Enfermería. Este enfoque multidisciplinar nos permite abordar a las personas atendidas de forma integral y en base a su singularidad, eje que guiará cada una de las atenciones y estrategias llevadas a cabo de forma personalizada.

La comunicación entre el equipo de orientación del centro y el CAF debe ser muy estrecha. Muchas familias se acercan al centro de atención familiar, para recibir pautas educativas y en un porcentaje bastante alto, los hijos presentan NEE que son atendidas por el departamento de orientación, por ello se necesita una colaboración interdisciplinar.

3.- LÍNEAS DE ACTUACIÓN DEL CENTRO DE ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR

Se proponen tres líneas fundamentales de actuación dentro del Centro de Acompañamiento Familiar: la línea preventiva, formativa y de intervención.

a. Línea preventiva: a través del tutor o de la dirección del colegio se derivan las necesidades de atención a familias que están en riesgo social o cuya problemática hay que resolver para mejorar las relaciones familiares, siempre de forma libre.
b. Línea formativa: será a través de charlas, conferencias, cursos de formación y cualquier evento educativo que sirva para informar y formar tanto a alumnos, padres y profesores. Reflejamos los siguientes talleres:

   Talleres sobre uso responsable de la Tecnología para alumnos, padres y profesores del centro con la colaboración de la fundación "Aprender a mirar" y la Policía:

   - El uso del móvil
   - Uso responsable de las TIC en el aula
   - Campaña para la prevención del ciberacoso y el ciberbullying
   - Ciberseguridad

Talleres de búsqueda de empleo con acompañamiento posterior por parte del CAF o derivación a recursos externos: en este taller se expusieron por parte del departamento de formación y orientación laboral del centro educativo diferentes herramientas para la búsqueda de trabajo y la formación continuada.

Talleres de afectividad desde 4º de Educación Primaria hasta Formación Profesional de Grado Superior en los que se han abordado los siguientes temas en los distintos niveles:

- La identidad: sexual, personal y social.
- Ser cambiante: la personalidad y el cuerpo.
- Ser trascendente: aprender a amar.

Talleres de formación al personal docente sobre la actuación en problemática de salud mental

Talleres de formación al personal docente sobre la prevención de la adicción a la pornografía junto a la fundación "Dale una Vuelta" para establecer un grupo de trabajo sobre este tema en un futuro.

Formación online para obtención del título de Manipulador de alimentos.

c. Línea de intervención: se atiende presencialmente a las familias, dándoles las ayudas pertinentes dentro de los recursos que tiene el colegio o a través de asociaciones o recursos externos al mismo.

A tenor de las personas atendidas, podemos dividir estas en tres destinatarios fundamentales, teniendo en cuenta las líneas fundamentales de actuación:

FAMILIAS

Escuela de padres con formación trimestral sobre temas interesantes para ayudar a los padres del colegio.

- Atención integral a familias como apoyo a los tutores en diferentes problemáticas de tipo familiar, personal, laboral o socioeconómico.
- Talleres de búsqueda de empleo y seguimiento y asesoramiento, junto con recursos externos.

Alumnos

- Mentoría y acompañamiento a alumnos en consonancia con la labor del tutor.
- Formación de afectividad para alumnos desde Primaria hasta Formación Profesional.
- Proyecto "aprender a mirar" y nuevas tecnologías.

Profesores

- Acompañamiento a los profesores para que tengan un espacio en el que expresarse de forma libre.
- Acompañamiento en conflictos familiares de su tutoría y alumnos conflictivos, junto al Departamento de Orientación educativa.
- Acompañamiento, asesoramiento y formación junto al coordinador de bienestar en las problemáticas derivadas de problemas de salud mental, agresiones o intentos autolíticos de los alumnos del centro.

4.- OBJETIVOS

Esta propuesta de innovación se plantea desde varios objetivos generales y específicos para cubrir los distintos temas que abordan los Centros de Acompañamiento Familiar.

Objetivos generales:

- Evaluar y estudiar la necesidad de los Centros de Acompañamiento Familiar (CAF) en los centros educativos para que se puedan prestar una atención integral a las familias ayudándoles en la educación de sus hijos.

Mostrar una propuesta de implementación de un Centro de acompañamiento familiar en un centro educativo de la Comunidad de Madrid

como un recurso referente donde se pueda ayudar a las familias en las diversas problemáticas de diversa índole que les pueden surgir en la vida diaria.

Objetivos específicos:

- Realizar actividades de acompañamiento e intervención en problemáticas de índole familiar, social, económica o personal.
- Valorar las necesidades de las familias y los alumnos del centro educativo, estableciendo un plan formativo para profesores, alumnos y familias.
- Establecer relación con distintos recursos que permitan derivar a los casos que escapan a nuestra competencia.

5.- METODOLOGÍA

Esta propuesta, tras la revisión bibliográfica, pretende organizar toda la información con distintos fines entre los que se destacan:

- Establecer un marco teórico sobre el que establecer una propuesta práctica
- El análisis y la consolidación de un centro de acompañamiento familiar en un centro educativo.
- Proponer finalmente una base sobre la que implementar este tipo de recurso en los centros educativos.

La metodología utilizada corresponde a una metodología cualitativa. A través de la cual se estudian los acontecimientos y los fenómenos en su situación natural, entendiendo e interpretando los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga." (Chaves-Montero, 2018,172).

Esta investigación, tal como se observa en el desarrollo de este trabajo, incluye "la recolección y el uso estudiado de una variedad de materiales empíricos, estudios de caso, experiencia personal, introspección, historias de vida, entrevistas, textos de observación, históricos, de interpretación y visuales que describen la rutina, los momentos problemáticos y los significados en la vida de los individuos." (Chaves- Montero, 2018,172).

6. RESULTADOS

Durante varios cursos, concretamente desde el año 2019 en adelante, se han registrado formalmente y de forma anónima las actividades llevadas a cabo por el centro de acompañamiento familiar. En total, se han contabilizado 51 atenciones a diferentes familias.

6.1. DATOS SOBRE LA ATENCIÓN REALIZADA EN EL CAF

Exponemos algunos datos cuantitativos que avalan el trabajo realizado hasta el momento.

Entre los datos recogidos, como podemos observar en la gráfica desde el año 2019, se ha duplicado el número de familias atendidas por parte del Centro de Acompañamiento Familiar. Esto es debido a la mayor difusión del CAF por parte de los tutores y a través de diversos canales de comunicación como el email, redes sociales o la web institucional del centro educativo (Figura 1).

FIGURA 1: *Número de casos atendidos por curso*

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la distinción por sexo en el acompañamiento familiar en el 70% de los casos son mujeres las que vienen al centro, un 18,33 de hombres y 11,67 por ciento asisten ambos (Figura 2).

FIGURA 2: *Distinción de la atención por sexo*

Fuente: Elaboración propia

Con relación a la nacionalidad de las personas atendidas, existe un predominio de las personas con nacionalidad española (60%) aunque existe una tendencia al alza en la atención a personas inmigrantes con dificultades socioeconómicas (40%) (Figura 3).

FIGURA 3: *Distinción de la atención por nacionalidad*

Fuente: Elaboración propia

Lo más relevante que surge al analizar los datos es la tipología de los casos atendidos, siendo en su mayor parte problemas de tipo familiar (dificultades conyugales, dificultades en la educación de los hijos, conflictos familiares de diversa índole, separación…) situándose en un 70% del total de los casos atendidos a lo largo de este curso.

Las problemáticas de carácter socioeconómico son el segundo factor de atención y se centran en el desempleo, problemas económicos y en un muy bajo porcentaje también corresponden a problemas de adicción suponen un 20% del total.

En tercer lugar la problemáticas de carácter personal supone un 5% pero está aumentando mucho en este último año (Figura 4).

FIGURA 4: *Tipología de las distintas problemáticas*

Fuente: Elaboración propia

Las intervenciones llevadas a cabo se encuentran dentro de las competencias del CAF y son supervisadas por los diferentes miembros que lo forman con un éxito elevado (alrededor del 86,67%).

Un bajo porcentaje de estas (13,33%) no pueden ser asumidas por el CAF y son derivadas a otros recursos con los que hemos entablado un acuerdo previo. Este tipo de derivaciones se ha visto aumentado en el último curso y nos ha llevado a comprender la importancia de establecer

una red de recursos para ponerlos al servicio de las familias que lo necesiten. Entre otras asociaciones y organismos, en los últimos cursos, hemos establecido relación y derivado a las familias que lo necesitaran. Así, hay que destacar a la Fundación Senara, Cruz Roja, Cáritas, Humana Spes y el COF de la Diócesis de Getafe (Figura 5).

FIGURA 5: *Intervención llevada a cabo*

Fuente: Elaboración propia

De los casos analizados un 73,33% se han resuelto, un 20% no ha tenido mejoría o todavía no la hemos podido observar y en 6,67% se desconoce (Figura 6).

FIGURA 6: *Seguimiento de los casos*

Fuente: Elaboración propia

A continuación, mostramos datos cualitativos obtenidos de las narrativas de las personas que están relacionadas en el centro con este servicio.

6.2. NARRATIVAS DE LAS PERSONAS RELACIONAS CON EL CAF

Consideramos de interés reflejar, en este apartado, los testimonios de personas que están relacionadas con el CAF.

Testimonio 1: Personal que trabaja en el centro de acompañamiento familiar.

> El trabajar en el Centro de Atención Familiar CAF del colegio está siendo una experiencia muy positiva. Es de destacar los siguientes aspectos:
>
> El tener la posibilidad de ofrecer recursos para ayudar a las familias con necesidades económicas, afectivas, estructurales y psicosociales es una muestra de la importancia de la necesidad del CAF dentro del colegio.
>
> El CAF me ha proporcionado conocimiento de las necesidades de las familias, en orden a conseguir una "mínima estructura" que pueda dar confianza y seguridad tanto a los alumnos como a sus padres.

He aprendido a escuchar y empatizar con la realidad contextual en la que se halla inmersa la familia, buscando siempre ofrecer soluciones reales y motivar para que puedan salir adelante a pesar de las dificultades.

Es muy importante que la persona se sienta escuchada y comprendida, porque puede recobrar fuerzas para seguir luchando por mejorar su situación sin desanimarse.

La experiencia adquirida me ha ayudado a empatizar no solo con la realidad de la familia, sino de todos los integrantes del centro educativo.

He tomado conciencia de la importancia que tiene el saber trabajar en equipo. El CAF es una entidad en la que trabajamos todos los miembros de la Comunidad Escolar, de una u otra manera.

Al final es una colaboración recíproca; el trabajo en el CAF me ha proporcionado la capacidad de ayudar a los demás y de sentirme ayudada por ellos.

Testimonio 2: Tutor que ha derivado varios casos al CAF.

"Soy tutora de Primaria del Colegio y mi experiencia con el CAF del colegio ha sido muy buena.

Como sabemos, en las tutorías con los padres muchas veces nos comentan temas personales, o bien que no tienen trabajo, nos muestran sus agobios, o bien que están en proceso de separación, o bien que la relación con su expareja no es fluida, o bien que tienen problemas económicos y que no llegan a fin de mes, etc...

Entonces, yo como tutora, les propongo la posibilidad de que les puedan ayudar desde el CAF del colegio, sin coste económico. Les facilito el email del CAF e inmediatamente acuerdan una cita las familias con el CAF, y como he dicho, el CAF es capaz de abordar cualquier ámbito para ayuda a las familias. En este respecto, están siendo muy competentes, derivando donde haga falta el caso, con rapidez y eficacia.

Testimonio 3: Familias atendidas por el CAF.

Entre los diversos testimonios de las familias atendidas por el CAF, recogemos algunos de ellos:

"He salido encantada, me han escuchado y me he sentido acompañada. Creo imprescindible este recurso en un colegio y animaré a todas las familias que lo necesiten a solicitar atención."

"En el CAF me han ayudado a entender que debo querer a mi marido tal cual es y a tener mayor confianza y sentirme una buena madre."

> "Me he sentido valorada y escuchada. Lo que más me ayuda es no sentirme juzgada."
>
> "Me han ayudado a escapar de una relación tóxica. Muchas gracias."
>
> "Tengo mucha ansiedad por temas personales y familiares y me relaja mucho venir al CAF y poder hablar de forma libre."

Testimonio 4: Alumno atendido por el CAF a través de mentorías

> Lo que más agradezco y siempre lo haré, fue la ayuda recibida en el aspecto personal, ya que en mi caso era lo que más dificultades me creaba para poder dar pasos hacia adelante, por la paciencia y empatía para no rendirse conmigo.
>
> En su mayoría eran ayudas fuera de las obligaciones y de sus horarios. Por ejemplo, el venir a visitarme hasta mi casa para hablar cuando lo necesitaba, o a recogerme algunos días para llevarme al colegio, el seguir mi progreso en comunicación con familiares míos, y muchas acciones más de este tipo.
>
> Esto me ayudó mucho a avanzar en el terreno personal, a tener más fe en mí mismo y en los demás y a saber que todos somos mucho más que muchos de los límites que tenemos, y también que se puede guiar a otros a eliminarlos, y dentro de lo posible tener esa libertad que nos permita a todos ser y realizar lo que realmente somos

En los diferentes testimonios se puede observar la importancia de este servicio en el centro escolar como una herramienta clave para la atención personalizada a las familias con dificultades. También se muestra como una herramienta eficaz para la colaboración con los profesores, tutores y otros profesionales del centro.

7. DISCUSIÓN

La finalidad de este trabajo es mostrar la importancia y el valor que ejerce un Centro de Acompañamiento Familiar en un centro educativo como forma de intentar cuidar y proteger a la familia y a sus alumnos de manera integral y desde la humanización.

Cabe destacar que el desarrollo de la persona se realiza esencial y naturalmente en la familia, donde la comunicación permite la interacción para expresar valores y sentimientos necesarios para establecer buenas relaciones y hábitos saludables (Aguirre-Burneo y Moreira- Aguirre,

2022), por lo que es clave el nexo entre persona y familia siendo imposible que sea independiente una de la otra.

En la línea de los autores anteriores y en base a su pensamiento, es importante que desde los centros escolares se ofrezca un acompañamiento a las familias que lo necesiten para que puedan establecer relaciones positivas con sus hijos y estos puedan tener una socialización satisfactoria que les permita afrontar mejor las experiencias futuras.

Actualmente la falta de espacios dentro de la familia para poder establecer una buena comunicación y transmitir valores de padres a hijos, ocasiona conflictos familiares y personales que se evidencian para expresarse entre ellos y construir vínculos dentro de la sociedad (Tornés, Brizuela, y Pacheco, 2021).

Un Centro de Acompañamiento Familiar en los centros educativos es un recurso necesario en la sociedad actual. Los niños pasan muchas horas dentro del centro educativo y los padres han confiado en ellos para que contribuyan a la educación de los hijos de forma subsidiaria.

8. CONCLUSIONES

Realizando la siguiente investigación se han llegado a las siguientes conclusiones:

- La necesidad de establecer dentro de los centros educativos un Centro de Atención Familiar (CAF)
- La importancia de la socialización primaria para los alumnos del centro, por ser la familia el primer lugar donde el niño establece una personalidad sana, recibiendo en el ambiente familiar la seguridad y la confianza necesaria para sentirse querido y aceptado.
- El gran beneficio que supone para las familias el ser atendidas en sus necesidades y poder así mejorar las relaciones entre todos los miembros implicados.

- La enorme ayuda que se le proporciona al profesor tutor ayudándole en su labor, cuando la falta de tiempo o la sobrecarga de trabajo le impide atender a las necesidades familiares de manera adecuada.
- El trabajo en equipo que se realiza desde el CAF al hacer partícipes de las orientaciones y decisiones al equipo directivo y al equipo de orientación del centro.
- La importancia de entrar en contacto con recursos externos, favoreciendo la ayuda entre el centro educativo y entidades del ambiente sociocultural y sanitario.

Lo más importante a destacar, una vez que se ha analizado y reflexionado sobre el tema que nos ocupa, es que un centro de atención familiar en un centro educativo, además de beneficiar a todos los involucrados, los más beneficiados son los alumnos.

Los padres cuando reciben ayuda mejoran su relación como pareja y como padres disminuyendo sus preocupaciones, lo cual es un factor importante a la hora de educar e interaccionar con sus hijos (se ha de tener en cuenta, que muchos padres no aceptan bien los problemas importantes de comportamiento o cualquier trastorno que hace que su hijo sea diferente.) Nuestro centro permite un acercamiento que beneficia a todos.

Los resultados obtenidos desde la implantación del Centro de Acompañamiento familiar en el 2019 hasta ahora son muy alentadores, es un proyecto innovador y necesario. Se propone que esta experiencia sea llevada a cabo en los centros educativos para poder hacer frente a la necesidad cada vez más acuciantes de acompañamiento a las familias y se establece la base sobre la que implementar este recurso en cualquier escuela.

9. REFERENCIAS

Aguirre-Burneo, M. E., y Moreira-Aguirre, D. G. (2022). Familia y escuela: una visión desde la educación para la paz. Familia y escuela, 1-297.

Almaguer, O. C. (2020). Referentes teóricos de la orientación familiar en el desarrollo de prácticas inclusivas. (Revisión). Roca: Revista Científico-Educaciones de la provincia de Granma, 16(1), 298-310.

Álvarez-González, B. (2015). Orientación familiar. Contextos, evaluación e intervención. Sanz y Torres.

Ayuntamiento de Madrid (2014). Carta de Servicios 2023. Centro de Apoyo a las Familias (COF). https://acortar.link/oCmVre

Bezanilla, J. M y Miranda, A. (2014). Socionomía familiar: Una mirada compleja. PEI Editorial.

Chaves-Montero, A. (2018). La utilización de una metodología mixta en investigación social. Machala: UTMACH https://acortar.link/7y1lCe

Gutiérrez, R., Díaz, K. Y., y Román, R. P. (2017). El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica. Ciencia ergo-sum, 23(3), 219-228.

Irueste, P., Guatrochi, M., Pacheco, S., y Defederico, F. (2020). Nuevas configuraciones familiares: tipos de familia, funciones y estructura familiar. Redes, (41), 11-18.

Lares-Gutiérrez, R. E., y Rodríguez-González, L. (2021). Hacia un nuevo concepto de familia: la familia individual. Revista Digital FILHA, 16(24), 1-15.

Siddiqui, S., Sanyal D. N., & Agarwal, S. (2021) Family Environment, Assertiveness and Social Connectedness in Intermediate Students. Polo del Conocimiento, 7(6).

Tornés, G. B. B., Brizuela, C. M. G., Brizuela, Y. G., y Pacheco, D. L. S. (2021). La educación en valores desde la familia en el contexto actual. Medisan, 25(04), 982-1000.

EL ROL DEL LIDERAZGO EDUCATIVO EN LA MEJORA CONTINUA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

ADRIÁN PATERNA RODA
Universidad de Almería y Centro de Investigación en Salud

1. INTRODUCCIÓN

El liderazgo abarca diferentes ámbitos, desde el empresarial hasta el político, el personal o el educativo. Surge en todo grupo humano, independientemente de su tamaño y propósito, donde el grupo asume la decisión de otorgarle la facultad de liderar a una persona específica (Northouse, 2018). En diferentes ámbitos, se han establecido mecanismos de participación para mejorar el desempeño y la motivación de las personas, ya que el liderazgo se considera una capacidad esencial para influir en otras y dirigir acciones tanto positivas como negativas (Yukl, 2010). Maxwell (1998) indica que el liderazgo representa la facultad de mejorar a las personas de un área, a través de la guía u orientación de un líder, el cual puede ser definido, como la persona que tiene capacidad de influencia sobre otros que mejoran sus aptitudes y capacidades.

En el ámbito educativo, el liderazgo hace referencia a la gestión de actividades y tareas de manera eficaz en el ámbito escolar, universitario o institucional con el fin de mejorar la calidad de la educación (Hargreaves & Fink, 2003). Este liderazgo se evidencia debido a la preocupación que han tenido los diferentes sistemas educativos para poder dinamizar las escuelas. De este modo, estos sistemas solamente se han basado en la obtención de buenos resultados para el aprendizaje.

No obstante, autores como Rey y Santa María (2000) proponen que el liderazgo educativo puede ser clasificado en los siguientes cinco tipos en función de su naturaleza:

El liderazgo pedagógico concentra los esfuerzos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en cada una de las aulas.

El liderazgo situacional está enfocado en la gestión de personal, la cual parte de la misión del centro educativo en función de las situaciones diversas que se puedan dar en el centro, las cuales son asumidas desde una visión de transformación. Este tipo de liderazgo requiere de capacidad de inteligente que permita delegar y orientar a los agentes educativos hacia un fin común.

El liderazgo transformador busca la incorporación al centro educativo de la gestión de calidad, provocando un proceso de cambio cultural del centro y realizar un proceso de transformación hacia mejoras sostenibles.

El liderazgo innovador busca provocar un cambio hacia procesos más favorables que los existentes. Esta evolución requiere de un compromiso por parte del profesorado para llevar a cabo acciones que beneficien su propio crecimiento y fomenten la vida académica. Este tipo de liderazgo requiere de tiempo para poder observar los resultados.

El liderazgo técnico se enfoca en las habilidades y las técnicas fundamentales para dirigir el centro educativo de manera responsable. Este hecho implica que no es necesario exigir más sino hacer de manera que se consigan los objetivos establecidos.

Las actuales redes de educación nos hablan de que la educación debe ser equitativa e inclusiva, donde debe de haber una participación y un aprendizaje de todos los estudiantes, sin importar su procedencia social o cultural. Para poder desarrollar este tipo de educación, las escuelas deben aprender a generar dinámicas más laterales y autónomas, donde sean los propios alumnos y alumnas los protagonistas de su propio conocimiento. Según Elmore (2010), la clave para la mejora cultural se encuentra en el acoplamiento de una cultura cohesionada. El liderazgo educativo permite configurar la escuela como una comunidad profesional de aprendizaje. Para ello encontramos dos concepciones de liderazgo: el colectivo o distribuido. El liderazgo distributivo se encaja en la última década del siglo XX. Nace de la necesidad de pasar de un liderazgo que es potencialmente administrativo centrado en el poder burocrático al impulso de la adquisición del liderazgo de los docentes como base para una mejora

educativa. Este tipo de liderazgo lo conoceremos como liderazgo pedagógico. Es evidente que centrar el liderazgo en el aprendizaje supone un cambio potencial que hasta este momento se ha dedicado en general a una capacidad de gestión, por tanto, estas nuevas modalidades de investigación tienen un impacto positivo en los estudiantes. Por su parte, el liderazgo educativo genera una enseñanza eficaz ya que, en lugar de tratar el liderazgo pedagógico como una tarea adicional, es necesario adaptar las prácticas de liderazgo con el objetivo general de mejorar la enseñanza (Robinson, 2006). Esto tiene importantes implicaciones para la investigación sobre el liderazgo pedagógico, ya que son necesarias teorías fundamentadas en el conocimiento de las condiciones que los profesores necesitan para fomentar el aprendizaje de sus alumnos. Los buenos líderes educativos son aquellos que tienen las habilidades, conocimiento y disposición para establecer y mantener estas condiciones.

Desde esta perspectiva, numerosos autores distinguen entre liderazgo centrado en el aprendizaje, el cual tiene un enfoque más limitado a la consecución de unos productos y el liderazgo pedagógico que se basa en una perspectiva más humanista y comprensiva. La justicia toma vida con este liderazgo, debido a que se centra más en el aprendizaje de los estudiantes, asegurándose de que todos aprendan lo que según las leyes educativas es imprescindible, y creando una dirección escolar cuya misión principal es la de diseñar las medidas oportunas para lograr este objetivo. Para ello se necesita de una buena gestión del colegio al mismo tiempo que se mejoren los espacios interpersonales y el clima social de la escuela. El éxito directivo del colegio debe centrarse en el valor pedagógico de lo que cobra, debido a que los directores altamente efectivos se centran en la dimensión pedagógica con una obsesión por personalizar el aprendizaje y lograr resultados para cada uno de sus estudiantes. La enseñanza se sitúa en una posición prioritaria y, especialmente, se trabaja de manera eficaz para eliminar los obstáculos que puedan distraer de esa prioridad. Estos directores establecen una cultura de trabajo orientada al aprendizaje en su equipo (Fullan, 2010). Este modo de pensar nos lleva a replantearnos si una escuela funciona bien, probablemente sea por la capacidad que tiene el director, de desarrollar el liderazgo en los demás, no por una cualidad personal. De hecho, la misión

primordial del colegio debería de ser la de crear los mejores aprendizajes para el alumnado por medio de la experiencia escolar. Para ello, los diferentes autores entienden que se deben de habilitar los centros como espacios de aprendizaje donde se permita el desarrollo profesional docente y del resto de la comunidad educativa. Esto permitiría transformar la cultura escolar individualista por una cultura basada en la cooperación y la colaboración con el entorno que nos permita aprender y resolver los problemas de la vida cotidiana al mismo tiempo que se genera un desarrollo profesional de sus miembros. De este modo la justicia social empezaría a coger forma aumentando el capital social, las relaciones interpersonales de comunidad por medio de los diferentes agentes educativos, los cuales son el barrio, la familia y los docentes. Por su parte, Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006) describen cuatro tipos de prácticas que tienen un impacto positivo en el alumnado. Tal y como nos indican estes autores, las practicas desarrolladas en liderazgo pedagógico, y sus efectos de éxito dependen de variables como el tiempo y la atención, siendo estas:

- Establecer una dirección (visión, expectativas y metas de grupo)
- Desarrollar al personal.
- Rediseñar la organización
- Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte Robinson (2007), en base a estas cuatro prácticas, plantea cinco dimensiones de un liderazgo eficaz:

- Establecimiento de metas y expectativas.
- Obtención y asignación de recursos de manera estratégica.
- Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum.
- Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional.
- Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo.

Por otra parte, se plantea que el liderazgo distribuido trata de analizar y enfrentar el liderazgo escolar, es mucho más que una pequeña modificación de las actividades, lo que propone es un cambio cultural que implica el compromiso por medio de todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo el funcionamiento y la gestión de la escuela, de esta forma, este tipo de liderazgo está aprovechando las habilidades de los distintos agentes de la comunidad educativa dentro de un objetivo común (Harris & Chapman, 2002).

No obstante, una gestión adecuada de la educación debe incluir, entre otros elementos, una serie de características de personalidad primordiales y un liderazgo consolidado que busque en todo momento el logro. Siguiendo a Garbanzo y Orozco (2010) entre las principales características de personalidad de un líder educativo se encuentran:

- Ser tolerante a las críticas
- Tener un temperamento equilibrado
- Mostrar seguridad y capacidad a la hora de la toma de decisiones
- Capacidad y actitud de autocrítica y reflexión
- Evitar ambigüedades y confusión
- Poseer una actitud democrática
- Presentar coherencia con la actuación
- Facilidad de comunicación
- Capacidad de efectuar el liderazgo como ejercicio de influencia.

Desde los primeros años del siglo XXI se han multiplicado las aportaciones acerca del liderazgo distribuido generando artículos teórico prácticos que van encaminados a crear un modelo de dirección para el cambio donde los verdaderos implicados es la comunidad educativa en su conjunto. (Spillane, et. al., 2001; 2004; Macbeath, 2005).

La crisis y la globalización están generando cada vez una mayor injusticia a lo largo del mundo. Mientras que la clase rica está acumulando más riquezas, las ayudas para la clase pobre cada vez van en minoría. Esto está generando mayores injusticias de las que había, de esta forma los ricos con más ricos y los pobres más pobres. La escuela tiene un gran papel en este aspecto, donde es la educación la que puede acortar estas diferencias en el futuro. Para ello debemos de crear una sociedad más

justa y empezar porque la docencia contemple un liderazgo que incluya la justicia social. Para ello se crea la exigencia de una redistribución de los recursos, así como de las capacidades. Como bien sabemos la justicia social se encarga de dar más a quien más lo necesita, mirando desde su situación de partida. Este tipo de justicia busca disminuir la brecha entre la inequidad mediante la redistribución de las capacidades, las diferencias culturales, sociales y personales. Para ello, es clave el papel que adoptan los líderes escolares y no solamente con líder escolar nos referimos al director, sino a los tutores y tutoras, al delegado de padres y madres o al delegado de clase, los cuales realizan un papel fundamental, ya que este tipo de liderazgo del que estamos hablando no tiene por qué caer en personas que estén en un cargo directivo, sino que pueden ser llevados a cabo por colectivos que desarrollan iniciativas del centro a partir de un trabajo colaborativo, compartiendo sus experiencias prácticas y sus expectativas entre los miembros de la organización.

Desde este enfoque, el liderazgo para la justicia social se fundamenta en que los líderes educativos no solo tienen la obligación social de crear unas buenas prácticas, procesos y resultados escolares más equitativos para los estudiantes de diferente procedencia socioeconómicas, cultural, capacidad, sino luchar para que desaparezca la exclusión y marginación de la escuela, trabajando por crear una sociedad más justa y equitativa.

En base a estos argumentos, se plantean los siguientes objetivos de investigación:

- Conocer el pensamiento docente acerca de las capacidades de liderazgo del alumnado.
- Indagar sobre las posibilidades de la aplicación de las capacidades de liderazgo dentro del aula.

2. MÉTODO

El estudio se ha llevado a cabo en un colegio público de Almería. Se ha elegido este centro con la idea de poder plantear esta investigación y poder aprender acerca de las diferentes políticas planteadas en el colegio. La recogida de datos se ha llevado a cabo en una clase de segundo

ciclo del colegio, concretamente de 3º curso, compuesta por 23 alumnos y alumnas con edades comprendidas entre los 8 y 9 años. Antes de comenzar con la recogida de datos se entregó a las familias el consentimiento informado para que lo firmaran si estaban de acuerdo en que sus hijos/as participaran en la investigación.

En este centro se llevan a cabo asambleas de clase y asambleas de delegados y delegadas con la directiva del centro. Esta asamblea de delegados con la directiva, recoge a todos los delegados y delegadas del centro de la etapa de Educación Primaria, además en los cursos de la etapa de Educación Infantil también se requiere la presencia de los subdelegados y subdelegadas. En estas reuniones se potencia el trabajo autónomo del alumnado, el trabajo en equipo, la cohesión y las distintas capacidades de liderazgo que acompañan a la propia actividad, de este modo, el alumnado se implica activamente en la comunidad educativa, siendo este un proceso en el que ellos se sienten protagonistas de sus propias acciones y las de sus compañeros y compañeras.

Para la recogida de datos en la clase y en la asamblea de delegados se ha utilizado un cuaderno de campo. Un cuaderno de campo es una herramienta muy importante en el trabajo de campo de investigación, ya que permite registrar la información obtenida a través de la observación directa en el aula. De este modo se ha podido realizar una memoria escrita de las asambleas y situaciones observadas, así como de las anotaciones y comentarios que se realizan en el proceso de la investigación directa.

Dentro de la metodología cualitativa se ha planteado para este trabajo de investigación la utilización del método de investigación-acción, planteado por Carl Lewis. Son diferentes las definiciones que nos plantean los autores a lo largo de los años acerca del término de investigación-acción. Como ejemplo de algunos de ellas, encontramos a Lomax (citado por Latorre (2003) el cual la define como "una intervención en la práctica profesional con la intención de propiciar una mejora". Dados los propósitos que tiene la investigación-acción, se ha elegido este procedimiento para realizar la investigación ya que se cree que es el que mejor se ajusta en relación a los objetivos planteados, los cuales son:

- Transformar la práctica social y educativa por medio de la comprensión de dicha práctica.
- Acercar a la realidad generando una relación entre el cambio y el conocimiento y convertir a aquellas personas que trabajen con esta metodología en investigadores potenciales.

Previa a la realización de la primera asamblea de aula se realizó la asignación de roles. Para ello, los alumnos y alumnas que deseaban ser delegado o subdelegado debían redactar un pequeño discurso que, tras ser revisado por la tutora, leerían a sus compañeros y compañeras para mostrar las mejoras que pretendían conseguir para sus compañeros y compañeras. Tras esto se realizó una votación anónima, quedando elegidos el delegado y subdelegada. Los roles de secretario y moderador son elegidos por la tutora. En este caso se determinó el rol de secretaria para una alumna que necesitaba mejorar la grafía, con lo que sería ella la encargada de recoger la información obtenida en las reuniones prestando especial atención a su grafía. El rol de moderador, fue asignado a un alumno que presentaba una actitud tímida y le costaba relacionarse con el resto de compañeros y compañeras, con el fin de mejorar sus habilidades sociales y darle un papel relevante donde se sintiese importante y necesario. Con el mismo planteamiento que las asambleas de clase, se realizaron observaciones y anotaciones en las reuniones de delegados y delegadas, teniendo especial relevancia en esta recogida observacional, las actitudes y comportamientos, es decir, el nivel emocional de cómo se encontraba el alumnado en esos momentos.

A lo largo de la recogida de datos, tanto en la asamblea de delegados/as como en las asambleas del aula, se han tratado una serie de temáticas relacionadas con el proyecto de rediseño del patio del centro, entre ellas, las temáticas tratadas han sido:

- Mi patio ideal
- Distintas zonas para que todos podamos jugar
- Diseñando el huerto escolar

Por otra parte, la investigación se ha complementado con una entrevista a la directora del colegio acerca del liderazgo educativo planteado en el centro educativo. El instrumento de investigación de recogida de datos ha sido la entrevista semiestructurada, compuesta por siete preguntas, las cuales se refieren al liderazgo educativo planteado en el colegio, desde la visión del liderazgo pedagógico. La entrevista se ha realizado durante el periodo lectivo, en horario laboral, aprovechando las horas libres de la jefa de estudios y de la directora. Para recoger la información de la entrevista cualitativa a la directora del centro, se ha empleado la grabadora de un teléfono Samsung S21. Previamente se buscó un lugar tranquilo y sin distracciones para realizar la entrevista, se comenzó con una breve introducción explicando el propósito y los objetivos de la entrevista, asegurando que la directora del centro estaba de acuerdo con que se grabe la conversación y de obtener su consentimiento. Durante la entrevista, se han realizado preguntas abiertas y dejando que la entrevistada hablara libremente, sin interrumpirla demasiado, pero tomando notas de los puntos más relevantes y las observaciones que se quieran destacar. Una vez finalizada la entrevista, se transfirió el archivo de audio a un ordenador para su transcripción y análisis posterior.

Los datos obtenidos de la entrevista se han analizado de manera inductiva por temáticas. Los datos se leyeron y subrayaron identificando las categorías y subcategorías, explorando las frases e ideas más destacables. Posteriormente, se creó un mapa conceptual conectando las ideas principales, las cuales han permitido realizar tentativas con la literatura de manera exploratoria durante esta fase.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La investigación-acción requiere de un proceso de observación y a partir del cual es posible detectar dónde queremos actuar y de qué manera (Elliot, 2000). Este enfoque investigativo está basado en un modelo por ciclos. De los distintos modelos que se plantean, se ha elegido el modelo de Whitehead (citado por Latorre, 2003), el cual conlleva las siguientes fases:

- Sentir o experimentar un problema

- Imaginar la solución del problema
- Poner en práctica la solución imaginada
- Evaluar los resultados de las acciones emprendidas
- Modificar la práctica a la luz de los resultados.

3.1. Liderazgo educativo y el clima de aula.

Durante el proceso de observación, se comenzó reuniendo a los delegados y delegadas de clase ya que el centro quería realizar una distribución del patio, creando en él varias zonas. De esta primera reunión se llevó a cabo un brainstorming para recoger las sugerencias e ideas de las zonas que los niños y niñas querían que hubiese en el patio. De acuerdo con Fullan (2007) el liderazgo educativo implica trabajar con los demás para construir una cultura de colaboración y apoyo mutuo. Esto puede implicar la creación de equipos de trabajo efectivos, el establecimiento de redes de apoyo y la promoción de la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa:

Delegado de 4º curso: "Si hubiera una zona con columpios para que los de primero y segundo jugaran, así no nos molestarían cuando jugamos al fútbol, que siempre se están metiendo a la pista".

Delegado de 6º: "Nosotros estamos estudiando las plantas así que nos parece una buena idea que en una parte del patio se pueda hacer un huerto para que todos veamos cómo crecen las plantas".

Delegado de 3º: "Nosotros también estamos viendo la fotosíntesis de las plantas y hemos plantado habas y lentejas en clase, si tuviéramos un huerto luego las podemos poner ahí".

Delegado de 1º curso: "Yo creo que además de los columpios se podían poner un tobogán con torres como el del parque para que podamos jugar más a la vez".

Los líderes educativos promueven relaciones positivas entre los estudiantes y el personal docente. Esto se logra mediante el fomento de un ambiente respetuoso, inclusivo y de apoyo, donde se valoren las opiniones de todos los miembros de la comunidad educativa (Marzano et al.,

2003). Precisamente, como se pueden apreciar en las respuestas planteados por los distintos alumnos, aunque cada clase tenía sus intereses, el hecho de potenciar el rol de delegado mediante el cual podían expresarse y comunicarse, creó un clima favorecedor por medio de las relaciones positivas entre los estudiantes.

3.2. La importancia de la comunicación activa en las aulas de Educación Primaria.

La comunicación es un elemento clave del liderazgo escolar efectivo, de modo que los líderes escolares deben ser capaces de comunicar claramente sus expectativas y metas para la escuela, y de involucrar a la comunidad en la mejora de la educación (Browning & Lachat, 2015). También deben ser capaces de proporcionar retroalimentación efectiva a otros miembros del personal escolar, y de involucrarlos en la toma de decisiones y la planificación estratégica. De las anotaciones tomadas por el equipo directivo a partir de las aportaciones de los delegados y delegadas de las clases, se determina establecer una siguiente reunión de delegados de centro en la que el alumnado de cada clase debe presentar una propuesta de distribución de las zonas del patio, teniendo en cuenta la ubicación de una zona recreativa donde ubicar un tobogán y unos columpios, así como establecer la zona más idónea donde situar un huerto escolar en el que puedan participar todos los cursos. En el aula donde se lleva a cabo la observación, se establece una asamblea en la que el delegado explica las conclusiones obtenidas de la reunión. Se decide dibujar el plano del patio en la pizarra y por grupos de trabajo se plantean la distribución de las zonas. Algunas de las aportaciones recogidas son las siguientes:

Alumno Pedro (seudónimo): “La zona de los columpios tendrían que ir al lado del patio de los pequeños porque tienen casi los mismos años”

Alumna Marta (seudónimo): “También se pueden poner los columpios al lado del árbol grande porque así hay sombra que en el recreo hace mucho calor y sudamos”.

Alumna Marina (seudónimo): “El huerto también tiene que estar al lado del árbol grande, porque yo he visto un grifo al lado y así se pueden regar las plantas (huerto)”.

Los líderes educativos establecen una comunicación clara y abierta con los estudiantes, promoviendo la escucha activa y el diálogo constructivo. Fomentan la participación de los estudiantes en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos (Sergiovanni, 2012). Como podemos ver en este caso, el rol de los delegados no solamente era el de recoger las ideas de cada uno de sus compañeros, sino de proporcionar un espacio de escucha activa donde se llegara a un consenso de las ideas por parte de toda la clase

3.3. La importancia del aprendizaje activo y el apoyo emocional en los entornos de trabajo

Por su parte, Leithwood, Seashore Louis, Anderson y Wahlstrom (2004) indican que los líderes escolares efectivos tienen un enfoque en el aprendizaje de los estudiantes, por lo que se centran en el desarrollo de una cultura escolar que promueva el aprendizaje y en la mejora continua de la calidad de la enseñanza. Esto queda visible en algunas afirmaciones recogidas en la entrevista a la directora:

> "Una de las cosas más importantes que hago es asegurarme de que todos los miembros del personal se sientan valorados y apreciados. Les doy la libertad de tomar decisiones y tomar la iniciativa en sus roles y les proporciono las herramientas y recursos que necesitan para tener éxito"
>
> "El liderazgo educativo es fundamental para lograr una educación de calidad y para el desarrollo integral de los estudiantes. En mi escuela, el liderazgo educativo se basa en tres pilares: la visión compartida, el trabajo en equipo y la mejora continua"
>
> "Se fomenta la comunicación abierta y el diálogo constructivo entre los miembros del personal escolar y se promueve la participación activa de los estudiantes y padres de familia en las decisiones que afectan a la escuela. Además, se establecen espacios y tiempos para la colaboración y el trabajo conjunto en proyectos específicos".

Los líderes educativos promueven la implementación de prácticas de enseñanza efectivas en el aula, como el uso de estrategias de enseñanza diferenciada, el enfoque en el aprendizaje activo y el uso de retroalimentación formativa (Hattie, 2009). Los líderes educativos se preocupan por el bienestar emocional de los estudiantes y crean un ambiente de apoyo donde se sientan seguros y valorados. Promueven estrategias de apoyo

socioemocional y brindan recursos y servicios adecuados para abordar las necesidades emocionales de los estudiantes (Cohen et al., 2009).

4. CONCLUSIÓN

Como conclusión se puede evidenciar que los centros educativos deben de tener una visión renovada que potencien las leyes y las normativas enfocadas hacia un aprendizaje de máximos y no de mínimos. En los centros escolares debemos de creer que todos y cada uno de nuestros componentes son importantes y deben de implicarse dentro del contexto educativo, generando su propia identidad. Esto les permitirá obtener nuevas cualidades y mejorar las limitaciones aprendiendo a crecer cada día por medio del trabajo en equipo y de una creatividad que se va renovando continuamente.

Todas las acciones de liderazgo deben de marcarse dentro de un modelo basado en relacionar los aprendizajes con el mundo emocional, así la escuela se debe anclar en cuatro pilares fundamentales como son "aprender a conocer", "aprender a ser", "aprender a convivir" y "aprender a hacer". Con esta idea se deben de crear líderes escolares con perspectivas basadas en un cambio pedagógico y con la opción y el interés por solucionar los problemas que tenga el resto del mundo, con la idea de crear una sociedad mejor. Este tipo de liderazgo permitirá:

- Mayor organización escolar.
- Mejorar las relaciones interpersonales.
- Establecer un clima de cooperación entre la escuela y el entorno.

Tradicionalmente cuando escuchamos el concepto liderazgo educativo tenemos conciencia de querer incluirlo dentro de un único directivo como si él solo fuese el líder, pero este concepto debe ir mucho más allá como se ha tratado durante toda la investigación, la perspectiva debe de ir enfocada a incluir a todos los representantes y miembros que conforman la comunidad educativa, es decir a los padres y madres, tutores y tutoras, compañeros y compañeras, directivos del colegio, el AMPA, y

todo lo que nos pueda proporcionar el entorno como un elemento comunicativo.

Bass (1994) indica ciertas cualidades que debe tener un líder educativo. Si contrastamos las indicaciones planteadas por este autor y lo obtenido en las distintas observaciones planteadas a lo largo de la investigación y a las entrevistas realizadas a la directora del centro, entendemos que este tipo de líder debe reunir ciertas cualidades:

- Tiene que tener la capacidad de mirar más por el trabajo de sus compañeros que por el suyo mismo.
- Tener sentido del humor, ser inspirador y optimista.
- Flexible, democrático e inclusivo
- Asertivo
- Ser capaz de poder tratar las cualidades emocionales de sus compañeros y compañeras.

Por su parte, la asamblea de clase, ha sido un espacio de trabajo colaborativo y participativo donde se han consensuado las distintas situaciones que afectaban a toda la clase y por consiguiente al resto de alumnado del centro. Se ha observado que el hecho de dar un papel activo a un alumno que tenía problemas para relacionarse con el resto ha hecho que mejoren sus habilidades sociales y se muestre más integrado con el resto de compañeros y compañeras.

La asamblea de delegados ha servido como un espacio que se ha utilizado para generar una reflexión acerca de la comunidad educativa, la mejora del colegio y este tipo de actividad, en un final tiene previsto generar reflexiones y conectar el aprendizaje de tal manera que sea el propio alumnado quien decida cuales van a ser sus proyectos de trabajo. De esta manera se está involucrando al alumnado en su propia educación, desde un proceso que es participativo y permanente, además conectándolo con los problemas y soluciones reales con los que se va a encontrar a lo largo de la vida.

5. REFERENCIAS

Bass, B. y Avolio, B. (1994). Improving organisational effectiveness through transformational leadership. Sage Publications.

Browning, M., & Lachat, M. A. (2015). The importance of communication in leadership. Journal of Leadership Education, 14(3), 145-156.

Carr, W., y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez Roca.

Elliot, J. (2000). La investigación-acción en educación. Ediciones Morata

Elmore, R. (2000). Building a New Structure for School Leadership. The Albert Shanker Institute

Fullan, M. (2007). Liderando en una cultura de cambio. Grupo Santillana

Fullan, M. (2010). The awesome power of the principal. Principal, 89 (4), 10-15

Garbando, G. M. & Orozco, V. H. (2010). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. Revista educación, 34(1), 15-29

Hargreaves, A., & Fink, D. (2003). The seven principles of sustainable leadership. Educational Leadership, 61(7), 8-13.

Harris, A., and Chapman, C. (2002) Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. International Electronic Journal for Leadership in Learning, 6 (9)

Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Grao

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning. DfES Publications.

Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. School Leadership and Management, 28 (1), 27-42.

Macbeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. School Leadership and Management, 25(4), 349-366.

Maxwell, J. C. (1998). The 21 Irrefutable Laws of Leadership: Follow Them and People Will Follow You. Thomas Nelson.

Northouse, P. G. (2018). Leadership: Theory and practice (8th ed.). Sage Publications

Rey, R. y Santa María, J. (2000). Transformar la educción en un contrato de calidad. Cisspraxis

Robinson, V. (2006) Putting education back into educational leadership. Leading and managing, 12 (1), 62-75.

Robinson, V. (2011). Student-Centered Leadership. John Wiley & Sons.

Spillane, J.P., Halverson, R. y Diamond, J.B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. Educational researcher, 30 (3), 23-28

Spillane, J.P., Halverson, R. y Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. Journal of Curriculum Studies, 36 (1), 3-34

Yukl, G. (2010). Leadership in organizations (7th ed.). Pearson

LA CONVIVENCIA FAMILIAR A LA LUZ DEL PRINCIPIO DE IGUALDAD Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

FERNANDO MANUEL CASTRO FIGUEROA *[10]
JUAN PABLO VENEGAS CONTRERAS **[11]
ANA EDITH CANALES MURILLO***[12]

I. INTRODUCCIÓN

Es indispensable que las relaciones humanas se lleven a cabo con armonía, rectitud y honorabilidad y, asimismo, cuando se trata de relaciones familiares, estas se convierten en relaciones jurídico familiares obligatorios, por lo que, con mayor razón, deben construirse bajo los principios de respeto y prontitud. La familia conlleva de manera consustancial las cargas de la socialización de los diferentes miembros de la misma y por supuesto, y con mayor razón, las de hacer prevalecer los derechos

[10] Profesor investigador de tiempo completo en la Facultad de Derecho Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) con Perfil PRODEP. Presidente del Colegio de Abogados de Mexicali, A.C. Doctor en Estudios Sociales del Instituto de Investigaciones Sociales de la (UABC) y candidato a Doctor en Derecho en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) México. Código ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2180-3721.

[11] Profesor investigador de tiempo completo, Titular Nivel C de la misma UABC, con Perfil PRODEP. Líder del Cuerpo Académico Estudios Jurídicos Familiares y Derecho Privado. UABC-CA- 267, desde junio de 2016. Autor del Libro: Violación de los derechos humanos de las niñas y los niños. El abandono familiar (Publicado en noviembre del 2021). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI)del CONACYT, 2023- 2026. Código ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0438-6863.

[12] Directora de la Facultad de Derecho Mexicali de la UABC con perfil PRODEP. Doctora en Derechos Humanos (UNIZAR), Miembro del Cuerpo Académico Estudios Jurídicos Familiares y Derecho Privado. UABC-CA- 267, Miembro del Comité de Estudios de Posgrado del programa de Especialidad en Derecho, desde el 9 de abril de 2015. Miembro del Núcleo Académico Básico del programa de Maestría en Ciencias Jurídicas UABC, núcleo académico del Anexo A, versión 4 de febrero de 2014, desde 9 de abril de 2015. Vicepresidenta de la Asociación Nacional de Facultades de Derecho (ANFADE) desde marzo del presente. Código ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3361-7923

humanos de las niñas, niños y adolescentes para con sus padres, y observar las sanas relaciones con perspectiva de género, para actuar y convivir sin violencia de género.

Afirmamos que las convivencias familiares son pilares fundamentales para el desarrollo de la sociedad y, que la misma construye lazos propios del tejido social. Ahora bien, en muchas ocasiones, las convivencias familiares no se pueden llevar a cabo de manera sana, sino, al contrario, con un sesgo de violencia y principalmente con arrogo de perspectiva de género, es decir, violencia para una de las partes, ya sea mujer o de grupos minoritarios o de categoría sospechosas.

Por lo que la convivencia familiar es una institución de vital importancia tanto a nivel personal, como familiar y social ya que fortalece lazos afectivos establecidos entre los miembros de la familia y, muy en particular, de las niñas, niños y adolescentes, para con sus padres. Así también, las relaciones inter- padres, se deben desarrollar sin violencia de género y de ataque a relaciones no binarias, por lo que, la familia como institución social necesaria sirve de construcción e identidad de las personas y en particular, a la niñez y que, en relación a sus padres, se debe ejercer en un plano de armonía evitando la violencia de género.

De momento, el documento de mayor calado a nivel internacional respecto de los derechos de la niñez, de la familia y de su sana convivencia es la Convención sobre los Derechos del Niño que se proclamó en 1989, en la que los países firmantes, entre ellos, México, reconocen a la familia como el grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y bienestar de todos sus miembros. También se reconoce que la niñez para su pleno y armonioso desarrollo personal, debe crecer en el seno de una familia, con felicidad, amor y comprensión, donde se le prepara para una vida independiente en la sociedad y ser educado con el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas de 1945.

La convención indica que la niña o niño no deben ser separados de sus padres contra la voluntad de estos, excepto, cuando a reserva de revisión judicial las autoridades competentes determinen, de conformidad con la ley y los procedimientos aplicables, la separación, inclusive el menor

tiempo posible. Por lo que se infiere que este es el último recurso en el seno de la familia: la separación. Además, en caso orden judicial de separación del niño de sus padres o uno de ellos, el Estado deberá garantizar que se mantenga relaciones personales y contacto directo de modo regular, con estos, salvo que, contraria al interés superior del niño, la convivencia fuere perjudicial.

El derecho humano a la familia comienza a tener relevancia jurídica y a reconocerse como un derecho prevalente, donde se pone a la niñez en el centro y a sus padres o custodios como cuidadores con cargas de cuidado, orientación y protección, por lo que se convergen necesariamente los derechos de la convivencia familiar con el principio de igualdad y perspectiva de género.

El objetivo principal de esta intervención académica nace a la luz de diversas investigaciones que como objeto han sido la convivencia familiar institucionalizada como la perspectiva de igualdad y de (no) violencia de género, conforme a los derechos fundamentales de la niña, el niño y el adolescente en contraste con los derechos de género en el ejercicio de la convivencia familiar. Su metodología implicó desarrollo analítico y de doctrina, marco jurídico normativo y dogmática jurídica aplicada que permitió brindar orientaciones y recomendaciones para advertir el caudal de deberes u obligaciones en el ejercicio de la convivencia familiar con una perspectiva propia de género y no pensar en un mecanismo exclusivamente binario de madre-padre.

2. LAS CONSTRUCCIONES SOCIALES DE LOS ESTEREOTIPOS DE GENERO

Para la Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, en su tesis aislada número de registro digital: 2013866, respecto de perspectiva de género dijo que:

De acuerdo con la doctrina de la Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación sobre el tema, la perspectiva de género constituye una categoría analítica -concepto- que acoge las metodologías y mecanismos destinados al estudio de las construcciones culturales y sociales entendidas como propias para hombres y mujeres, es decir, lo que

histórica, social y culturalmente se ha entendido como "lo femenino" y "lo masculino"[5].

Asimismo, conforme al Protocolo para juzgar con perspectiva de género de noviembre de 2020, de la misma Suprema Corte de Justicia de la Nación, en relación al concepto de perspectiva indica que: "… Esto ha permitido advertir que la diferencia sexual no sólo se construye a partir de criterios físicos y fisiológicos, sino que existe un componente cultural adicional que establece qué atributos y cualidades son propias de las mujeres y cuáles de los hombres, es decir, que distingue lo "femenino" de lo "masculino". A esa interpretación cultural de la diferencia biológica es a lo que se le denomina género".

La obra el Segundo Sexo[7], publicada en Francia en 1944 (De Beauvoir, 2013) puede considerarse como la precursora de la teoría del género, puesto que explica que la construcción sociopolítica de la mujer era conforme a la explicación de la disparidad entre los sexos, privilegiando lo biológico como únicamente una explicación a la alteridad, con la cual se observaba, el ser mujer en aquella época, que aseguraba que no todo ser humano hembra es necesariamente mujer, ya que para serlo, era necesario participar en esa realidad misteriosa y amenazadora que es la feminidad (Branciforte, 2015). El género es entonces, una construcción social que se le asigna a la persona atendiendo a sus características biológicas, el cual se va potencializando mediante la asignación de roles y tareas establecidas por la sociedad, atendiendo a la cultura prevaleciente.

Marcela Lagarde, nos proporciona un concepto de género adecuado y que considera equitativo para cualquier sexo:

> La categoría de género es adecuada para analizar y comprender la condición femenina y la situación de las mujeres, y lo es también para analizar la condición masculina y la situación de los hombres. Es decir, el género permite comprender a cualquier sujeto social cuya construcción se apoye en la significación social de su cuerpo sexuado con la caga de deberes y prohibiciones asignadas para vivir, y en la especialización vital a través de la sexualidad. Las mujeres y los hombres no conforman dos clases sociales o castas; por sus características pertenecen a la categoría social de género, son sujetos de género (Lagarde, 1997, p. 29)

En el Amparo Directo en Revisión, número 1958/2017, de la Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, se determinó sobre

casos de separación o divorcio de los padres, así como tópicos específicos como lo es los prejuicios de género: "La sentencia del ADR 1958/2017 aborda el tema de la guarda y custodia de menores en los casos de separación o divorcio de los padres. Pero trata también de otros asuntos, como por ejemplo los prejuicios de género …"[10]. Por lo que se resalta la importancia de establecer resoluciones judiciales ajenas a estereotipos o más aun en prejuicios dados en la sociedad. El juzgador debe guiarse no por estereotipos o representaciones sociales de la idoneidad de cierto progenitor, sino que debe tener como elemento central en la decisión judicial el bienestar de los hijos[11], en aras del interés superior de estos.

3. EL GENERO Y SU CONSTRUCCION TEMATICA

De acuerdo a la teoría performativa de Judith Butler, el hecho de vincular el género y violencia según, requiere una interpretación respecto al género. Primero se define como una categoría política, lo cual, y dada su propia naturaleza, goza de una legitimación social producto de las relaciones de poder que se desplegaban dentro de la historia, la sociedad y las normas. Por esto se afirma que el "género" no es a la cultura, lo que el "sexo" es a la naturaleza. Ni el sexo es natural, ni el género es sustancial. Asimismo, refiere que el género no es una interpretación cultural que se hace de la diferencia sexual, sino una consecuencia de otorgar indiscriminadamente al sexo biológico la identidad sexual de lo femenino y lo masculino por la reiteración normativa de un contexto histórico y cultural especifico (Butler, J., 2006, p. 51).

Por lo anteriormente expuesto, podemos afirmar que estas aseveraciones han impactado históricamente en las normas jurídicas y en los procesos judiciales, ya que en la actualidad se han incorporado a los sistemas jurídicos contemporáneos ordenamientos legales tratando de equilibrar las relaciones de poder que existían entre los sexos e incorporando la perspectiva de género como herramienta para erradicar la estigmatización de los sexos o los roles de género.

La convivencia familiar no ha quedado exenta de que en su interior se generen este tipo de violencia a raíz de la dicotomía sexual. En primer

término podemos aducir que históricamente el modelo de familia era un modelo homoparental (Venegas, 2021) lo que nos lleva a aseverar que el hecho de no contar con uno de los dos sexos para conformar este modelo de familia nos llevaría a una violencia de género.

Por citar otro ejemplo dirigido a la convivencia familiar e inmerso en los procedimientos judiciales, el otorgamiento de la custodia de los hijos menores de edad era otorgada a la madre que por su sexo femenino le daba la posibilidad de atenderlos de manera eficaz

4. LA VIOLENCIA DE GENERO COMO FACTOR DE DESIGUALDAD SOCIAL

Es importante destacar en primer término el concepto general de vulnerabilidad, que, desde el campo de los derechos humanos, hace referencia a la "situación real de riesgo que vivimos los habitantes de cualquier país, porque la vida exenta de riesgos no existe, pues siempre estará latente la posibilidad de sufrir menoscabo en la integridad" (Bello, 2019), de lo que se entiende que cualquier persona o grupo puede verse afectado o vulnerado en sus derechos. De ahí, que la violencia ejercida de cualquier modo en contra de cualquier persona es una vulneración directa a sus derechos humanos.

De manera que Butler considera que la sola imposición de un "sexo" determinado al nacer conforme a sus características biológicas, es la base que ha dado lugar al modelo patriarcal y heteronormativo de la familia (Butler, J., 2006; Butler, J., 2002). Por ello, el género debe ser entendido como una categoría correspondiente al orden sociocultural configurado sobre la base de la sexualidad, que a su vez es definida y significada históricamente por un orden que atribuye roles a hombres y a mujeres.

Ante esto, podemos afirmar que el simple hecho de nacer con determinado sexo y estar inmerso en un género no establecido dentro de una convivencia familiar nos puede colocar en un estado de vulnerabilidad.

Es verdad que el interés superior de un menor debe prevalecer en los procedimientos judiciales, sin embargo, es menester de los juzgadores que regulan las convivencias familiares aplicar la perspectiva de género

y la ponderación de los derechos humanos, ya que el libre desarrollo de la personalidad de los que son parte de la convivencia familiar no debe ser limitada por su género, que incluso puede cambiar de un momento a otro, sino al contrario, debe ser valorada y analizada para una convivencia familiar sana.

5. LAS FORMAS DE CONVIVENCIA FAMILIAR A LA LUZ DE LOS PRINCIPIOS DE IGUALDAD Y PERSPECTIVA DE GENERO.

La convivencia familiar es el mecanismo de relación jurídico – familiar indispensable para el desenvolvimiento de los diversos roles, derechos, obligaciones y demás cargas de las personas que integran el núcleo familiar; es decir, sin la convivencia familiar no sería posible realizar o materializar los lazos afectivos respectivos; además, es indispensable para la protección y bienestar general en la esfera moral, material y jurídica de la niñez. La familia es la institución o el agente de socialización política, donde las actitudes y los valores se aprenden en los primeros años de vida y son el cimiento sobre el que los individuos construyen sus relaciones con los demás sistemas de reglas (Dávila, 2022, p.57)

De ahí entonces, que la convivencia real y material entre hijos y padres es un derecho humano indispensable consagrado en el artículo 4to. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos al establecer el interés superior del menor (Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral), por lo que la convivencia familiar es un derecho fundamental familiar en favor principalmente de la niñez.

De este modo, la convivencia es el mecanismo que se da cuando varias personas de características diferentes son capaces de coexistir de manera armoniosa en un mismo espacio durante un periodo determinado de tiempo (Rodríguez, 2022). La convivencia familiar resulta útil a la sociedad, porque se deben cumplir con ciertas normas esenciales, que implican superar cualquier tipo de violencia física o moral dentro de la misma familia en un ambiente de armonía e integridad general. Las

normas mínimas que debemos destacar son: tolerancia, participación, no violencia y corresponsabilidad (Rodríguez, 2022).

De ahí, la importancia y relevancia que contiene la figura de la convivencia familiar como institución social, garante de la paz social y mecanismo idóneo de solución de conflictos de forma autocompositiva, es decir, de manera unilateral o bilateral que se externa por los mismos participantes en contraposición a la forma de solución heterecompositiva (Ovalle, 2002, p. 14-23). Así pues, la familia es una institución esencial para la construcción de las personas y en particular de la niñez conforme a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, por lo que es de vital importancia para el niño pertenecer a una familia, esto es, pertenecer a un núcleo familiar, siendo entonces que el niño tiene el derecho a convivir con ambos padres o progenitores cuando estos no vivan juntos.

La convivencia entonces, se ejerce por las relaciones jurídicas familiares derivados del paternidad y filiación que permiten el contacto y comunicación permanente entre padres e hijos, fomentando el desarrollo afectivo, emocional, físico y moral. La proximidad o convivencia familiar, es parte en sí, de la titularidad y ejercicio de la patria potestad (Echarte, 2000, p.112), de ahí, que la afirmación de la convivencia familiar del niño con sus padres en un entorno o cuadro de familia adecuado es un derecho humano imprescindible que se debe cumplir y garantizar por la familia, la sociedad y el Estado.

La convivencia efectiva y próxima de las niñas, niños y adolescentes con sus padres es de vital importancia para el sano desarrollo material, moral y emocional de los mismos y, por ende, la custodia familiar que es un derecho propio de los niños consagrado en el artículo 4to de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el que se estable su interés superior de la niñez. Lo que se traduce en las obligaciones parentales que constituyen las bases de atención, cuidado y protección que los niños deben gozar en los términos de sus derechos humanos. De ahí que los padres tienen obligaciones de carácter parental y

obligaciones de carácter conyugal en el seno de una familia, según corresponda[13].

Las obligaciones parentales son aquellas que tienden a la subsistencia, establecimiento y atención de la función nutricia, que corresponde al aspecto material y psicológico y por supuesto a la función normativa, referida a la humanización y a la socialización del niño

Soto Lamadrid, Miguel Ángel, en su obra Síndrome de alienación parental y justicia restaurativa, señala que:

> "Son los padres, pues, en primer término, los obligados a cumplir actividades de enorme trascendencia para la vida, la salud y el correcto desarrollo de los menores a su cargo, como son las funciones nutricia; material y psicológica, y la normativa, que se manifiesta en dos vertientes: la humanización y la socialización pero, […] La función nutricia material se traduce en la obligación natural y jurídica de dar alimento a los menores e incapacitados, […] que incluye la comida, la habitación, la ropa, la atención médica y medicinal y, para algunos códigos, la educación y el sano esparcimiento, cuando se trata de menores. (Lamadrid, 2001, p.138).

Por lo tanto, la función nutricia y la función normativa son reglas que se complementan en las obligaciones parentales que tienen los padres con relación a sus hijos, de acuerdo al ejercicio de la patria potestad y, que se colman en lo principal con la custodia de cuidado, atención material y próxima del niño.

Ahora, consustancial a la convivencia familiar, es la figura de la custodia. Esta es la figura adyacente al propio ejercicio de la patria potestad en el efecto de cuidado, crianza y educación del niño. La patria potestad y su ejercicio se identifican con el ejercicio directo de los padres o miembros directos de la familia; con lo cual, se da un necesario binomio de familia: estado familiar y patria potestad: padre o padres en custodia y niños sujetos a ella en el desarrollo del cúmulo de derechos y obligaciones de tipo familiar.

---

[13] En el caso de familias constituidas por un solo adulto, es decir, una familia monoparental no es posible hablar de obligaciones conyugales ya que en su composición sólo se encuentra un sujeto obligado de momento, frente a los derechos del niño en cuanto al tema de la convivencia, custodia y educación o el caso, de parejas no casadas.

La custodia es en sí un efecto de la patria potestad, siendo la institución derivada del vínculo paterno- materno filial que relaciona ascendientes con descendientes (Baqueiro, 2012, p. 267). Luego entonces, la filiación es aquella fuente del derecho de familia derivada por la procreación (unión de sexos y nacimiento de un hijo), que da lugar precisamente a la paternidad o maternidad. Desde la perspectiva del hijo es filiación y desde la perspectiva de los padres es paternidad.

Por lo tanto, es posible aun afirmar que la patria potestad y su ejercicio son una relación de poder de supra a subordinación; es decir, subsiste una relación asimétrica, principalmente en aras de protección de la niñez[23], que en su contenido más próximo tiene como propósito la educación de los hijos, quienes tienen derecho a recibir un trato y bienestar general. Pero no olvidemos que la patria potestad es el ejercicio legítimo de subordinación, más no de poder (Baqueiro, 2012, p.265) sobre los niños, con el fin principal de su cuidado, custodia y educación; y por ello, se equipara a una función pública (Baqueiro, 2012, p. 266).

Ahora bien, las formas de convivencia familiar a la luz de los principios de igualdad y perspectiva de género corresponderán a aquellas formas donde se respeten en igualdad de circunstancias tanto a hombres, mujeres y/o no binarios, por lo que no se debe etiquetar o estigmatizar a los padres y mucho menos ejercer violencia en su contra de algún grupo o sectario. Sirve de apoyo el estándar que en materia de no discriminación determinó la Corte Interamericana de los Derechos Humanos al emitir que las niñas, niños y adolescentes no pueden ser discriminados en razón de sus propias condiciones y que dicha prohibición se extiende además, a las condiciones de sus padres o familiares, por lo que no se debe discriminar a sujeto alguno por su raza, color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición. (Punto 151)[14].

---

[14] Atala Riffo y Niñas Vs. Chile 2 Víctima(s) Karen Atala Riffo, y las niñas M., V. y R. 3 Representante(s) - Macarena Sáez - Helena Olea - Jorge Contesse 4 Estado demandado Chile 5 # Petición/Caso ante la CIDH 12.502 6 # Caso ante la Corte IDH Serie C No. 239 Serie C No. 254 7 Tipo(s) de sentencia(s) y fecha(s) Fondo, Reparaciones y Costas. 24 de febrero de 2012 http://corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_239_esp.pdf Solicitud de Interpretación de la

Las formas de convivencia familiar reguladas por la ley en sí, se reducen a dos tipos: custodia legal (en sentido estricto) y, custodia legal judicial. La custodia legal, es la que corresponde de los propios efectos de la filiación legal entre padres e hijos. Opera sin pronunciamiento de mandato de autoridad, pues es la misma ley (por ministerio de ley) la que impone esos deberes – derechos entre los padres y los hijos[27]. La custodia legal judicial, es aquélla que se impone por mandato judicial, impuesta principalmente por un conflicto entre los padres.

De esta última, se desprende la sub clasificación en: custodia exclusiva y custodia compartida y preferente de acuerdo al interés superior del niño que tenga por objeto primordial garantizar la atención integral de los mínimos vitales del mismo, identificándolos como los derechos humanos y prioritarios del niño, como son el derecho a la vida, a la educación, a la alimentación adecuada, a la salud, a la identidad, a la libertad y a la protección.

De este modo la custodia consiste en la tenencia física, posesión o control real y material del niño, que se ejerce bajo las premisas de estos derechos especiales y que se ejercerán por los padres bajo dos vertientes en su caso: a). - Por acuerdo de las partes, o b). - Resolución judicial.

Cuando la custodia se da por el acuerdo de ambos padres no convivientes el ejercicio de la patria potestad se acuerda de manera común y ambos gozan del derecho de custodia que se ejercerá de manera conveniente para los niños y ellos mismos. Puede considerarse que los padres no tienen disputa o reclamo de custodia total del niño, sino, por el contrario, en su corresponsabilidad paterna comportan con buen ejemplo frente a sus hijos y se logra una estabilidad, cumpliéndose a cabalidad la tutela del interés preferente de los hijos. Sirve a esta consideración la siguiente tesis que dice:

Sentencia de Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 21 de noviembre de 2012. http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_254_esp.pdf

5.1.GUARDA Y CUSTODIA COMPARTIDA. SU NATURALEZA JURÍDICA Y MODALIDADES[29].

Otro caso, es cuando resulta la custodia por resolución judicial. Se entiende que hay una disputa parental sobre la tenencia del niño, por lo que es indispensable la intervención judicial y que con el desahogo del proceso legal se decida provisional o en definitiva qué padre debe ejercer la guarda y custodia y en su caso, qué padre sólo el otorgamiento de horas y días de convivencia; ello, en atención que la filiación – paterna siempre debe verse como un derecho fundamental del niño antes de que a los padres. Fundamenta la siguiente tesis que dice:

5.2. GUARDA Y CUSTODIA COMPARTIDA. ASPECTOS QUE DEBEN CONSIDERARSE PARA SU FIJACIÓN[30].

Ahora bien, la convivencia familiar se debe desarrollar bajo los principios de igualdad y de perspectiva de género, lo que debemos entender como la base fundamental para construir relaciones saludables y equitativas dentro del núcleo familiar. Cuando hablamos de igualdad, nos referimos a la idea de tratar a todos los miembros de la familia con respeto y consideración, sin importar su género, edad o cualquier otra característica individual. Esto implica eliminar los estereotipos de género arraigados en nuestra sociedad, y reconocer que todas las personas merecen las mismas oportunidades y derechos.

La perspectiva de género, por otro lado, nos invita a analizar las dinámicas familiares desde una mirada crítica, entendiendo cómo los roles y las expectativas de género influyen en nuestras interacciones diarias. Esto implica cuestionar y desafiar los estereotipos tradicionales que asignan roles rígidos a hombres y mujeres, y promover una distribución equitativa de las tareas y responsabilidades en el hogar.

En una convivencia familiar basada en la igualdad y la perspectiva de género, se fomenta el diálogo abierto y el respeto mutuo. Se promueve la participación activa de todos los miembros en la toma de decisiones y se valora la diversidad de opiniones y experiencias. Además, se busca establecer una distribución equilibrada de las responsabilidades domésticas y cuidados, evitando que recaigan exclusivamente en las mujeres.

Es importante destacar que la igualdad y la perspectiva de género no solo benefician a las mujeres, sino a toda la familia en su conjunto. Cuando se rompen los estereotipos de género y se promueven relaciones basadas en el respeto y la equidad, se crea un ambiente más armonioso y satisfactorio para todos. Los hijos e hijas aprenden desde temprana edad a valorar y respetar a las personas sin importar su género, lo que les ayudará a desarrollar relaciones saludables en el futuro.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Podemos afirmar que las relaciones familiares son fundamentales para el desarrollo de la sociedad y la construcción de lazos afectivos entre sus miembros. Sin embargo, en muchas ocasiones, estas convivencias se ven afectadas por la violencia de género y otros sesgos discriminatorios. Es crucial promover relaciones familiares basadas en el respeto, la igualdad y la armonía, especialmente cuando se trata de la crianza y el cuidado de niños y adolescentes.

La Convención sobre los Derechos del Niño, como documento internacional de gran importancia, reconoce a la familia como el grupo fundamental de la sociedad y subraya la importancia de que los niños crezcan en un entorno familiar feliz y amoroso. La separación de los niños de sus padres solo debe considerarse como último recurso y siempre debe estar sujeta a revisión judicial, garantizando el mantenimiento de relaciones personales regulares, a menos que sea perjudicial para el interés superior del niño.

El derecho humano a la familia está adquiriendo cada vez más relevancia jurídica y se reconoce como un derecho fundamental, poniendo en el centro el bienestar de los niños y la responsabilidad de los padres o cuidadores en su cuidado y protección. Es esencial abordar la convivencia familiar desde una perspectiva de igualdad y género, superando los enfoques binarios tradicionales y reconociendo la diversidad de las estructuras familiares.

En este sentido, es necesario realizar investigaciones y análisis académicos que enfoquen la convivencia familiar desde una perspectiva de igualdad y no violencia de género, tomando en cuenta los derechos

fundamentales de los niños y adolescentes. Esto permitirá ofrecer orientación y recomendaciones para promover la convivencia familiar con un enfoque inclusivo y de género, alejado de las concepciones tradicionales de madre y padre.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nuestro agradecimiento a la Facultad de Derecho Campus Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California, por incentivar tanto la investigación como el trabajo colaborativo en favor de la divulgación del conocimiento académico.

Por el Doctor Fernando Manuel Castro Figueroa, se agradece a su familia, a mi padre Doctor Fernando Ramon Castro García y a mi madre Doctora Elizabeth Cristina Figueroa Bustamante, por el apoyo incondicional en el emprendimiento de los proyectos en los que el suscrito es parte y por impulsar e incrementar su amor por el Derecho, la docencia y la investigación.

Por el Doctor Juan Pablo Venegas Contreras, agradece con todo su amor y cariño a sus hijas Brianna y Danna, por todo su amor incondicional.

Por la Doctora Ana Edith Canales Murillo, agradece a su amado esposo Julio Estanislao y a sus dos adorables hijos, Sofia y Julio, su amor y alegría han llenado cada uno de sus días con una luz especial. Siendo ellos su inspiración constante para alcanzar sus metas y superar cualquier obstáculo.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baqueiro Rojas, E. (2012). Derecho de familia. México: Ed. Oxford.

Bello Gallardo, N., & Vázquez Avedillo, J. F. (Coordinadores). (2019). Vertientes de la justiciabilidad en México. México: Editorial Fontamara.

Carbonell, M. (2021). Sentencias Básicas. Tomo I. Derecho de Familia. México: Tirant lo Blanch.

De Beauvoir, S. (2013). El segundo sexo. México: Ed. Penguin Random.

Echarte Feliú, A. (2000). "Patria potestad en situaciones de crisis matrimonial". España: Ed. Comares.

Flores Dávila, C. (2022). La socialización política de los niños en México. El Colegio de México, A.C. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, primera edición mayo de 2022.

Lagarde, M. (1997). Género y Feminismo Desarrollo Humano y democracia (2a. ed.). Madrid: Grafistaff.

Branciforte, L., & Orsi, R. (Eds.). (2015). La guillotina del poder. Género y acción socio-política. Madrid: Plaza y Valdés Editores.

Ovalle, A. (2002). Teoría General del Proceso. México: Ed. Porrúa.

Rodríguez Puerta, A. (sin fecha). Convivencia social. Recuperado de https://www.lifeder.com/convivencia-social/

Soto Lamadrid, J. (2011). Síndrome de alienación parental y justicia restaurativa. México: Ed. Beilis.

Venegas (2021). Violación de los Derechos Humanos de las niñas y los niños. El abandono familiar. México: Ed. UABC.

RESOLUCIÓN

Atala Riffo y Niñas Vs. Chile 2 Víctima(s) Karen Atala Riffo, y las niñas M., V. y R. 3 Representante(s) - Macarena Sáez - Helena Olea - Jorge Contesse 4 Estado demandado Chile 5 # Petición/Caso ante la CIDH 12.502 6 # Caso ante la Corte IDH Serie C No. 239 Serie C No. 254 7 Tipo(s) de sentencia(s) y fecha(s) Fondo, Reparaciones y Costas. 24 de febrero de 2012 http://corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_239_esp.pdf Solicitud de Interpretación de la Sentencia de Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 21 de noviembre de 2012.

INTERNET

http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_254_esp.pdf

https://www.humanium.org/es/derechos/.

http://portales.segob.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CEM/UPM/MJ/II_20.pdf.

https://www.oas.org/36ag/espanol/doc_referencia/carta_nu.pdf

https://www.scjn.gob.mx/derechos-humanos/protocolos-de-actuacion/para-juzgar-con-perspectiva-de-genero

NORMAS

- Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Convención Sobre los Derechos del Niño.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
- Protocolo para Juzgar con perspectiva de género de noviembre de 2020, de la Suprema Corte de Justicia de la Nación.
- Protocolo para juzgar con perspectiva de infancia y adolescencia de noviembre de 2021, Suprema Corte de Justicia de la Nación.
- Código Civil para el Estado de Baja California.

JURISPRUDENCIA

XXVII/2017 (10a.) JUZGAR CON PERSPECTIVA DE GÉNERO. CONCEPTO, APLICABILIDAD Y METODOLOGÍA PARA CUMPLIR DICHA OBLIGACIÓN. Instancia: Primera Sala Décima Época Materia(s): Constitucional. Fuente: Gaceta del Semanario Judicial de la Federación. Libro 40, marzo de 2017, Tomo I, página 443. Tipo: Aislada. Registro digital: 2013866.

Suprema Corte de Justicia de la Nación. Registro digital: 2007478. Instancia: Tribunales Colegiados de Circuito. Décima Época. Materias(s): Civil. Tesis: II.1o.11 C (10a.). Fuente: Gaceta del Semanario Judicial de la Federación. Libro 10, septiembre de 2014, Tomo III, página 2426. Tipo: Aislada. GUARDA Y CUSTODIA COMPARTIDA. SU NATURALEZA JURÍDICA Y MODALIDADES. PRIMER TRIBUNAL COLEGIADO DEL SEGUNDO CIRCUITO CON RESIDENCIA EN CIUDAD NEZAHUALCÓYOTL, ESTADO DE MÉXICO. Amparo directo 20/2014. 3 de abril de 2014. Unanimidad de votos. Ponente: Miguel Enrique Sánchez Frías. Secretario: David Fernández Pérez.

Suprema Corte de Justicia de la Nación. Registro digital: 2007476. Instancia: Tribunales Colegiados de Circuito. Décima Época. Materias(s): Civil. Tesis: II.1o.12 C (10a.). Fuente: Gaceta del Semanario Judicial de la Federación. Libro 10, septiembre de 2014, Tomo III, página 2424. Tipo: Aislada. GUARDA Y CUSTODIA COMPARTIDA. ASPECTOS QUE DEBEN CONSIDERARSE PARA SU FIJACIÓN. PRIMER TRIBUNAL COLEGIADO DEL SEGUNDO CIRCUITO CON RESIDENCIA EN CIUDAD NEZAHUALCÓYOTL, ESTADO DE MÉXICO. Amparo directo 20/2014. 3 de abril de 2014. Unanimidad de votos. Ponente: Miguel Enrique Sánchez Frías. Secretario: David Fernández Pérez. Esta tesis se publicó el viernes 19 de septiembre de 2014 a las 09:30 horas en el Semanario Judicial de la Federación.

EVALUACIÓN DEL RECHAZO ESCOLAR EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

ADRIÁN PATERNA RODA
Universidad de Almería y Centro de Investigación en Salud

1. INTRODUCCIÓN

Para los niños y niñas la escuela puede llegar a convertirse en su segunda casa durante los primeros años de vida. Esto puede ser así dado que en los centros educativos el alumnado experimenta sus primeras relaciones con el resto de personas que no tiene por qué pertenecer a su círculo familiar. Es por ello, que estas relaciones pueden influir tanto en su personalidad durante la infancia como en su vida futura. Así, dentro del entorno escolar el alumnado comienza una nueva etapa en la que lejos del núcleo familiar, tiene que convivir en un nuevo ambiente, el cual la atención y los afectos se tienen que repartir entre todos los compañeros y compañeras. Desde esta perspectiva, el alumnado tiene que aprender a compartir sus materiales mientras se relaciona con el resto de compañeros para no quedarse aislado (Eccles & Roeser, 2009).

Las investigaciones sugieren que la calidad de estas relaciones sociales tempranas tiene una influencia importante sobre el desarrollo de la autoestima, la estabilidad emocional y la capacidad para interactuar con otras personas durante la adolescencia y la edad adulta (Parker, 2006). Estas primeras experiencias son vividas como si de un juego se tratara en el que los niños y niñas harán amigos, pero también tendrá los primeros problemas con sus iguales, dando lugar sin percibirlo a que se puedan producir los primeros disgustos y ansiedades (Denham & Brown, 2010). Estos trastornos de ansiedad suelen ser comunes durante las etapas de la infancia y la adolescencia (Albano, Chorpita & Barlow, 1996).

La ansiedad es definida como la respuesta anticipatoria de una amenaza, que se caracteriza por sensaciones afectivas de nerviosismo, tensión, aprensión y alarma, acompañadas de manifestaciones conductuales visibles y de cambios fisiológicos asociados a hiperactivación del sistema nervioso autónomo (Sandín, 1997). Esa ansiedad puede provocar el rechazo o fobia escolar. Kearney & Albano (2004) definen rechazo escolar como la dificultad para asistir a la escuela asociado con la angustia emocional, especialmente ansiedad y depresión. Los términos como ansiedad de separación y fobia escolar son utilizados a menudo de manera intercambiable con el rechazo escolar (Kearney & Silverman, 1999). Actualmente, es más utilizado el término rechazo escolar en lugar de fobia escolar para referirse a esta negativa de asistir a la escuela, ya que se considera que el término es más amplio y descriptivo y reconoce la heterogeneidad causal del problema. El rechazo escolar es más común entre niños de cinco y siete y 11-14 años, etapa que coincide con los nuevos cambios de los niños, el paso de educación infantil a Educación Primaria, y especialmente, el paso de Educación Primaria a secundaria (Kearney & Albano, 2004). Según Wimmer (2003), los desórdenes de ansiedad incluyen los subtipos siguientes:

Ansiedad de separación. Esta ansiedad es la más frecuente entre los niños más pequeños, quienes son muy dependientes de sus padres o las personas con las cuales tienen una conexión afectiva. El niño se siente angustiado al pensar que no volverá a ver a sus padres, que lo secuestrarán o que lo llevarán al colegio para abandonarlo.

Ansiedad social y ansiedad escénica. Los estudiantes que presentan este tipo de ansiedad se preocupan por lo que los otros piensan, están preocupados sobre cómo serán juzgados. El sentimiento predominante es la vergüenza excesiva, con conductas de evitación y rechazo a cualquier situación en la cual haya probabilidad de avergonzarse a ser humillado. Así, rechazan ir a fiestas o bailes donde no conocen a mucha gente, hablar en público, participar espontáneamente frente a la clase, etcétera. Por lo general son excesivamente tímidos, serios, con poco contacto visual directo. Estas características pueden complicar el relacionamiento adecuado con otros.

Desorden de ansiedad generalizado. Los estudiantes que tienen trastorno de ansiedad generalizada tienen un exceso de ansiedad y la preocupación acerca de cualquier tipo de situaciones y acontecimientos. Están preocupados por su competencia, inseguros de sí mismos, y perfeccionistas en su trabajo escolar. La preocupación de estos niños o adolescentes se puede detectar en las preguntas que realizan, preocupados por el futuro, por las guerras, por la muerte, etcétera. Tienen, como característica básica, rasgos obsesivos que se ven en el orden, la necesidad de controlar todo, la preocupación por la puntualidad y tendencia a necesitar certezas. (Ariel, 2006)

De acuerdo con estos argumentos, se plantea como objetivo de esta investigación identificar las situaciones que pueden provocan rechazo escolar a los alumnos y alumnas de la etapa de Educación Primaria.

2. MÉTODO

La muestra de participantes estaba compuesta por 86 alumnos y alumnas de las clases de 3º a 6º, ambos inclusive, de un colegio público de la ciudad de Almería, por lo que el rango de edad de los participantes oscila entre 9 y 12 años. El centro se encuentra ubicado en un barrio limítrofe al paseo marítimo y a él acceden familias de un nivel socioeconómico medio, según los datos facilitados en el centro educativo.

Previo al comienzo de la investigación, se solicitó la aprobación por parte del comité de ética de la universidad a la que se adscribe el autor. Tras obtener dicha aprobación por parte del comité, se comenzó con el proceso de investigación el cual ha sido llevado a cabo mediante el paradigma cuantitativo.

Para ello, el instrumento de recogida de datos utilizado ha sido un cuestionario elaborado expresamente a tal efecto por un equipo de investigadores. El cuestionario empleado es anónimo y está compuesto por 24 preguntas, las cuales tienen 7 opciones de respuesta (nunca, rara vez, algunas veces, la mitad de las veces, normalmente, casi siempre, siempre). En el proceso de creación del cuestionario se pueden distinguir tres etapas: fase de planificación y elaboración de contenidos y preguntas, fase de prueba, fase final. En la primera fase, se definieron los

contenidos que se debían incluir con el cuestionario y que se relacionaban con los objetivos y variables planteadas inicialmente.

Una vez que se había obtenido un borrador del cuestionario, en la segunda fase se probó cómo funcionaba el cuestionario, para conocer sus debilidades y los principales inconvenientes que podían encontrar los participantes al contestarlo. En la final se modificaron las preguntas que fueron necesarias y se eliminaron algunas otras, dando como resultado final el cuestionario empleado en la recogida de datos de este estudio.

Previa a la recogida de los datos se entregó una autorización a los niños y niñas para entregarla a las familias y que estas lo firmaran, quedando informadas del proceso que se iba a llevar a cabo y mostrando su conformidad con la participación de su hijo o hija en la investigación.

Una vez recogidos los cuestionarios, se calculó la desviación típica a partir de la ponderación de los tamaños muestrales (Hedges & Olkin, 1985). Dichos análisis fueron realizados utilizando el paquete estadístico IBM SPSS v. 26 y una hoja de cálculo propuesta a tal efecto (Lenhard & Lenhard, 2016).

3. RESULTADOS

GRÁFICO 1. *Porcentaje de alumnado que presenta sentimientos negativos hacia la escuela*

Pregunta 1: ¿Cuántas veces tienes sentimientos negativos hacia la escuela porque tienes miedo a algo relacionado con la escuela (por ejemplo: exámenes, transporte escolar, maestro, alarma de incendio)?

En la primera pregunta, un 24,9% de los niños y niñas afirma que rara vez tiene sentimientos negativos hacia la escuela, un 26,7% afirma que nunca ha tenido sentimientos negativos y un 20,9% asegura que alguna vez ha tenido sentimientos negativos hacia la escuela. La media es de 1,53 y la desviación típica 1,55.

GRÁFICO 2. *Porcentaje de alumnado que trata de no ir a la escuela*

Pregunta 2: ¿Cuántas veces tratas de no ir a la escuela porque te resulta difícil hablar con los otros chicos(as) en la escuela?

El 80,2% de los alumnos y alumnas encuestados afirma que siempre trata de ir a la escuela, seguido de un 10,5% que afirma que rara vez intenta no ir a la escuela porque le resulte difícil hablar con otros chicos de la escuela, y un 3,5% ha contestado que siempre intenta de no ir porque le resulta difícil hablar con otros chicos y chicas de la escuela. La media es de 0,48 y la desviación típica 1,29.

GRÁFICO 3. *Porcentaje de alumnado que prefiere estar con sus padres*

Pregunta 3: ¿Cuántas veces preferirías estar con tus padres en vez de ir a la escuela?

De todos los alumnos y alumnas encuestados, un 29,2% ha afirmado que algunas veces sí preferiría estar con sus familias en lugar de ir a la escuela. Un 20,9% asegura que rara vez preferiría estar con sus padres a estar en el colegio.

GRÁFICO 4. *Porcentaje de alumnado que en horario extraescolar sale de casa*

Otros datos significativos son que un 16,3% afirma que no preferiría estar con sus padres en vez de ir al colegio, frente a otro 16,3% que ha contestado que sí preferiría estar con sus padres en lugar de ir al colegio. La media es de 2,38 y la desviación típica 1,96.

Pregunta 4: Cuando no estás en la escuela durante la semana, ¿con qué frecuencia sales de casa y haces algo divertido?

En esta pregunta las respuestas han sido muy diversas. Se destaca que un 20,9% afirma que algunas veces sale de casa y realiza actividades que le resultan divertidas, seguido de un 16,3% que ha contestado que casi siempre. Otro 14% ha contestado que nunca sale para hacer actividades divertidas y otro 14% ha marcado que siempre sale y realiza actividades lúdicas. La media es de 3,03 y la desviación típica 1,95.

GRÁFICO 5. *Porcentaje de alumnado que trata de no ir a la escuela por evitar sentirse triste y deprimido*

Pregunta 5: ¿Cuántas vece tratas de no ir a la escuela porque si vas te sentirás triste o deprimido?

En esta pregunta, un 60,5% de los alumnos y alumnas encuestados ha contestado que nunca evita ir a la escuela porque se vaya a sentir triste o deprimido, seguido de un 26,7% que ha contestado que rara vez trata

de no ir a la escuela por este motivo, y un 5,8% que ha afirmado que alguna vez no quiere ir por este motivo. La media es de 0,74 y la desviación típica 1,37.

GRÁFICO 6. *Porcentaje de alumnado que trata de no ir a la escuela por sentirse avergonzado*

Pregunta 6: ¿Cuántas veces tratas de no ir a la escuela porque te da vergüenza estar delante de otras personas en la escuela?

En esta cuestión, el 84,9% de los alumnos y alumnas ha contestado que no evita ir a la escuela porque le de vergüenza estar delante de sus compañeros y compañeras, seguido de un 10,5% que ha afirmado que rara vez no quiere ir a la escuela por este motivo. La media es de 0,24 y la desviación típica 0,78.

GRÁFICO 7. *Porcentaje de alumnado que piensa en su familia cuando se encuentra en la escuela*

Pregunta 7: ¿Cuántas veces piensas en tus padres o en tu familia cuando estás en la escuela?

En esta pregunta, el 24,4% ha contestado que algunas veces piensa en sus padres cuando está en el colegio, seguido del 23,3% que afirma que rara vez se acuerda de ellos, y un 18,6% ha afirmado que siempre se acuerda de sus padres mientras están en la escuela. La media es de 2,63 y la desviación típica 2,04.

GRÁFICO 8. *Porcentaje de alumnado que se relaciona con otras personas durante la semana*

Pregunta 8: Cuando estás en la escuela durante la semana, ¿cuántas veces hablas o te relacionas con otras personas (aparte de tu familia)?

El 47,7% ha contestado que siempre que está en la escuela se relaciona con los demás compañeros, compañeras y maestros del centro, seguido de un 20,9% que ha contestado que casi siempre. La media es de 4,69 y la desviación típica 1,71.

GRÁFICO 9. *Porcentaje de alumnado que se siente peor al estar en la escuela*

Pregunta 9: ¿Cuántas veces te sientes peor al estar en la escuela (por ejemplo, asustado, nervioso o triste) que cuando estás en casa con amigos?

Un 36% ha contestado que no se siente peor estando en la escuela que en casa con sus amigos y amigas. El 32,6% ha afirmado que rara vez le ocurre esta situación, y un 16,3% ha contestado que algunas veces sí se siente peor en la escuela que en casa con sus amigos y amigas. La media es de 1,36 y la desviación típica 1,64.

GRÁFICO 10. *Porcentaje de alumnado que trata de no ir a la escuela por no tener amigos/as*

Pregunta 10: ¿Cuántas veces tratas de no ir a la escuela porque no tienes muchos amigos allí?

En esta pregunta la mayoría, 84,9%, ha contestado que nunca evita ir a la escuela porque allí no tiene amigos y amigas, seguido de un 9,3% que afirma que rara vez le ocurre esta situación. El 3,5% ha contestado que no quiere ir a la escuela porque no tiene muchos amigos y amigas. La media es de 0,36 y la desviación típica 1,17.

GRÁFICO 11. *Porcentaje de alumnado que prefiere estar con su familia a ir a la escuela*

Pregunta 11: ¿Con qué frecuencia preferirías estar con tu familia más que ir a la escuela?

En esta cuestión, un 24,4% ha contestado que algunas veces sí preferiría estar en su casa a ir a la escuela, seguido de un 23,3% que ha dicho que rara vez se encuentra en esta situación. Un 17,4% ha respondido que prefiere estar con su familia a ir a la escuela. La media es de 2,56 y la desviación típica 2,03.

GRÁFICO 12. *Porcentaje de alumnado que realiza actividades lúdicas fuera de la escuela*

Pregunta 12: Cuando no estás en la escuela durante la semana, ¿cuánto disfrutas haciendo cosas distintas (por ejemplo, estar con amigos, salir)?

Un 25,6% de los alumnos y alumnas encuestados ha contestado que siempre que no está en la escuela durante la semana disfruta haciendo otras actividades como estar con sus amigos o salir a dar una vuelta. El 17,4% ha contestado que casi siempre disfruta haciendo otras actividades cuando no está en la escuela. También llama la atención que un 11,6% ha contestado que nunca disfruta haciendo otras actividades cuando no está en el colegio. La media es de 3,62 y la desviación típica 2,06.

GRÁFICO 13. *Porcentaje de alumnado que presenta sentimientos negativos hacia la escuela cuando no está en ella*

Pregunta 13: ¿Con que frecuencia tienes sentimientos negativos hacia la escuela (por ejemplo, asustado, nervioso o triste) cuando piensas en la escuela el sábado o el domingo?

En este gráfico se aprecia que la mayoría de los alumnos y alumnas tiene sentimientos positivos hacia la escuela, destacando que un 38,4% de los alumnos ha contestado que nunca tiene pensamientos negativos hacia la escuela cuando está en casa los fines de semana, seguido de un 27,9% que ha dicho que rara vez le ocurre esta situación y un 20,9% ha dicho que algunas veces tiene sentimientos negativos cuando recuerda que el lunes tiene que volver a la escuela. La media es de 1,26 y la desviación típica 1,48.

GRÁFICO 14. *Porcentaje de alumnado que evita pasar por ciertos lugares de la escuela*

Pregunta 14: ¿Cuántas veces evitas ciertos lugares en la escuela (por ejemplo, pasillos, lugares en los que hay grupos de gente) en los que tendrías que hablar con alguien?

En este gráfico se observa que la mayoría de los alumnos y alumnas no tiene problemas en relacionarse con el resto de niños y niñas de la escuela, el 67,4% de los alumnos y alumnas encuestados ha contestado que nunca evita los lugares de la escuela más concurridos como son los pasillos o lugares donde hay grupos de gente, para no hablar con ellos, seguido de un 16,3% que ha contestado que rara vez evita pasar por estos sitios, y el 11,6% que ha contestado que algunas veces no pasa por estos sitios para evitar hablar con alguien. La media es de 0,62 y la desviación típica 1,18.

GRÁFICO 15. *Porcentaje de alumnado que prefiere que sus padres le enseñaran en casa en lugar de ir a la escuela*

Pregunta 15: ¿Cuántas veces preferirías que tus padres te enseñaran en casa en vez de tu profesor/a en la escuela?

En esta pregunta, algo más de la mitad de los alumnos y alumnas encuestados, el 52,3% ha contestado que no preferiría que sus padres le enseñaran en casa en lugar de que el profesor le enseñara en la escuela. El 18,6% ha contestado que rara vez preferiría esta situación. El 9,3% sí que ha afirmado que preferiría que sus padres le enseñaran en casa en lugar de tener que ir a la escuela. La media es de 1,28 y la desviación típica 1,87.

GRÁFICO 16. *Porcentaje de alumnado que rechaza la escuela por preferir realizar actividades fuera de ella*

Pregunta 16: ¿Cuántas veces rechazas ir a la escuela porque quieres divertirte fuera de la escuela?

Como se observa en la gráfica, el 54,7% ha contestado que prefiere ir a la escuela a estar divirtiéndose fuera de ella, seguido de un 17,4% que ha dicho que rara vez tiene este deseo y el 15,1% ha contestado que algunas veces sí que prefiere divertirse fuera de la escuela en lugar de ir a ella. La media es de 1,05 y la desviación típica 1,55.

GRÁFICO 17. *Porcentaje de alumnado al que le resultaría más fácil ir a la escuela si tuviera menos sentimientos negativos*

Pregunta 17: Si tuvieras menos sentimientos negativos (por ejemplo, asustado, nervioso o triste) hacia la escuela, ¿sería más fácil para ti ir a la escuela?

En esta pregunta, el 29,1% de los alumnos y alumnas encuestados está de acuerdo con que si tuviera menos sentimientos negativos hacia la escuela le sería más fácil ir. El 27,9% ha respondido que no le sería más fácil ir a la escuela si no tuviera sentimientos negativos, seguido del 14% que afirma que rara vez le sería más fácil ir al colegio si tuviera menos sentimientos negativos como son el miedo o la tristeza. La media es de 2,86 y la desviación típica 2,49.

GRÁFICO 18. *Porcentaje de alumnado al que le resultaría más fácil ir a la escuela si tuviera más facilidades para hacer amigos/as*

Pregunta 18: Si fuera más fácil para ti hacer nuevos amigos, ¿sería más fácil para ti ir a la escuela?

El 36% de los alumnos y alumnas encuestados afirma que le sería más fácil ir a la escuela si tuviera más facilidad para hacer amigos, frente al 24,4% que ha dicho que no se sería más fácil ir a la escuela si tuviera más facilidad para hacer amigos. La media es de 3,22 y la desviación típica 2,51.

GRÁFICO 19. *Porcentaje de alumnado al que les resultaría más fácil ir a la escuela si sus padres le acompañaran*

Pregunta 19: ¿Sería más fácil para ti ir a la escuela si tus padres fueran contigo?

Como se muestra en la gráfica, el 58,1% de los alumnos y alumnas está de acuerdo en que si sus padres los acompañaran a la escuela para ellos sería más fácil ir. El 18,6% afirma que no le sería más fácil ir a la escuela, aunque sus padres fueran con ellos, seguido del 12,8% que ha contestado que rara vez sí que le sería más fácil si le acompañaran al colegio. La media es de 1,62 y la desviación típica 2,39.

GRÁFICO 20. *Porcentaje de alumnado al que le resultaría más fácil ir a la escuela si a la salida pudiera hacer actividades que le gustan*

Pregunta 20: ¿Sería más fácil para ti ir a la escuela si pudieras hacer más cosas que te gustan a la salida de la escuela (por ejemplo, estar con tus amigos)?

Como podemos ver en esta gráfica, el 30,2% de los alumnos y alumnas está de acuerdo en que, si al salir de la escuela pudiera hacer cosas que le gustan, como estar con sus amigos y amigas, le sería más fácil ir a la escuela. El 19,6% ha contestado que no se sería más fácil ir a la escuela, aunque al salir pudiera hacer cosas divertidas, y el 15,1% ha contestado que algunas veces sí le sería más fácil ir a la escuela, si al salir pudiera hacer actividades que le gustaran. La media es de 3,19 y la desviación típica 2,36.

GRÁFICO 21. *Porcentaje de alumnado que presenta sentimientos negativos hacia la escuela en relación a otros chicos/as de su edad*

Pregunta 21: ¿Cuántas veces tienes más pensamientos negativos hacia la escuela (por ejemplo, asustado, nervioso o triste) que otros chicos/as de tu edad?

Como se refleja en la gráfica, el 53,5% de los alumnos y alumnas afirma que nunca tiene más pensamientos negativos hacia la escuela que el resto de sus compañeros y compañeras. El 26,7% afirma que rara vez le ocurre esta situación, seguido del 9,3% que asegura que algunas veces sí que tiene más pensamientos negativos hacia la escuela que el resto de

compañeros de su edad. El 3,5% ha afirmado que siempre tiene más pensamientos negativos que el resto de compañeros y compañeras. La media es de 0,92 y la desviación típica 1,43.

GRÁFICO 22. *Porcentaje de alumnado que evita a otras personas de la escuela*

Pregunta 22: ¿Cuántas veces evitas a otras personas en la escuela, en comparación con otros chicos(as) de tu edad?

En esta pregunta, algo más de la mitad de los alumnos y alumnas encuestados, el 54,7% ha afirmado que nunca evita a otras personas en la escuela, en comparación con el resto de chicos y chicas de su edad. El 24,4% ha contestado que rara vez evita a otras personas en la escuela, seguido del 15,1% que afirma que algunas veces. El 2,3% de los alumnos ha respondido que siempre evita relacionarse con las personas de la escuela en comparación con el resto de los compañeros que tienen su misma edad. La media es de 0,81 y la desviación típica 1,23.

GRÁFICO 23. *Porcentaje de alumnado que prefiere estar en casa en lugar de ir a la escuela*

Pregunta 23: ¿Te gustaría estar en casa con tus padres más de lo que les gustaría a otros chicos(as) de tu edad estar en casa con sus padres?

Como se observa en la gráfica, el 32,6% ha contestado que en comparación con el resto de chicos y chicas de su edad a él o ella nunca le gustaría estar en casa con sus padres. El 25,6% afirma que rara vez le gustaría estar en casa con sus padres en comparación con el resto de compañeros y compañeras de su edad. El 15,1% ha contestado que en comparación con el resto de sus compañeros sí que le gustaría más estar en su casa con sus padres en lugar de tener que ir a la escuela. La media es de 1,91 y la desviación típica 2,11.

GRÁFICO 24. *Porcentaje de alumnado que presenta prefiere hacer actividades divertidas fuera de la escuela*

Pregunta 24: ¿Preferirías hacer cosas divertidas fuera de la escuela más que la mayoría de los chicos(as) de tu edad?

Como se observa en la gráfica, las contestaciones han sido muy diversas, así el 24,4% de los alumnos y alumnas han afirmado que en comparación con sus compañeros y compañeras no preferiría estar fuera de la escuela haciendo cosas diversidad, el 20,9% ha contestado que sí que preferiría hacer cosas divertidas fuera del colegio más que el resto de sus compañeros. El 22,1% afirma que rara vez preferiría hacer cosas divertidas fuera de la escuela más que la mayoría de los chicos de su edad. La media es de 2,38 y la desviación típica 2,22

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El principal objetivo de esta investigación era identificar las situaciones que provocan rechazo escolar en los alumnos y alumnas de Educación Primaria de un colegio público de Almería. Tras la recogida y análisis de los datos obtenidos, se concluye que la mayoría de los alumnos y alumnas encuestados sí se relacionan con el resto de compañeros y compañeras y no les da vergüenza estar delante de otras personas en la escuela ni relacionarse con ellas, aunque sí les resultaría más fácil ir a la escuela si les costara menos hacer amigos. Esto muestra que es necesario que en las aulas se trabajen dinámicas y actividades relacionadas con la educación emocional ya que como afirman Herrera y Bravo (2011), se deben de trabajar propuestas orientadas al pleno desarrollo de la personalidad de los niños y niñas en cuanto a los aspectos cognitivo, social, afecto y moral, evitando de este modo problemas actuales como la violencia.

Por otra parte, los resultados arrojan que los niños y niñas no evitan ir a la escuela porque les de vergüenza hablar con el resto de compañeros y compañeras y tampoco evitan ir porque no tengan amigos allí. La mayoría de los alumnos no tiene problemas para pasar por lugares de la escuela en los que haya alumnado y docentes, aunque tuviese que hablar con ellos, y no rechaza ir a la escuela porque allí no se sienten tristes ni deprimidos.

A la luz de los resultados obtenidos, se puede afirmar que a la mayoría de los niños y niñas encuestados les resultaría más fácil ir a la escuela si al salir hicieran más actividades que les resultaran divertidas, porque la

mayoría ha contestado que algunas veces sí sale de casa y que cuando no están en la escuela sí disfrutan haciendo otras actividades como estar con sus amigos o salir. En este sentido, Coll (2018) afirma que se muestra un aumento del alumnado para el que las actividades que se llevan a cabo en los centros educativo no tienen mucho sentido y por tanto los aprendizajes que pueden adquirir distan de ser significativos para ellos, por lo que este tipo de alumnado encuentra actividades y oportunidades de aprender fuera del colegio que les resultan más relevantes y significativas, por lo que responden mejor a sus intereses personales.

De las respuestas obtenidas, se observa que casi una cuarta parte del alumnado ha indicado que algunas veces sí que preferirían estar con sus padres en lugar de ir a la escuela, y que cuando están en la escuela algunas veces se acuerdan de sus padres o de su familia, aunque casi todos están de acuerdo en que no cambiarían la escuela porque sus padres les enseñasen en casa. Esto se debe, como afirma Wimmer (2003) a que algunos alumnos presentan ansiedad de separación, debido a que son demasiado dependientes de sus padres o de otras figuras de apego. La mayoría afirman que no cambiarían divertirse fuera de la escuela por ir al colegio, y que no se sienten peor al estar en la escuela que cuando están en casa con sus amigos y amigas. Analizando los datos, la mayoría de los alumnos y alumnas participantes no tiene sentimientos negativos hacia la escuela cuando están en casa. Relacionada con este tema, una posible investigación futura, sería realizar entrevistas a los alumnos y alumnas en los cuales ha aparecido que sienten rechazo escolar para analizar de forma individual a cada uno de ellos, mediante entrevistas personales, en las cuales el alumno o alumna explique con más detalle las situaciones que le causan ansiedad en el colegio, y cómo se siente ante determinadas situaciones para poder solucionar este problema.

5. REFERENCIAS

Albano, A. M., Chorpita, B. F., & Barlow, D. H. (1996). Childhood anxiety disorders. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), Child psychopathology (pp. 196–241). The Guilford Press.

Ariel, D. (2006). Trastornos de ansiedad en niños. Arch Pediatr Urug, 77(1), 34-38

Coll, C. (2018). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. In C. Coll (Coord.), Personalización del aprendizaje (pp. 5-11). Graó

Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. Early Education & Development, 21(5), 652-680

Eccles, J.S. & Roeser, R.W. (2009). Schools, Academic Motivation, and Stage-Environment Fit. In R.M. Lerner and L. Steinber (Eds.) Handbook of Adolescent Psychology (pp. 404-434). John Wiley & Sons

Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). Statistical methods for meta-analysis. Elsevier Science

Herrera, L. & Bravo, I. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. Revista de educação e humanidades, (1), 173-212.

Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2004). The functional profiles of school refusal behavior: Diagnostic aspects. Behavior Modification, 28(5), 147-161

Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1999). A preliminary analysis of a functional model of assessment and treatment for school refusal behavior. Behavior Modification, 23(3), 365-383.

Lenhard, W., & Lenhard, A. (2016). Calculation of effect sizes. Psychometrica. http://www.psychometrica.de/effect_size.htm

Parker, J. G., Rubin, K. H., Erath, S. A., Wojslawowicz, J. C., & Buskirk, A. A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.), Developmental psychopathology: Vol. 1. Theory and methods (2nd ed., pp. 419-493). John Wiley & Sons.

Sandín, B. (1997). Ansiedad, miedos y fobias en niños y adolescentes. Dykinson.

Wimmer, M. (2003). School Refusal: Assessment and Intervention within School Settings. National Association of School Psychologists

GENERANDO IMAGINARIOS DESDE LA APROPIACIÓN ARTÍSTICA: UNA PRÁCTICA PARA EL FOMENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORADO

ANA MAESO BRONCANO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La elección del tema de estudio en este trabajo se debe a una idea que se ha convertido en un lugar común en educación, y en concreto, en el campo de la educación artística: la importancia de la influencia de los medios de comunicación en la infancia. Específicamente, de las producciones audiovisuales destinadas a un público infantil. En los últimos años, el tiempo que pasan niños y niñas frente a pantallas se ha multiplicado exponencialmente, debido, entre otros factores, al uso extendido de dispositivos móviles y tablets. El acceso a las producciones audiovisuales bajo demanda ha facilitado la accesibilidad a un consumo heterogéneo. No obstante, las grandes productoras audiovisuales continúan generando productos dirigidos a mayorías amplias.

Trabajar estos aspectos a través del arte en la formación docente, puede generar un espacio para el debate y la profundización los significados presentes en las representaciones y en el papel que debería desempeñar la educación, y en especial la educación artística, en esta materia.

En el presente trabajo se expone el proceso de creación artística desarrollado en la práctica "Érase una vez, pero ya no", llevada a cabo en el contexto de formación de profesorado, con alumnado de segundo curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Almería.

Este se origina como un ejercicio de intervención artística como contestación a los estereotipos presentes en los cuentos tradicionales y sus adaptaciones audiovisuales. Partimos de la idea de que la falta de representación de la diversidad social en los medios audiovisuales conduce a una visión del mundo empobrecida, superficial y distorsionada, construyendo perspectivas simplistas que suelen contener discursos clasistas, sexistas y racistas, que refuerzan en lugar de desafiar las desigualdades existentes. Los productos edulcorados dirigidos a la población infantil distorsionan la realidad y presentan universos ideales e imposibles, muy alejados de la cotidianidad de la gran mayoría de la población. Esto puede generar frustración en la infancia y la pubertad, por la imposibilidad de alcanzar el status y los niveles de felicidad, belleza y valores de los personajes protagonistas de dichas producciones audiovisuales

Se propone que la formación docente no solo incluya, sino se centre en el análisis de la imagen y la creación artística como herramientas de cuestionamiento y transformación. A través del arte podemos, no solo discutir los imaginarios hegemónicos, sino producir los propios. Imaginarios que respondan a una sociedad más justa y más inclusiva. A través de este ejercicio de análisis, los futuros docentes pueden tomar conciencia sobre la necesidad de generar pensamiento crítico en la infancia, un periodo de alta vulnerabilidad hacia los mensajes producidos por adultos.

1.1. LA CULTURA VISUAL EN LA FORMACIÓN DE PROFESORADO

Vivimos en una sociedad de alta codificación visual, en la que resulta indispensable desarrollar competencias para poder analizar los mensajes que subyacen a las imágenes. Curiosamente los contenidos audiovisuales y artísticos cada vez tienen menos presencia en los curriculum de los diferentes niveles de la enseñanza. Las sucesivas administraciones educativas no acaban de tomar conciencia de la gran importancia que tiene socialmente lo visual, que adquiere un rol significativo en la construcción y la discusión de significados (Mirzoeff, 2003). Es a través de las imágenes como conocemos y construimos el mundo. Por tanto, será necesario adoptar un enfoque que entienda la educación artística como una herramienta para comprender las identidades, las interacciones sociales

y el contexto social en el que nos relacionamos. Es, por tanto, crucial considerar esenciales en el currículum la cultura visual, la educación mediática y la producción artística. En la denominada Educación Artística para la Comprensión (Hernández, 2000), el objetivo es "evidenciar el recorrido por las miradas en torno a las representaciones visuales de las diferentes culturas para confrontar críticamente a los estudiantes con ellas" (p. 45). No solo conocer y analizar las imágenes formal y conceptualmente, sino conocer su funcionamiento como dispositivos en el engranaje de ese cruce entre la cultura y lo visual de un tiempo determinado y un contexto sociopolítico concreto. De este modo, los estudiantes pueden desarrollar una conciencia de su propia existencia en relación con las obras: cómo se han construido sus gustos estéticos, qué mensajes forman parte de sus creencias, etc.

En este sentido, Freedman (2019) sostiene que la alfabetización visual se encuentra incorporada en los planes de estudio de la mayoría de países con una sólida formación en educación artística y diseño. Dicha alfabetización aborda elementos tales como la semiótica, el análisis crítico de los medios de comunicación, los fundamentos sociológicos del arte, así como contenidos interculturales, transculturales, interdisciplinarios y relacionados con el uso de tecnologías.

Ante estos campos de aprendizaje informal donde se adquieren conocimientos y creencias en la infancia, cabría preguntarse si el cuerpo docente está preparado para poder interpretar junto al alumnado y contestar estos mensajes. Indica Monleón (2020; 2022) que los profesionales de la educación no están capacitados para cuestionar los discursos que subyacen a las imágenes de alcance global promovidas por productoras como Disney.

Estos productos, por regla general, son visionados y consumidos en el ámbito del hogar, lejos de las aulas, donde es difícil que los adultos tengan la capacidad y formación para dar una visión critica y cuestionar las diferentes visiones del mundo que se presentan en las series, películas y programas dirigidos al mundo infantil. Es en la escuela, por lo tanto, donde los futuros docentes tienen la oportunidad de intervenir con garantía de generar conocimiento critico sobre estos productos.

1.2. VIOLENCIA SIMBÓLICA EN PRODUCCIONES AUDIOVISUALES DESTINADAS A UN PÚBLICO INFANTIL.

Princesas cuyo principal objetivo vital es el matrimonio, incapaces de imaginar un futuro independiente o con inquietudes profesionales o intelectuales. Princesas sin amigas, sin hermanas e, incluso, sin madres. A menudo, con madrastras que tratan de explotarlas, en su mejor caso; de acabar con ellas, en el peor. Vidas marcadas por el aislamiento (a excepción, si acaso, de la amistad con animales parlantes), cuyo fin principal es cuidar de los otros: *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937) o *Cenicienta* (Disney, 1950) como ejemplos paradigmáticos. Princesas dispuestas incluso a ser mutiladas, como en *La Sirenita, (Disney, 1989*). Princesas siempre heterosexuales; siempre (o prácticamente siempre) blancas y, por supuesto, siempre bellas y delgadas. Princesas siempre miembros de la realeza, porque la vida de las obreras no merece la pena ser contada. Contextos donde se ignora el colonialismo, el racismo o las agresiones al medio ambiente. Historias donde se castiga al diferente, o directamente, la diferencia no existe (ergo, se oculta). Son las repeticiones las que configuran los arquetipos que muestran las formas de *poder ser* (Zafra, 2000). Estas visiones unívocas y ancladas en la desigualdad, resultan gérmenes de la violencia simbólica. Por otra parte la consideración de que la infancia por sistema es inocente e ignorante y no conviene, por lo tanto, plantear cuestiones que puedan sacarles de ese status, es un gran error que va en detrimento de la capacidad critica de niñas y niños.

1.3. RESPUESTAS DESDE EL ARTE

El conocimiento de los mecanismos y técnicas de producción de imágenes facilitan el denominado *aprender haciendo*. La reinterpretación de imágenes a través de la obra derivada, el apropiacionismo o la intervención artística, permiten ahondar en los códigos visuales y generar imaginarios propios. Es imprescindible, por tanto, una formación basada en la dialéctica entre teoría y práctica capaz de capacitar a los futuros docentes y dotarlos de herramientas educativas eficientes y motivadoras. Para llevar a cabo esta labor es muy importante utilizar metodologías basadas en el aprendizaje significativo y participativo. El alumnado debe ser protagonista de su proceso aprendizaje basado en el

construccionismo social. El ejercicio supone permitir que el alumnado genere su propio relato, una apropiación que conecta su experiencia vital (muchas de estas películas forman parte de su memoria de infancia), permitiendo la maduración y transformación de saberes aprendidos.

Desde las artes encontramos ejemplos de reinterpretación de estos relatos en obras como las fotografías de Dina Goldstein: Rapunzel (2008) presenta un personaje que, en sentada en la cama de una habitación de hospital, ha perdido su larga cabellera debido a la agresión de la quimioterapia. Snowdy (2008), presenta a una Blancanieves que tras el idilio, debe cargar con todas las responsabilidades domésticas mientras que el príncipe descansa ocioso en un sillón. En Cinder (2007), Cenicienta sufre el acoso de las miradas de muchos hombres por encontrarse sola en un bar. ¿Qué ocurre cuando acaba el cuento? En Alicia (2009), una escultura de Cristina Lucas, vemos una Alicia trasladada al contexto real, totalmente constreñida por la arquitectura.

Desde una perspectiva más ácida y humorística se construye Dismaland, un juego de palabras entre "Dismal" (sombrío o deprimente) y Disneyland, pone título al proyecto artístico desarrollado por Banksy e inaugurado en 2015. Una crítica hacia la sociedad contemporánea a través de la iconografía Disney que mostraba imágenes como Cenicienta involucrada en un accidente automovilístico y rodeada de paparazzis en su carroza; una Sirenita distorsionada o un Castillo principesco en ruinas.

También en el ámbito de la ilustración podemos encontrar ejemplos. Tal vez uno de los más conocidos en el ámbito nacional sea el que otorga una imagen a la revista Píkara Magazine. En la ilustración de Emma Gascó muestra a una Caperucita de espaldas, que, frente al bosque, porta a la espalda una katana.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Conceptuales:

- Entender la potencia de la imagen como trasmisora de mensajes
- Repensar los significados de las imágenes que niñas y niños consumen habitualmente
- Desarrollar el pensamiento crítico
- Desarrollar nuevos imaginarios acordes con una sociedad igualitaria, justa y democrática
- Distinguir entre distintos estilos de dibujo
- Conocer las distintas formas de intervenir artísticamente en una fotografía o imagen

Procedimentales:

- Experimentar con distintos materiales plásticos y visuales
- Desarrollar el pensamiento creativo y divergente proponiendo distintas soluciones a una misma problemática

Actitudinales

- Participar de manera activa en todo el proceso
- Cooperar en las tareas llevadas a cabo en grupo
- Respetar distintos puntos de vista durante la asamblea

3. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico del estudio se basa en la reinterpretación creativa de las narrativas tradicionales mediante la intervención artística en ilustraciones preexistentes. Los participantes son guiados a través de una serie de ejercicios que promueven la colaboración, la discusión, la investigación y la experimentación creativa. Se parte de la siguiente descripción:

> Esta práctica consiste en generar una ilustración de un cuento tradicional a partir de la intervención en una imagen previa. La idea es identificar

> valores o ideas que no sean acordes con los principios de igualdad, respeto a los derechos humanos, democracia, pacifismo, respeto a la diferencia y a la diversidad, la empatía hacia los humanos y resto de animales, y tratar de revertirlos a través de la imagen que generemos.

Se comenzó con una asamblea previa que tenía por objetivo compartir distintos puntos de vista y relecturas de algunos de los cuentos tradicionales más conocidos. A continuación, se generó de manera colectiva, tras un tiempo para investigar de manera individual, un inventario online de ilustraciones de diferentes autoras y autores, para promover la diversidad estética y evitar la reproducción de imágenes estereotipadas, con el objetivo de no caer en imágenes estereotipadas y aprender nuevas formas de representar y expresar a través de lo visual. Se proponen inicialmente lustradores como el Roto, Paula Bonet o Alberto Casas, a través de cuyas ilustraciones se exponen conceptos básicos sobre el color, el trazo, la textura.

Otra de las tareas incluyó la elaboración de una presentación sobre diferentes técnicas y enfoques artísticos, como el collage, la intervención a través del dibujo o la pintura en la fotografía, el fotomontaje digital, artivismo, etc., con el objetivo de explorar diversas formas de creación artística.

Por último, el ejercicio final implica la reinterpretación visual de una imagen de un cuento tradicional a través de la intervención elegida por cada una de las y los participantes. Partiendo de una copia de la obra original, cada estudiante elegiría qué elementos modificar para transformar el sentido de la imagen.

4. RESULTADOS

Los resultados revelan una especial preocupación por parte del alumnado por la desigualdad presente en los roles de género, la falta de representatividad de etnias distintas, los cánones estéticos normativos respecto a la apariencia física de los personajes o los comportamientos agresivos o dañinos de unos personajes con otros. A continuación, presentamos una selección de trabajos que pueden ilustrar los resultados obtenidos en el aula. Para entender las reflexiones de los estudiantes e

interpretar sus trabajos, se recogen fragmentos de los textos entregados como complemento al trabajo visual, en los que exponen sus intenciones, reflexiones y proceso creativo:

4.1. De la explotación de las mujeres y dependencia hacia los hombres a la independencia, autonomía, aceptación de las emociones y desarrollo de aspiraciones a través de Cenicienta.

Fuente: Fernández Torres, I. (2022) *Una cenicienta sin cenizas* [Fotomontaje digital]

En el trabajo de la estudiante Isabel Fernández Torres, *Una cenicienta sin cenizas* (2022) vemos una reinterpretación de Cenicienta. A través de una técnica digital de fotomontaje, se han superpuesto varias imágenes. En ellas puede verse cómo la protagonista, que recordemos vive explotada por sus familiares realizando todas las tareas domésticas del hogar, limpia el suelo de la vivienda. Otra imagen nos muestra al personaje vestida para asistir a un baile (*con o sin el príncipe*, indica la estudiante), simbolizando las actividades de ocio. En la siguiente, puede verse a Cenicienta enfadada por el trato recibido. La estudiante hace mención a la necesidad de representar también la "sublevación ante los malos tratos"; los personajes femeninos son habitualmente sumisos. En

la puerta, aparece la protagonista recibiendo un diploma por su graduación: *"Esta imagen simboliza que las princesas se forman, es necesario que todas las personas sean independientes y puedan lograr sus objetivos sin un príncipe que las ayude a salir de una vida en la que la tratan mal",* indica Isabel Fernández Torres.

En la nueva realidad trazada por la alumna, en sus palabras, Cenicienta ya no solo realiza tareas de limpieza, sino otras que pertenecen a su vida personal e intereses, que *no son impuestas por nadie*. Indica también la significación del apelativo que trata de denigrar al personaje, "Cenicienta", relacionándolo con el bullying en la escuela. Respecto a las decisiones formales y estéticas, y su significación, se indica:

> Las represento de un modo transparente porque creo que todas ellas se complementan y existen dentro de todas las personas y es importante visibilizarlas en las películas también para que no se idealicen las vidas cotidianas. (Fernández, 2022)

4.2. PREOCUPACIÓN POR LA CONTAMINACIÓN DE LOS MARES Y DEFENSA DEL MEDIO AMBIENTE A TRAVÉS DE BUSCANDO A NEMO

Fuente: Piqueras (2022) *Salva a Nemo* [Técnica mixta: collage]

El ejercicio de Cristina Piqueras desafía el planteamiento inicial (revertir valores que señalasen una desigualdad social). No obstante, se introduce en la selección por su carácter crítico y lo original de la propuesta, así como por su justificación: la evitación u omisión de esta problemática en el film. La alumna, para ello, ha introducido en la creación el propio

problema: el elemento del plástico. En este caso, se parte de la producción *Buscando a Nemo*:

> Yo he querido revertir la escena añadiendo basura de la que, por desgracia, el océano se encuentra repleta, como por ejemplo bolsas de plástico, microplásticos, pajitas, etc., de manera que parezca que los personajes se están asustando de ella. Con esto quiero fomentar el pensamiento crítico en los niños y sobre todo, la conciencia ambiental, ya que considero que es un problema que nunca se ve reflejado en los dibujos animados, y que quizás eso le resta realidad al contenido que habitualmente consumen los más pequeños (Piqueras, 2022)

4.3. RESPETO A LA DIFERENCIA Y CELEBRACIÓN DE LA DIVERSIDAD A TRAVÉS DEL PATITO FEO

Fuente: Carmen Acacio Garrigós

El Patito Feo es una adaptación de un cuento de Hans Christian Andersen. En él se relata la historia de un pato de una especie distinta al resto de miembros de su camada. Por ello, sufre un trato discriminatorio frente al resto de sus hermanos. Finalmente, el pato distinto resulta ser un bello cisne. El trabajo de Carmen Acacio Garrigós transforma el cuento del Patito Feo, incluida su moraleja, para presentar una versión donde cada uno de los patitos es diferente a otro, celebrando la diversidad que enriquece siempre al conjunto. Cabe destacar que fue uno de los cuentos más elegidos en clase para llevar a cabo el ejercicio. En las conversaciones informales una de las cuestiones señalas era, precisamente, que la diferencia era en todo momento utilizada como posición en una

jerarquía. El personaje discriminado pasaba, no a ser aceptado por quién era desde un primer momento, sino admirado por su belleza tras su metamorfosis. En una sociedad donde se respete la diferencia y se valore la diversidad de todos sus miembros, no se deberían continuar estableciendo posiciones de poder basadas en ningún tipo de capital.

4.3. DESDE EL HETEROCENTRISMO A LA DIVERSIDAD AFECTIVO SEXUAL A TRAVÉS DE LA CENICIENTA

Fuente: Rosa Cano Fernández

El trabajo de la alumna Rosa Cano Fernández utiliza también el cuento de la Cenicienta para señalar, en este caso, la importancia de la representación de la diversidad sexual en las películas destinadas a un público infantil. La imagen, a través del collage, cambia al príncipe por otra mujer. Indica la autora:

> En la escuela, los docentes debemos fomentar valores a los niños como el respeto, la no discriminación, el pensamiento crítico, o la diversidad sexual, entre otros valores, y que en las películas infantiles se muestren parejas homosexuales, estarían fomentando esos valores (Cano, 2022)

4.4. LIBERTAD, EXPRESIÓN Y ROLES DE GÉNERO A TRAVÉS DE LA CENICIENTA

Fuente: Laura Ruiz Cabrera

Laura Ruiz Cabrera hace uso también el cuento de Cenicienta para invertir su significado. En este caso, el elemento se modifica mediante la intervención en la imagen original a través de la pintura. El zapato de tacón se convierte en una zapatilla de deporte. Indica la estudiante que "el zapato muestra en cierta manera, la fragilidad, esa fragilidad asociada a las mujeres". "Y por qué no unas zapatillas que muestren que las mujeres pisamos fuerte y con seguridad!", continúa.

4. EXPRESIÓN Y ROLES DE GÉNERO A TRAVÉS DE MULAN

Fuente: José Manuel Aguirre Lozano

José Manuel Aguirre Lozano hace mención al machismo imperante en las producciones Disney, señalando la falta de autonomía de las mujeres, y la tendencia en las historias a incluir un hombre que las salve. Señala también la división sexual del trabajo, donde las mujeres quedan relegadas a funciones de cuidado. Según declara el estudiante, su idea ha sido la de representar a Mulan sin necesidad de infiltrarse con la apariencia de un hombre.

4.3. DESDE EL HETEROCENTRISMO Y ETNOCENTRISMO A LA DIVERSIDAD AFECTIVO SEXUAL Y DIVERSIDAD ÉTNICA A TRAVÉS DE LA SIRENITA

Fuente: Esther López Mellado

Esther López Mellado enfrenta en su escrito a producciones como La Bella y la Bestia, la Cenicienta y Brave. Indica que los dos primeros son "cuentos en los que las mujeres están por y para servir a los hombres, haciendo todas las tareas domésticas". Sin embargo, Brave retrata a una niña independiente. La estudiante referencia como inspiración la ilustración de Eiko Ojala. En la imagen, que parte de una escena protagonizada por los personajes de la Sirenita; Ariel y el príncipe Eric, se representa la escena de un beso entre dos mujeres de distintas etnias.

5. DISCUSIÓN

Los resultados revelan una especial preocupación por parte del alumnado por la desigualdad presente en los roles de género, la falta de representatividad de etnias distintas, los cánones estéticos normativos respecto a la apariencia física de los personajes o los comportamientos agresivos o dañinos de unos personajes con otros.

- Los roles de género predeterminados: la división sexual del trabajo, donde los hombres pueden ocupar el espacio público y desarrollar sus facetas profesionales, y, por el contrario, las mujeres deben permanecer en el espacio doméstico realizando labores del cuidado que no son remuneradas: limpiar, coser… Las mujeres, además, deben ser discretas en la expresión de emociones que se asocian a lo masculino, como la rabia. Se llama la atención sobre la falta de interés por parte de los personajes femeninos por la cultura, lo profesional o el deporte.

- La expresión de género: en vestimentas que reducen la posibilidad de movimientos con el objetivo de estilizar la figura o modificar rasgos faciales para cumplir con los cánones estéticos (tacones, maquillaje).

- La falta de representaciones disidentes de la heteronormatividad. La falta de referentes LGTBIQ+ ha sido ampliamente criticada en todas las producciones audiovisuales dirigidas a audiencias mayoritarias. Especialmente acusada resulta esta carencia en las producciones dirigidas a un público infantil.

- La carencia de personajes pertenecientes a diferentes etnias cuyos personajes escapen a los estereotipos.

- Los problemas medioambientales como la contaminación de los mares.

- La discriminación del diferente; la falta de aceptación de la diversidad.

- La cultura de la apariencia y la imposición de cánones estéticos.

Respecto a la materialización de las obras, en muchas de las imágenes, el color ha sido utilizado como recurso para resaltar aquellos aspectos sobre lo que las estudiantes pretendían llamar la atención. Por otro lado, se han aplicado otros contenidos en cuanto a la elaboración formal de los trabajos: composiciones en ocasiones simétricas, radiales, triangulares, en otras cumpliendo la regla de los tres tercios. Técnicas plásticas diversas, como el dibujo, o el collage.

6. CONCLUSIONES

Abordar la importancia de la influencia de los medios de comunicación, especialmente las producciones audiovisuales dirigidas a la infancia, a través de la creación artística, puede motivar al alumnado a reflexionar y desarrollar su capacidad de análisis crítico. En las reflexiones del alumnado es posible concluir que la práctica ha resultado de utilidad para pensar otros modos de educar posibles:

> "Pienso que la realización de este tipo de actividades en Primaria es muy importante para poder calar mensajes de índole social en los niños, ya que se realizan a través de algo que están acostumbrados a ver y que les gusta, como son los dibujos animados." (Pirqueras, 2022)

Se propone que la formación docente se enfoque en el análisis de la imagen y la creación artística como herramientas de cuestionamiento y transformación, permitiendo a los futuros docentes generar pensamiento crítico en la infancia, permitiendo que niñas y niños puedan crear sus propios imaginarios y cuestionar las imágenes imperantes. El uso del arte como medio de reinterpretación y crítica de estos relatos hegemónicos permite el desarrollo del pensamiento divergente y creativo, facilitando imaginar nuevos mundos; diferentes formas de ser y saber.

Por tanto, es esencial incluir la cultura visual, la educación mediática y la producción artística en el currículo educativo para formar docentes preparados para abordar los mensajes de los medios de comunicación y promover la alfabetización visual en el alumnado.

8. REFERENCIAS

Freedman, K. (2019). Visual Culture and Visual Literacy. In The International Encyclopedia of Art and Design Education (pp. 1–10). John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9781118978061.ead079

Hernández, F. (2000). Educación y cultura visual. Octaedro

Mirzoeff, N. (2003). Una introducción a la cultura visual. Paidós.

Monleón, V. (2020). El malo de la película. Estudio de la maldad en la colección cinematográfica clásicos Disney desde una pedagogía crítica[Tesis Doctoral]. Universitat de València.

Monleón-Oliva, V. (2022). Las disidencias sexuales a través de filmes de animación. Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social, 8,70-87. https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2022.i08.05

Zafra, R. (2011) Aprender a ser/Aprender a ver. Género y mito en la construcción de imágenes visuales. En R. Marín "Infancia, Mercado y Educación Artística. Ediciones Aljibe. Pp. 61-78

SECCIÓN III

IMPACTO Y RESPUESTAS EDUCATIVAS ANTE LA CRISIS DEL COVID-19: INCLUSIÓN Y DESIGUALDADES EN EL FOCO DE ATENCIÓN

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE LA BRECHA DIGITAL EN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD: NUEVAS DESIGUALDADES TRAS LA PANDEMIA

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
Universidad de Almería

ISABEL MERCADER RUBIO
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

El informe PISA elaborado por la OCDE en el año 2018 sitúa en el 44% a las familias que solamente tenían un ordenador en casa, y en el 14% a aquellas familias que no disponían de ningún dispositivo digital en el hogar. Datos similares a los aportados por el informe elaborado por *Save the Children*, quienes en este caso, datan de un 42% a la población no tiene ordenador en casa, y un 22% no tiene acceso a internet,

Por tanto, siendo conscientes de la existencia de la brecha digital, y del aumento de su prevalencia tras la pandemia, ¿podemos hablar de nuevas desigualdades hacia las personas con discapacidad? ¿existe la brecha digital hacia las personas con discapacidad? ¿son realmente las TIC estrategias de inclusión o han dado lugar a nuevas desigualdades?

No podemos negar que en la sociedad actual tanto el uso de internet, como el uso de los dispositivos digitales han cambiado nuestras formas de aprender, de relacionarnos, de hacer ocio, y en general de vivir (Delfino et al., 2019). Pero esta visión queda cuanto menos restringida si únicamente miramos hacia las ventajas que nos ha proporcionado tanto internet como los dispositivos digitales. Es decir, la irrupción y el auge del uso y empleo de internet y de los dispositivos digitales en la sociedad

actual también ha conllevado nuevos tipos de desigualdades sociales en cuanto al uso y acceso de los mismos (Villanueva, 2006; Torres, 2017), encontrando en la actualidad distintos ritmos de integración tecnológica en función de los distintos países en general, y dentro de cada país atendiendo a distintos grupos sociales en particular, donde precisamente encontramos a las personas con discapacidad. Esta nueva desigualdad recibe el nombre de brecha social.

Dentro del área denominada brecha social se encuentran distintos fenómenos que inciden en la misma, principalmente nos estamos refiriendo a fenómenos de tipo socioeconómico, de tipo social, de tipo cultural, de tipo demográfico, de tipo geográfico, de tipo histórico, de tipo político, de tipo psicológico, y por supuesto de tipo tecnológico. Juntos todos ellos hacen que sea extremadamente complicado abordar el tema de la brecha digital (Crovi-Dueta, 2008; Andrés, 2014; Alva de la Selva, 2015).

Sin embargo existe consenso en cuanto a su abordaje a la hora de establecer la existencia de tres niveles en cuanto a este tipo de brecha. El primero de ellos se corresponde con el acceso o la disponibilidad de internet y de los dispositivos digitales. El segundo de ellos se corresponde al propio uso, utilización y empleo de internet y de los dispositivos digitales. Y finalmente, el tercer nivel se corresponde con la estructuración, con el control y con la capacidad de selección del dispositivo digital más apropiado en cuanto a la situación en concreto (Selwyn, 2004).

Son muy numerosas las aportaciones y autores que han intentado definir este concepto, una de las más recientes es la establecida por aporta Soomro et al. (2020) quienes en este caso establecen que la brecha digital se corresponde con aquel tipo de brecha que existe entre distintas personas que tienen un adecuado acceso o no a los dispositivos digitales e internet. Sin embargo otro tipo de aportaciones han intentado ampliar y complementar esta definición, las cuales dan un paso más allá, y establecen el hecho de que la brecha digital tiene su origen en las diferencias sociales, lo cual provoca enormes desigualdades a nivel de zona, edad, raza, género, economía u otros motivos (Chamorro, 2018).

Llevado al terreno educativo, estas desigualdades se muestran en distintos ámbitos, desde el acceso (quedará excluido todo aquel que no disponga de un ordenador, u otro soporte electrónico, y de una conexión a Internet), o las distintas experiencias formativas (Morales, 2020).

Por todo ello parece claro identificar que en la actualidad la brecha digital se corresponde con una nueva forma de desigualdad, que posee una gran prevalencia en el terreno educativo, pero también con graves consecuencias y enormes desigualdades a nivel social, considerada en la actualidad como la mayor generadora de exclusión social en la sociedad (López, 2020). De tal manera, podemos afirmar que este tipo de discriminación tecnológica también constituye una fuente de pobreza y exclusión social (Arias et al., 2018).

2. OBJETIVOS

- El objetivo de este trabajo es analizar las publicaciones existentes en la literatura específica sobre las TIC y la brecha digital hacia las personas con discapacidad.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo aplica una metodología que se corresponde con ser una revisión bibliográfica. La finalidad de la misma es tanto analizar, como recopilar todos aquellos resultados referidos a publicaciones sobre la temática en cuestión escogida que desde el año 2020 hasta la actualidad han sido publicados sobre distintas experiencias realizadas en el contexto español acerca de las TIC y la brecha digital hacia las personas con discapacidad.

Por lo tanto, la metodología indicada es muy adecuada para este tipo de temática ya que se basa en ejecutar una investigación documental, a partir de la recopilación de información ya existente sobre un tema o problema, para finalmente poder establecer el estado actual de la cuestión acerca del tema escogido.

Para llevar a cabo la misma, aplicamos un proceso que se divide en cuatro fases:

FASE 1: BÚSQUEDA

Se realizó una búsqueda entre los años 2020 y 2023. Empleando como descriptores : “brecha digital” and “discapacidad”. Además, se utilizaron algunas de las indicaciones aportadas por Cooper y Hedges (1994) y Cooper (2009) tales como: revistas revisadas por pares), y referencia bases de datos e índices de citas.

FASE 2: PROCESO DE SELECCIÓN

Sobre estos criterios, las bases de datos en las que se realizó la búsqueda fueron WOS, Scopus, Dialnet, Psicodoc, Psycinfo y Eric. Aplicando como filtros para la búsqueda estuviera a disposición el texto completo, y su idioma de publicación fuese inglés, portugués o español.

FASE 3: ANÁLISIS METODOLÓGICO

Para seleccionar las investigaciones se siguió la Declaración PRISMA (Moher et al., 2009). De tal manera, inicialmente se encontraron 28 artículos en dicha búsqueda. Tras ello, se procedió a eliminar los duplicados y a revisar tanto el título, como el resumen de cada uno de ellos. Finalmente, el número de trabajos se redujo a 7, los cuales cumplían los siguientes criterios:

1. Son publicaciones que están escritas en español, inglés o portugués comprendidas entre los años 2020 y 2023.
2. Son trabajos publicados en revistas que son revisadas por pares y son estudios empíricos.
3. Abordan el tema de distintas experiencias realizadas en el contexto español acerca de las TIC y la brecha digital hacia las personas con discapacidad.

FASE 4: SÍNTESIS Y APORTACIONES PRINCIPALES DE LOS RESULTADOS DE LA BÚSQUEDA. (VER FIGURA 1).

***FIGURA 1**. Diagrama de flujo de resultados de búsqueda de estudios empíricos en bases de datos aplicando los criterios (Moher et al. 2009)*

4. RESULTADOS

Los resultados encontrados nos indican en primer lugar que las mujeres tienen un acceso a internet y a los dispositivos digitales antes que los hombres. Con lo cual esto se traduce en que padecen la brecha digital antes que los hombres. Esto además en la actualidad es considerado como un factor de riesgo, puesto que ha surgido una evolución de la brecha digital en los adolescentes, qué tal y como los estudios encontrados confirman cada vez acceden antes a los dispositivos digitales e internet (Calderón, 2019).

Con respecto a los dispositivos digitales de los que se dispone en el hogar, con una mayor prevalencia encontramos la conexión a internet, sin embargo no ocurre lo mismo con el ordenador de mesa. En este sentido son numerosos los trabajos encontrados que ponen de manifiesto el

hecho de que la inversión tecnológica ha sido insuficiente para responder a la virtualización de la enseñanza, lo cual ha provocado el auge de la brecha digital. Al igual que ocurre con la formación del profesorado, donde son muy numerosos las investigaciones que ponen de manifiesto la existencia de la brecha digital en el nivel 1 por parte del profesorado. Estos resultados confirman por tanto la estrecha relación que existe entre la brecha digital y la competencia digital (Ferrari, 2013; INTEF, 2014; Cañón et al., 2016)

Todo ello hace que nos encontremos ante una situación en la que coexisten distintos problemas que hacen que la brecha digital se perpetúe, como por ejemplo los problemas en cuanto a la disponibilidad de acceso, especialmente en las personas con discapacidad que no disponen de un dispositivo adaptado a sus necesidades. En este sentido son diversos los autores que hablan del concepto de e-Inclusión, acuñado por la Agenda Digital para Europa, que tiene como objetivo para el año 2025 que "nadie se quede atrás" en el disfrute de los beneficios que aportan las TIC. La e-Inclusión se centra en la participación de los individuos en todos los aspectos de la Sociedad de la Información, mediante políticas de inclusión digital. Así, busca reducir las diferencias y promover un uso eficaz para superar la exclusión social, mejorar las oportunidades de empleo, la calidad de vida y aumentar la cohesión social (Varela, 2015).

Por todo ello nuestros resultados demuestran cómo en el contexto educativo tradicional, la irrupción de los dispositivos digitales y de internet ha supuesto un desafío (Armella, 2016; De la Iglesia, 2019; Kozak, 2016; Urresti, 2015). Y como resultado de este desafío ampliamente encontramos a la brecha digital (Linne, 2020). Por lo que realmente apostar por la educación hacia todos y para todos, también supondrá comenzar a visualizar a los dispositivos digitales más que como una moda, como herramientas esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la actualidad y en el futuro cercano (Matamala, 2018).

También queremos aprovechar este trabajo para hacer alusión a la importancia que tiene la innovación educativa con respecto a los dispositivos digitales (Constenla et al., 2022). Principalmente a la hora de romper con la brecha digital y a su vez mejorar la práctica docente (Zabalza, 203,2004). Es precisamente la innovación educativa el camino que

conduce a la mejora de la enseñanza y del aprendizaje, y de la calidad educativa (Altopiedi & Murillo, 2010; Blanco & Messina, 2000; Manola et al., 2017; Margalef & Arenas, 2006; Morales, 2010).

Por lo tanto a la hora de hablar de brecha digital y de alumnado con discapacidad se hace preciso que también hablemos de innovación educativa, de la necesidad del cambio educativo, de la importancia de apostar por nuevas metodologías, de la necesidad de un cambio en el rol del alumnado, pero sin olvidar que ese cambio también tiene que venir por parte del rol del profesorado (Cargua et al., 2019; Lamas & Lalueza, 2016). Por ello hemos de hablar de atender a las necesidades del alumnado alumnos (López et al., 2014; Zavala-Guirado et al., 2020), sin dejar de lado las necesidades y demandas que la sociedad altamente digitalizada en la que vivimos nos impone para ser unos ciudadanos eficaces y eficientes (Deppeler y Aikens, 2020).

5. DISCUSIÓN

Este trabajo muestra el hecho de la existencia de la brecha digital en el alumnado con discapacidad, y cómo la misma se ha convertido en una trasladación de la exclusión existente, ahora desarrollada a través de otros medios, en este caso los digitales.

Apostar por una educación en igualdad que integra a las personas con discapacidad supone garantizar que todo el alumnado tenga acceso al derecho fundamental que es la educación, y que además le permita participar y aprender a través de las distintas metodologías que para ello se pongan en uso, lo cual en la sociedad actual parece evidente que se lleva a cabo a través de los dispositivos digitales y de internet. Por ello es más que necesario hablar de inclusión digital, y de que la misma sea un sistema de garantía al acceso a los dispositivos digitales de todas las personas. Sin embargo no hemos de quedarnos únicamente en el aspecto técnico, sino que también deberemos dotar de las competencias y destrezas necesarias para ello tanto al alumnado como al profesorado. No tiene ningún sentido apostar por estas ideas si no vienen acompañadas de políticas que promuevan los recursos necesarios para tales accesos, las cuales provengan de los recursos necesarios a todos aquellos

colectivos que sufrían en un pasado cercano la exclusión social, y que sufren en la actualidad la brecha digital. Por lo tanto apostamos por el concepto de inclusión digital como medio para paliar la brecha digital, pero también como herramienta para favorecer la inclusión social (Reyes & Prado, 2020).

Por ello se hace preciso que desde el sistema educativo se apueste por la promoción de entornos virtuales que sean flexibles, y que promuevan medidas para garantizar la igualdad de oportunidades en todo el alumnado, prestando especial atención a aquellas medidas que permitan la calidad y la equidad educativa. Pues no olvidemos que los dispositivos digitales nos brindan la posibilidad de establecer una comunicación activa, formativa, remota, ubicua y flexible (Cacheiro, 2018; Carvajal et al., 2018).

6. CONCLUSIONES

Como si bien es cierto que la brecha digital ya existía antes de la pandemia, la irrupción del COVID en nuestras vidas ha consolidado, fortalecido y perpetuado mucho más la misma, impidiendo que colectivos como las personas con discapacidad gocen de una educación igualitaria, de calidad y con un acceso pleno a la educación.

La educación siempre debe ser un derecho, y como derecho debe ser igualitario, rompedor de barreras (sociales, culturales, económicas, formativas o políticas). Y la brecha digital debe ser abordada para ello.

7. REFERENCIAS

Altopiedi, M. & Murillo, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades. *Revista de curriculum y formación del profesorado, 14*(1), 47-70.

Alva de la Selva, R. (2015). Los nuevos retos de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista mexicana de Ciencias Políticas y Sociales 60*(223), 265-285. https://doi.org/10.1016/S0185-1918(15)72138-0

Andrés, G. (2014). Una aproximación conceptual a la "apropiación social de TIC". *Question, 1*(43). 17-31. file:///C:/Users/ Usuario/Downloads/2227-Texto%20del%20art%C3%ADculo-8239-1-10-20140918%20(1).pdf

Arias, E., Lirio, J., Alonso, D. & Herranz, I. (2018). Acceso y uso de las TIC de las mujeres mayores de la Europa comuni¬taria. *Revista Prisma Social, 21*, 282-315.

Armella, J. (2016). Hacer docencia en tiempos digitales. Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana. *Estudios Pedagógicos*, *42*(3), 49-67. Doi: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400003

Blanco, R. & Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. UNESCO.

Cacheiro, M. L. (2018). *Educación y tecnología: estrategias didácticas para la integración de las TIC.* Madrid, España. Editorial UNED.

Calderón, D. (2019). Una aproximación a la evolución de la brecha digital entre la población joven en España (2006-2015). *Revista Española de Sociología, 28*(1), 27-44. http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2018.16

Cañón, R., Grande, M. & Cantón, I. (2016). Brecha digital: Impacto en el desarrollo social y personal. Factores asociados. *Tendencias Pedagógicas, 28*, 115-132.

Cargua, A., Posso-Pacheco, R., Cargua, N. & Rodríguez, (2019). La formación del profesorado en el proceso de innovación y cambio educativo. *Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma, 16*(54), 140- 152. https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/713

Carvajal, J., Suárez, F. & Quiñónez, X. (2018). Las TIC en la Educación Universitaria. *Universidad Ciencia Y Tecnología, 22*(89), 31–35.

Chamorro, M. F. (2018). Brecha digital, factores que inciden en su aparición: Acceso a internet en Paraguay. *Población Y Desarrollo, 24*(47), 58-67. https://dx.doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2018.024(47)058-067

Constenla Núñez, J., Vera Sagredo, A. & Jara-Coatt, P. (2022). Actitudes y capacidades de los docentes frente a la innovación educativa. La mirada de los estudiantes. *Pensamiento educativo*, *59*(1), 1-15.

Crovi-Drueta, D. (2008). Dimensión social del acceso, uso y apropiación de las TIC. *Contratexto, 16*, 65-79. https://doi. org/10.26439/contratexto2008.n016.784

de la Iglesia, M.C. (2019). Caja de herramientas 4.0 para el docente en la era de la evaluación por competencias. *Innovación Educativa*, *19*(80), 93-112.

Delfino, G., Beramendi, M. & Zubieta, E. (2019). Participación social y política en Internet y brecha generacional. *Revista de Psicología, 37*(1), 195-216. http://dx.doi.org/10.18800/psico.201901.007

Deppeler, J. & Aikens, K. (2020). (2017). Responsible innovation in school design – a systematic review. *Journal of Responsible Innovation, 7*(3), 573-597. https://doi.org/10.1080/23299460.2020.1809782

Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Publications Office of the European Union in Luxembourg. http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf

INTEF (2014). *Marco Común de Competencia Digital Docente del Plan de Cultura Digital en la Escuela (v.2).* Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado del Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECD).

Kozak, D. (2016). Caso: aulas en red. En A. Artopoulos y C. Lion (Eds.), *La escuela de las pantallas. Referentes y casos para la transición* (pp. 13-40). Fundación Telefónica/Ariel.

Lamas, M. & Lalueza, J. L. (2016). Innovar en el aula. Contradicciones entre nuevas herramientas y viejos roles como medio para trasformar la práctica. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 42*(3), 243-258.https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400013

Linne, J. (2020). Las TIC en la intersección áulica: desafíos y tensiones de la alfabetización digital en la escuela media. *Revista electrónica de investigación educativa*, *22*, 1-10.

López, M., Hinojosa, E. & Sánchez, D. (2014). Evaluación de la calidad de los proyectos de innovación docente universitaria. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 18*(3), 377-391. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19358

López, O. M. (2020). Brecha digital educativa. Cuando el territorio es importante. *Sociedad e Infancias, 4*, 267-270.

Manola, J., Reiban, R. & Letamendi, C. (2017). Innovación en la educación superior. *Revista Publicando, 4*(11), 719 -731. https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/623

Margalef, L. & Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 47,* 13-31.

Matamala, C. (2018). Desarrollo de alfabetización digital ¿Cuáles son las estrategias de los profesores para enseñar habilidades de información? *Perfiles Educativos*, *40*(162), 68-85. Doi: https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.162.58846

Morales, F. J. (2020). Geografía de la desigualdad y la exclusión social: los barrios desfavorecidos de la ciudad de Murcia. *Vegueta, 20*, 433-468

Morales, P. (2010). Investigación e innovación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación , 8*(2), 47 – 73. https://hdl.handle.net/11537/25201

Reyes, R. & Prado, A.B. (2020). Las Tecnologías de Información y Comunicación como herramienta para una educación primaria inclusiva. *Revista Educación (Univ. Costa Rica), 44*(2), 479-497. https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38781

Selwyn, N. (2004). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. *New Media & Society, 6*(3), 341-362). https://doi.org/10.1177/1461444804042519´

Soomro, K.A., Kale, U., Curtis, R., Akcaoglu, M. y Bernstein, M. (2020). Digital divide among higher education faculty. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17*, 21. https://doi.org/10.1186/s41239-020-00191-5

Torres, C. (2017). Sociedad de la Información y Brecha Digital en España. *Revista Panorama Social, 25,* 17-33.

Urresti, M. (2015). Nómades, convergentes, protésicos y obnubilados. Los jóvenes ante la emergencia del campo tecnológico digital. En L. Quevedo (Comp.), *La cultura Argentina hoy*. *Tendencias* (pp. 287-318). Siglo XXI.

Varela, J. (2015). *La brecha digital en España. Estudio sobre la desigualdad postergada.* Comisión Ejecutiva Confederal de UGT.

Villanueva, E. (2006). *Brecha Digital: Descartando un Término Equívoco. Razón y Palabra, 51.* http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n51/evillanueva.html

Zabalza, M. A. (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos, 6,* 113 – 136.https://doi.org/10.18172/con.531

Zavala-Guirado, M., González-Castro, I. & Vázquez-García, M. (2020). Modelo de innovación educativa según las experiencias de docentes y estudiantes universitarios. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 10*(20). https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.590

EL IMPACTO DEL COVID-19 EN CONFLICTOS ARMADOS Y PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE PAZ

JUSAIMA MOAID-AZM PEREGRINA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La crisis provocada por el covid-19 ha añadido una capa más de complejidad en escenarios de conflicto armado o con un alto riesgo de resurgimiento de la violencia. La pandemia global ha magnificado la vulnerabilidad de estos escenarios en la medida en que se superpone a una ya de por si frágil infraestructura político-económica y sanitaria. Por tanto, la urgencia por alcanzar un acuerdo político o de cesación de la violencia en estos contextos se ha vuelto particularmente prominente. No obstante, a pesar del amplio apoyo político a la iniciativa de alto el fuego global del Secretario General de las Naciones Unidas (ONU) Antonio Guterres, en 2020 la pandemia de covid-19 ha estado acompañada por la continuación y, en ocasiones el incremento de la violencia política en los países afectados por conflictos armados. Aun cuando se contabilizaron un total de 25 ceses de hostilidades en 17 países entre marzo de 2020 y marzo de 2021 (Wise *et al*, 2021) y algunos actores en conflicto inicialmente apoyaron esta iniciativa, como el Ejército de Liberación Nacional en Colombia o los militantes separatistas en Camerún, esta crisis sanitaria ha exacerbado las tensiones intra-comunitarias y patrones conflictuales preexistentes, y obligado a la readaptación digital de los procesos de construcción de paz.

Las circunstancias generadas por los conflictos armados dan lugar a una mayor propagación de virus (Gugushvili y McKee, 2022; Flecknow *et al*, 2018; Raad *et al*, 2018) y, a la inversa, estudios previos demuestran la interrelación entre situaciones epidemiológicas e incrementos de la violencia social (González-Torres y Espósito, 2022; Cervellati *et al*,

2017; Olawole *et al*, 2020). No obstante, aún no comprendemos esta simbiosis. Al inicio de la crisis sanitaria, percepciones alarmistas de su potencial impacto en escenarios de conflicto pusieron el énfasis en la capacidad de los actores en conflicto de emplear la pandemia para reforzar sus posiciones y mermar a la otra parte (Desmidt y Neat, 2020; Mustasilta, 2020a). Otros autores sugirieron una reducción de la violencia fruto de una mayor concentración de los esfuerzos en frenar la propagación del covid-19 (Pavlik, 2020; Metternich, 2020).

El capítulo se estructura en cuatro partes. En primer lugar, se construye un marco teórico que sitúa el impacto del covid-19 en la literatura que analiza las causas del estallido y la prolongación de los conflictos armados. En segundo lugar, se examinan las transformaciones y tendencias que se han producido sobre escenarios conflictuales tras la irrupción del virus. Por último, se ilustran estas tendencias mediante el estudio de caso del conflicto en Siria.

2. OBJETIVOS

Transcurridos un tiempo desde el inicio de la pandemia, podemos llevar a cabo una retrospectiva de las tendencias conflictuales que se han visto reforzadas y de la readaptación del *peacemaking* a este contexto. Así, este capítulo tiene por objetivo determinar las tendencias y comportamientos experimentados en escenarios de conflicto armado tras la irrupción del covid-19 e identificar las adaptaciones complementarias producidas en el marco de procesos de paz.

3. METODOLOGÍA

El capítulo rastrea las tendencias emergentes en la intersección entre el covid-19 y los conflictos armados a través de una revisión documental de fuentes secundarias generadas entre 2020 y 2022, y observa la evolución de los estresores de la violencia dentro de la lógica teórica del agravio y la oportunidad.

Para el estudio de caso, el capítulo cuenta asimismo con fuentes primarias derivadas de un total de siete entrevistas semi-estructuradas, en

profundidad realizadas por la autora entre 2021 y 2022 a actores participantes en el proceso de paz de la ONU para Siria, incluyendo el equipo mediador, que reflejan las tendencias generales de la irrupción del covid-19 en el conflicto sirio y su mediación. Todas las entrevistas han sido anonimizadas por petición expresa de los entrevistados para preservar su anonimato. Para su identificación, se les asigna un código indicativo del perfil y la fecha de la entrevista.

4. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA INTERSECCIÓN ENTRE EL COVID-19 Y LOS CONFLICTOS ARMADOS

Los conflictos son fenómenos multicausales y dinámicos. Su erupción, ritmo, intensidad y duración está marcada por amplios grupos de factores (Langa Herrero, 2010) haciendo particularmente compleja la identificación de la relación causal entre el covid-19 y las dinámicas conflictuales. Sin embargo, podemos establecer una relación entre los efectos de la pandemia del covid-19 y la intensificación de los estresores de la violencia que alimentan estos conflictos (Ide, 2021). Con el término estresor de la violencia, nos referimos aquí a una situación que bien por sí sola o en confluencia con otras hace emerger un contexto favorable a la erupción o la continuación de un conflicto armado.

Este artículo emplea la lógica del agravio y la oportunidad para situar los grupos potenciales de estresores de la violencia emergentes tras la irrupción del covid-19 (Cederman y Vogt, 2017; Collier y Hoeffler, 2004; Fearon y Laitin, 2003). Según esta lógica, los agravios se refieren a situaciones objetivas y percepciones subjetivas de un individuo o grupo social que lo sitúan en desigualdad con respecto a otro (Ide, 2021). Mientras que los agravios alimentan la motivación de los afectados para actuar de forma violenta, éstos no necesariamente suponen una deriva automática en conflicto armado, sino que amplían el riesgo del estallido de una guerra y tienen la capacidad de prolongar su duración una vez abierta. El covid-19 ha demostrado capacidad para impactar en la estructura de agravios presente en escenarios conflictuales mediante la intensificación de los estresores de la violencia, como la situación económica, el acceso a la infraestructura sanitaria o la exclusión social.

Por otro lado, la lógica de la oportunidad exige prestar atención también a aquellos factores que empujan esta estructura de agravios a la confrontación armada (Fearon y Laitin, 2003; Collier *et al*, 2009). La estructura de oportunidad motiva a los grupos agraviados a iniciar y sostener la confrontación violenta (Collier y Sambanis, 2002; Ide, 2021). Por ejemplo, entre algunos de los factores de oportunidad analizados por la literatura se encuentran la presencia de un líder carismático que hace atractiva la lucha armada (Collier y Sambanis, 2002) o la disponibilidad de financiación, armas y recursos por los grupos agraviados que facilite el reclutamiento (Collier y Hoeffler, 2007).

A la inversa, los conflictos armados persisten por la falta de oportunidades e incentivos para alcanzar un acuerdo (Collier *et al*, 2004). Durante la pandemia, la atención de la comunidad internacional ha desatendido los esfuerzos de resolución de conflictos (Dicker y Paterson, 2020), dificultando la disponibilidad de espacios para las negociaciones de paz (Bloem y Salemi, 2021). No obstante, los procesos de paz también han encontrado ventanas de oportunidad sobre las que adaptarse y trasladar los esfuerzos de paz al ámbito digital a medida que avanza la pandemia.

En la siguiente sección se analizan las principales tendencias del impacto del covid-19 sobre la estructura de oportunidades en conflictos armados y procesos de paz. Estas tendencias observables son ilustradas más adelante a través del estudio de caso de Siria.

5. EL IMPACTO DEL COVID-19 EN LA ESTRUCTURA DE OPORTUNIDADES DE LOS CONFLICTOS ARMADOS Y LOS PROCESOS DE PAZ

5.1. Actores no estatales. Una estructura de oportunidades flexible

La pandemia del covid-19 ha sido explotada por actores armados no estatales tanto de forma violenta como no violenta para ganar territorio, apoyo popular y reforzar su agenda (Polo,2020; Koehnlein y Koren, 2022). Por ejemplo, en Yemen, el grupo insurgente hutí ha empleado el espacio de inseguridad sanitaria generado para potenciar el

reclutamiento en sus filas mediante el lanzamiento de mensajes por medios televisivos que dibujan la batalla como un lugar más seguro y libre de contagios que los hogares o que apuntan al orgullo de preferir morir luchando en el frente a morir por el virus (Khabar, 2020). En Somalia, el grupo yihadista Al-Shabab ha aprovechado para desinformar contra el Gobierno Federal Transitorio y la intervención extranjera extendiendo la creencia de que el covid-19 se propaga como resultado de "las fuerzas cruzadas que han invadido el país y los países incrédulos que las apoyan" (BBC, 2020), alimentando la arraigada oposición a la vacunación en la sociedad somalí (Abdullahi *et al*, 2020) y el recelo a la intervención médica internacional (Blanc, 2020). Así, los grupos armados aprovechan el debilitamiento estatal o gubernamental y los espacios de oportunidad derivados de la propagación del covid-19 para desafiar al estado u otros potenciales grupos competidores y legitimar su posición ante la población local.

Esta tendencia es congruente con el fundamento del paradigma del estado débil. Las capacidades de un estado para enfrentar un movimiento rebelde se debilitan y generan un espacio de oportunidad para los rebeldes a medida que las autoridades estatales enfrentan presiones políticas para combatir el virus, reasignan recursos humanos, militares y económicos y alteran su agenda de prioridades (Mustasilta, 2020a; Koehnleiny Koren, 2022). Además, el control de un gobierno sobre el territorio no es total en escenarios de conflicto armado. Esto permite la aparición de vacíos de poder en determinadas zonas a medida que el estado se repliega para combatir el virus y permite que los grupos rebeldes lleven a cabo acciones, violentas y no violentas, para ampliar o consolidar su posición (Fearon y Laitin, 2003; Koehnlein y Koren, 2022).

Por otro lado, la explotación de este espacio de oportunidad mediante el empleo de violencia directa ha demostrado varios patrones de comportamiento. En 2021, los ataques perpetrados por actores no estatales han continuado la tendencia al alza de los últimos años anteriores al covid-19, pero estos siguen siendo ampliamente excedidos por aquellos cometidos por actores estatales (ACLED, 2022; Koehnlein y Koren, 2022). Inmediatamente tras la irrupción del covid-19, el incremento de la violencia en el corto plazo resultó altamente contextual y dependiente de la

estructura de oportunidades emergente durante los primeros meses. Entre enero y abril de 2020, mientras que algunos países en conflicto experimentaron un mayor número de incidentes, otros redujeron temporalmente sus niveles de violencia debido a decisiones estratégicas de los actores armados no estatales, tales como la necesidad de adaptación a las condiciones impuestas por la pandemia, o a causa de estructuras de oportunidad menos favorables como la imposibilidad logística de obtener armamento o financiación, especialmente en aquellos casos en los que estos actores son altamente dependientes de potencias extranjeras, que también han debido reasignar sus recursos para combatir el covid-19 dentro de sus fronteras (Raleigh *et al*, 2010; Ide, 2021).

Estos patrones de comportamiento ponen de manifiesto cómo el covid-19 ha conducido a la emergencia de estructuras de oportunidad variables y dependentes de las dinámicas conflictuales presentes a priori en cada escenario, de forma que los efectos variarán en función de los estresores de la violencia y los factores de oportunidad que operan en el mismo. Mehrl y Thurner (2021) demuestran que, aunque análisis iniciales más optimistas sugerían la posibilidad de una disminución de los ataques en relación con una "Pax Epidemica" (Posen, 2020), el covid-19 no ha producido un incremento global del conflicto armado, pero sí ha producido un impacto heterogéneo entre regiones que revela que el número de incidentes en algunas regiones, como Oriente Próximo, ha incrementado mientras que, en otras como el Cáucaso y el Sureste asiático, ha disminuido.

5.2. Actores estatales. De la política pública sanitaria a la instrumentalización de la pandemia en el conflicto

Las respuestas de los actores estatales a la pandemia del covid-19 han sido variadas y han estado asimismo imbuidas en la dinámica conflictual. Así, los estados han promovido agendas no relacionadas necesariamente con la salud pública, ligadas a objetivos preexistentes a la irrupción del covid-19, que van desde esfuerzos generales de consolidación del poder hasta intentos más focalizados en producir determinados avances estratégicos sobre el terreno militar o político (Brown y Blanc, 2020). Por ejemplo, en Azerbaiyán, el giro de atención de la comunidad internacional hacia el coronavirus facilitó el lanzamiento de una

ofensiva militar sobre el Alto Karabaj (De Waal, 2020; Khurshudyan y Cunningham, 2020), mientras que en Irán, el líder supremo, el ayatolá Ali Khamenei empleó la desinformación acusando a EEUU de crear el coronavirus como arma biológica, permitiéndole así securitizar la crisis sanitaria y consolidar su poder mediante la militarización del poder político en el país al colocar al sector de seguridad y defensa iraní en el centro de la respuesta al virus (Sadjadpour, 2020).

La militarización de las respuestas estatales contra el covid-19 ha sido amplia en contextos de conflicto armado y está correlacionada con un aumento de la violencia contra la población civil (Bank *et al*, 2022). Durante el segundo trimestre de 2020, las medidas de distanciamiento social y confinamiento derivadas del covid-19 tuvieron un impacto significativo en la reducción de las protestas y movilizaciones sociales que, sin embargo, volvieron a alcanzar los niveles pre-pandemia hacia finales de año. La motivación de estas revueltas sociales ha continuado girando en torno a cuestiones políticas y socioeconómicas, agravadas tras la irrupción del covid-19 con grados de intensidad variados según el contexto (Raleigh *et al*, 2010; Pavlik, 2020; Bank *et al*, 2022; Herbert y Marquette, 2021) y han estado acompañadas de un incremento de su represión por las autoridades estatales (Bank *et al,* 2022; Meyer *et al*, 2021). Tan solo en el primer año de pandemia, el incremento global de violencia contra civiles por actores estatales se calcula de alrededor de un 30% (Raleigh *et al,* 2010) y en regiones de conflicto como el Sahel, este incremento es aún mayor (Mustasilta, 2020b).

Todo ello alimenta una tendencia a la autocratización que ya cobraba fuerza en los años anteriores a la pandemia inclusive en escenarios de paz relativa (Maerz *et al,* 2020). El covid-19 ha generado un espacio de oportunidad para la abusiva represión estatal de la oposición, la contestación política, la libertad de expresión y reunión, la propagación de la desinformación, los ataques a los medios de comunicación y el incremento desproporcionado de la vigilancia social y el castigo policial (Toro, 2020; Human Rights Watch, 2020; Lührmann *et al,* 2020)

En el marco de regímenes democráticos e infraestructuras sanitarias fuertes, la pandemia del covid-19 ha mermado el grado de confianza vertical en estas sociedades, tensando las relaciones entre ciudadanos y

estado (Bor *et al,* 2021). Esta erosión está también presente en el marco de conflictos armados donde la instrumentalización de la pandemia para la progresión autoritaria y la securitización de la respuesta al covid-19 para avanzar la agenda estatal daña aún más la (des)confianza vertical en estas sociedades en el marco de un contrato social que ya es frágil (Herbert y Marquette, 2021; Inks y Lichtenheld, 2020). Por ejemplo, en el estado de Borno, los anuncios de nuevos contagios y las políticas públicas adoptadas por el Gobierno nigeriano reforzaron creencias sociales preexistentes sobre la corrupción y la desconfianza vertical, que resultaron en la propagación de rumores de que la pandemia era un "engaño" para el enriquecimiento de la elite política y el confinamiento una "fórmula para atacar" las reuniones religiosas y culturales (Sheely *et al*, 2020, p.3).Esto derivó en fuertes resistencias por la población a la implementación de las medidas sanitarias y al recelo de los trabajadores humanitarios internacionales (Sheely *et al*, 2020). La incapacidad o falta de voluntad de estos estados de atajar esta desconfianza tiene como resultado la retroalimentación de la estructura de agravios y los estresores de la violencia, protagonistas en el incremento de las movilizaciones sociales y protestas. Por ejemplo, en Mali, las protestas contra la gestión del covid-19 se mezclaron con aquellas que demandaban la salida del presidente y culminaron con el golpe de estado militar del 18 de agosto de 2020 (Sheely *et al*, 2020; Inks y Lichtenheld, 2020).

5.3. Una (limitada) estructura de oportunidad para la paz: Del cese de hostilidades global a la apertura de espacios digitales para la resolución de los conflictos

Existen varias interpretaciones sobre cómo afectan desastres naturales, incluidas situaciones epidemiológicas, a la evolución de los esfuerzos de construcción de la paz. Desde una perspectiva más optimista, la teoría de la negociación (Zartman y William, 1995) sostiene que una catástrofe natural puede servir de entrada para la apertura de un diálogo más amplio entre los actores parte de un conflicto al permitir una cooperación inmediata no centrada en cuestiones políticamente sensibles, además de contribuir a asentar una base inicial de confianza. Con esta lógica, algunos análisis al inicio de la pandemia señalaron que el covid-19 brindaría

una oportunidad para la paz o, al menos, una reducción de la violencia en áreas de conflicto (Chattu y Chami, 2020).

Esta lógica ganó impulso cuando en marzo de 2020, el Secretario General de la ONU, António Guterres, lanzó un llamamiento general al respaldo de un alto al fuego global para enfrentar el "enemigo común" (ONU, 2020). En respuesta, se recibieron inicialmente un total de 11 reacciones afirmativas en conflictos repartidos por todo el mundo (Gowan, 2020). Ejemplos de ello fueron los ceses de hostilidades unilaterales en Sudán (Herbert y Marquette, 2021) o bilaterales en Libia, Yemen o Ucrania (Urgell García, 2022). Sin embargo, el éxito de este llamamiento ha sido limitado a pesar de este apoyo inicial (Rustad *et al*, 2020). Aunque los niveles de violencia política globales se redujeron durante los primeros meses de la pandemia (Raleigh *et al*, 2010), Pavlik (2020) demuestra que esta disminución se debe a otros factores explicativos, como las medidas de confinamiento y distanciamiento físico o patrones de reducción de la violencia, que ya venían consolidándose con anterioridad a la aparición del covid-19 en determinados escenarios conflictuales. Por ejemplo, el cese de hostilidades declarado en Afganistán coincidió, como en años anteriores, con la celebración del Eid, por lo que resulta poco riguroso establecer una relación de causalidad directa con el llamamiento del Secretario General (Urgell García, 2022).

Así, las iniciativas de alto al fuego o bien no se materializaron o bien no se sostuvieron en el tiempo (Herbert y Marquette, 2021) y, como resultado, el impulso hacia una "Pax Epidemica" que en un primer momento alimentó las expectativas de la comunidad internacional resultó menos influyente de lo esperado (Wise *et al,* 2021). Gowan (2020) explica los factores detrás de la falta de éxito de estas iniciativas. Primero, la unilateralidad de gran parte de las iniciativas que no fueron correspondidas por las contrapartes en los conflictos, y a lo que se suma además la escasa voluntad política para su cumplimiento. Segundo, la falta de una "arquitectura de cese al fuego" que permitiese la supervisión y concreción de estas iniciativas, debido parcialmente a las restricciones logísticas que han impedido también a los mediadores viajar. Tercero, aun siendo buena noticia, la baja tasa de mortalidad por covid-19 en estos escenarios al inicio de la pandemia no generó incentivos para acompañar

las propuestas de alto al fuego de las partes. Cuarto, las disfuncionalidades del Consejo de Seguridad y las tensiones entre sus miembros permanentes han bloqueado el apoyo del órgano al llamamiento del Secretario General. De hecho, estas tensiones han afectado a la salud de las operaciones de mantenimiento de la paz en los últimos años (Allen y Yuen, 2014) y la irrupción del covid-19 ha agravado los recortes presupuestarios que venían sufriendo, así como restringido la movilidad de sus operaciones logísticas (de Coning, 2021).

Los procesos de paz están tradicionalmente caracterizados por interacciones "cara a cara". De hecho, esta cercanía con la contraparte ha sido considerada por la literatura como un elemento básico sobre el que transformar las percepciones y revertir la deshumanización del "otro" (Wheeler, 2013). El factor disruptivo más evidente de la pandemia sobre estos procesos ha sido así la imposibilidad de producir estas interacciones en persona. Sin embargo, la resolución de los conflictos está caracterizada por su capacidad adaptativa. Esta aproximación adaptativa acepta la complejidad de las dinámicas conflictuales y emplea todo un conjunto de prácticas que contribuyen a que el tercero (mediador) enfrente la incertidumbre de estos procesos de forma eficiente (Coleman *et al,* 2017). Así, la disrupción del covid-19 en este campo ha supuesto el refuerzo de una tendencia adaptativa preexistente de traslación de la construcción de la paz también al ámbito digital (Bramsen y Hagemann, 2021), que ha permitido eludir algunas problemáticas derivadas de las restricciones a la movilidad y el distanciamiento físico durante la pandemia.

Lejos de excluir las interacciones "cara a cara", esta tendencia está dirigida a complementar los procesos de paz y, tras la propagación del virus, ha potenciado la implementación de estrategias híbridas (Bramsen y Hagemann, 2021). Sin embargo, el empleo de las tecnologías digitales en el marco de conflictos armados y paz no es novedoso. En marzo de 2019, la ONU reunió por primera vez las potencialidades de la intersección entre la paz y lo tecnológico en el paradigmático "Informe de Herramientas para la Mediación Digital (IHMD)", tras varios años en los que la creciente conectividad y penetración digital habían demostrado múltiples usos constructivos y disruptivos en la resolución de los conflictos.

Su uso incremental tras la aparición del covid-19 confirma estas potencialidades (Dicker y Paterson, 2020; Urgell García, 2022).

La ONU ha distinguido cuatro áreas donde lo digital contribuye potencialmente a la construcción de la paz, a saber: el análisis de los conflictos, la comunicación estratégica, la inclusión y el intercambio con las partes contendientes (IHMD, 2019). Así, los espacios digitales han provisto herramientas para la mejora del análisis de los conflictos, puentes para la traslación del diálogo y la mediación con las partes en disputa, o medios para mejorar la inclusión de colectivos tradicionalmente excluidos en un proceso (Moaid-azm, 2022). A ello se suman las ventajas vinculadas con la reducción de los costes logísticos, el equilibrio en las interacciones del marco negociador virtual y el mayor empoderamiento de determinadas personas y grupos observados en reuniones online que terminan por "neutralizar dinámicas y asimetrías de poder" presentes en reuniones en persona (Urgell García, 2022, p. 6). No obstante, la virtualización de las negociaciones entre elites o track 1 ha resultado compleja, no tanto por la incapacidad de lo digital de proveer un espacio alternativo, sino por la intractabilidad de los conflictos y las resistencias de las partes al arreglo pacífico y la mediación.

En paralelo, espacios de track 2 o track 3[15] han continuado sus esfuerzos virtualmente, posibilitando la inclusión de distintos segmentos sociales y actores relevantes para la resolución de los conflictos en los esfuerzos de paz. Por ejemplo, en Yemen, el Grupo Técnico de Apoyo que forma un track 2 integrado por mujeres, ha continuado reuniéndose con el mediador durante la implementación de las medidas de movilidad más restrictivas en la pandemia (OSESGY, 2020).

En cualquier caso, buena parte de las negociaciones de paz abiertas hoy han experimentado tendencias disruptivas ligadas a la pandemia a pesar de la presencia de algunos beneficios derivados de la virtualización de los espacios (Bramsen y Hagemann, 2021; Urgell García, 2022).

[15] En este artículo, un track es considerado un espacio para la interacción entre distintos actores parte de un conflicto. Mientras que un track 1 reúne a actores político-militares de la elite, un track 2 integra actores de medio rango o líderes sociales. Un track 3 opera con las bases sociales (Lederach, 1997).

Restricciones a la movilidad de las partes negociadoras, a los mediadores o facilitadores y su personal; la disminución de la financiación o la atención política de las negociaciones de paz, o la ruptura de los procesos de creación de confianza son algunas de ellas (Urgell García, 2022).

6. EL IMPACTO DEL COVID-19 EN LA ESTRUCTURA DE AGRAVIOS Y OPORTUNIDAD DEL CONFLICTO EN SIRIA

Tras una década desde el estallido del conflicto sirio, la infraestructura sanitaria ha quedado significativamente destruida, comprometiendo las capacidades del país de hacer frente a la pandemia del covid-19 (OCHA, 2022). La fragmentación del territorio en varias áreas de influencia controladas por las múltiples partes combatientes dificulta aún más el acceso y la distribución de bienes sanitarios, complica un esfuerzo único y coordinado frente a la pandemia y genera diferencias entre las respuestas de las autoridades a la propagación del virus. A diferencia de las zonas controladas por el régimen, el noroeste y el noreste de Siria acogen grandes poblaciones de desplazados internos y sufren de la falta de instalaciones sanitarias adecuadas, incrementando su vulnerabilidad. Sin embargo, las organizaciones de la sociedad civil y las iniciativas locales están mejor situadas en estas áreas para implementar planes de respuesta por cuanto experimentan menos interferencias de actores armados no estatales y autoridades de facto que en las zonas controladas por el régimen (Gharibah y Mehchy, 2020; Alkoutami y Fahim, 2020). En cualquier caso, la debilidad de las estructuras estatales y de gobernanza, y la profundidad de la crisis económica en el contexto sirio ha dado paso al fortalecimiento de la brecha de desigualdad social y la inseguridad alimentaria, así como a la mayor dificultad de acceso a servicios sociales. Como resultado, el covid-19 ha exacerbado la estructura de agravios prepandémica significativamente, así como, generado espacios de oportunidad que han sido aprovechados por actores estatales y no estatales para impulsar las dinámicas conflictuales preexistentes.

De un lado, el régimen sirio ha impuesto restricciones de movilidad que afectan al acceso de personal y ayuda humanitaria a las zonas que no quedan bajo su control (Asseburg *et al*, 2020). Además, los medios de

comunicación controlados por el régimen han instrumentalizado la pandemia, acusando a EEUU de la propagación del virus y elogiando los esfuerzos de Rusia, Irán y China para combatir la pandemia y brindarle apoyo humanitario (Yahya, 2020). No obstante, las dinámicas de violencia directa por el régimen no se han visto particularmente exacerbadas tras la propagación del covid-19. El mantenimiento del acuerdo de cese al fuego en la provincia de Idlib entre Rusia y Turquía, no tanto debido al covid-19 sino a la reordenación de las fuerzas turcas al norte del país, ha mantenido la tendencia decreciente de los niveles de violencia asociados al conflicto (Raleigh *et al*, 2010; Asseburg *et al*, 2020), con ocasionales choques con milicias y otros grupos armados. De otro lado, los grupos rebeldes permanecieron más activos durante el primer año de la pandemia (Bank *et al*, 2022). Al noroeste de Siria, Hay'at Tahrir al-Sham ha instigado protestas y ataques que muestran su descontento con el acuerdo de Idlib, mientras que el autodenominado Estado Islámico ha incrementado sus ataques y atentados por distintas zonas del país aprovechando la debilidad generalizada de las autoridades de facto al hacer frente al covid-19 (Asseburg *et al*, 2020).

Por su lado, la estructura de oportunidades para la paz mediada por la ONU para Siria no ha experimentado graves alteraciones tras la pandemia. A pesar de que el Enviado Especial, Geir Pedersen se hizo eco del llamamiento generalizado al cese de la violencia, éste no sirvió para reconducir las negociaciones políticas y fortalecer los esfuerzos de resolución del conflicto en un frágil track 1 (Moaid-azm, 2020; Yahya, 2020). Desde 2019, el proceso de paz se centra en producir una nueva constitución para Siria desde el marco del Comité Constitucional (CC), un mecanismo integrado por 150 miembros entre figuras y personalidades del régimen, de la oposición y de la sociedad civil siria. A pesar de los continuos esfuerzos empleados por Pedersen para reunir eficazmente al CC, las ocho rondas de negociación producidas hasta la redacción de este artículo no han generado profundos progresos.

Tras la irrupción del covid-19, las limitaciones derivadas de la prohibición de reuniones de más de cinco personas en localizaciones icónicas para la celebración de negociaciones como Suiza, o la imposición de trabas a los viajes y la movilidad, impidieron al mediador realizar

avances para que el CC se reuniese en Ginebra (Dicker y Paterson, 2020). En respuesta, Pedersen trató de digitalizar las reuniones del CC a través de la apertura de una conferencia virtual. Sin embargo, las partes demostraron no ponerse de acuerdo en las condiciones que habilitasen determinados niveles de seguridad (OSE Syria, 2020). Esto obligó a posponer cualquier reunión del track 1. En consecuencia, la estructura de oportunidades para la paz generada durante la pandemia para Siria contó con limitados apoyos que pudieran extender los beneficios del empleo de lo digital en los procesos de paz al track 1. No obstante, apuntar al covid-19 como causa directa de la fragilidad de la trayectoria mediadora de la ONU en Siria en los últimos cuatro años resulta impreciso. Aun cuando las medidas derivadas de la pandemia obstaculizaron el funcionamiento del CC, no podemos perder de vista la fragilidad de este proceso ex ante debido a la escasa voluntad negociadora de las partes y a un contexto internacional que traslada las tensiones entre las grandes potencias internacionales y regionales al conflicto en Siria, y resulta así poco favorable a la actividad mediadora.

En paralelo al track 1, la ONU ha construido una estructura multi-track a través de la creación de la Sala de Apoyo de la Sociedad Civil (SASC) y la Junta de Apoyo de Mujeres (JAM) (OSE Syria, 2020). Ambos mecanismos fueron lanzados en 2016 como procesos paralelos facilitadores de la inclusión de la sociedad civil y la participación de las mujeres en el proceso de paz respectivamente. Tras la irrupción del covid-19, han emergido las siguientes tres tendencias en estos mecanismos dentro de la estructura de agravios y oportunidades reflejada en el proceso de paz para Siria. La identificación de estas tendencias parte de cuatro entrevistas a miembros organizadores de estos mecanismos (un miembro del equipo mediador del actual Enviado Especial de la ONU, un miembro del equipo organizador de Swisspeace como socio implementador de la SASC, un miembro del equipo organizador de ONU Mujeres como socia implementadora de la JAM y una representante del Estado de Finlandia como estado patrocinador de estos mecanismos), y a tres participantes (dos miembros de la SASC y una miembro de la JAM).

Primero, la disrupción de las interacciones, actividades y ejercicios de activismo realizados por la SASC y la JAM enfocados a los actores del

track 1, estados y otros representantes en la comunidad internacional. Tanto los participantes de la SASC como las miembros de la JAM enfatizan el freno que la irrupción del covid-19 ha supuesto en la capacidad de estos mecanismos de realizar actividades que tengan por objetivo influir en las decisiones de actores políticos.[16] Una miembro de la JAM lo expresa así, "…influimos en el diseño público, consultas, para crear más compromiso con las mujeres y la sociedad civil [en actores políticos], y hemos jugado un papel importante en la prolongación del interés en Siria, pero, en los últimos años con el covid-19, ha sido mucho más difícil…"[17].

Segundo, la virtualización de las actividades desarrolladas por la JAM y la SASC enfocadas hacia los movimientos y organizaciones de base. Aun cuando las interacciones con el track 1 se han reducido, tanto la JAM como la SASC han continuado virtualmente sus procesos de trabajo, creación de redes y generación de conocimientos empleados por el mediador y otros agentes de la familia ONU en sus respectivos ámbitos de actuación, "hoy tenemos dos formatos diferentes, está la reunión presencial y luego, la virtual debido al COVID-19."[18] Esta virtualización les ha permitido mejorar su transparencia y canales de comunicación con otros tracks y organizaciones de base dentro y fuera de Siria.[19] A través de la virtualización de estas redes, la SASC y la JAM han conseguido tener conocimiento de todo lo que sucede en el terreno y que resulta de interés para el desenvolvimiento del trabajo del mediador y la ONU. Un participante señalaba, "compartimos mucho del conocimiento sobre el contexto sirio con el mediador. Un ejemplo, cuando comenzó el covid-19, el mediador no podía captar las realidades locales, los desafíos, las respuestas, lo que estaban haciendo las organizaciones locales, etc., y eso lo compartimos con él."[20]

---

[16] Entrevista organizadora #3, 31 de marzo de 2022.

[17] Entrevista participante #2, 29 de junio de 2022; entrevista organizador #4, 20 de mayo de 2021.

[18] Entrevista organizador #4, 20 de mayo de 2021.

[19] Entrevista organizador #2, 22 de julio de 2021; entrevista organizadora #3, 31 de marzo de 2022.

[20] Entrevista participante #1, 09 de febrero de 2021.

No obstante, participantes y organizadores ponen de relieve las dificultades que entraña la virtualización de estos espacios. Aún con las oportunidades que la digitalización ofrece para la continuidad, la cuestión de la seguridad y la protección de los participantes es acuciante.[21] Un participante enfatiza cómo la virtualización de la SASC puede desalentar la participación debido a las garantías de seguridad, "lo pasan a online, pero algunos de ellos [participantes], desafortunadamente, tienen miedo de hacerlo online porque Internet podría estar bajo vigilancia."[22] Los organizadores también señalan las dificultades inherentes al diseño virtual de espacios de diálogo para la paz, por cuanto las dinámicas de inclusión-exclusión en el reclutamiento de participantes deben esquivar las problemáticas derivadas de la brecha digital, los problemas de conectividad y la identificación de potenciales, nuevos actores que puedan enriquecer el espacio.[23]

Tercero, la disrupción en los procesos de creación de confianza y la transformación de relaciones entre los participantes. Una de las funciones más comúnmente esperadas de un track 2 deriva de su potencial para la interacción personal y la (re)humanización del otro. La imposibilidad de realizar este tipo de interacciones tras la propagación del covid-19 ha debilitado los procesos de creación de confianza en la SASC y la JAM particularmente.[24]

Así, la irrupción del covid-19 ha abierto más tendencias disruptivas que constructivas en la estructura de oportunidad derivada de la virtualización de la JAM y la SASC en el proceso de paz para Siria. A pesar de haberse beneficiado (limitadamente) de la digitalización post-covid-19, este proceso de paz sigue adoleciendo de debilidades estructurales prepandémicas que obstruyen su eficacia y el cumplimiento del mandato del mediador.

---

[21] Entrevista organizador #2, 22 de julio de 2021.

[22] Entrevista participante #1, 09 de febrero de 2021.

[23] Entrevista organizador #4, 20 de mayo de 2021.

[24] Entrevista organizadora #3, 31 de marzo de 2022.

7. CONCLUSIONES

Este artículo examina el impacto de la pandemia del covid-19 sobre los patrones de conflicto armado y procesos de paz en el mundo. La crisis pandémica provocada por el covid-19 ha añadido una capa más de complejidad en escenarios de conflicto armado o con un alto riesgo de resurgimiento de la violencia. Este artículo analiza esta simbiosis desde la perspectiva de las causas que originan y prolongan los conflictos. Para ello, se observa la evolución de estresores de la violencia dentro de la lógica del agravio y la oportunidad partiendo de los análisis más influyentes en la explicación del inicio y la duración de los conflictos.

Como resultado de la aplicación de esta lógica, se identifican tres tendencias. Primera, la apertura por los actores armados no estatales de un espacio de oportunidad flexible que, mediante acciones violentas y no violentas, coadyuva al avance de sus agendas. Segunda, la instrumentalización por los actores estatales de la respuesta al covid-19 para potenciar la autocratización, su consolidación en el poder o hacer avances estratégicos sobre el terreno. Tercera, el impulso a la digitalización de los esfuerzos de resolución de conflictos. A la inversa, los procesos de paz también han encontrado ventanas de oportunidad sobre las que adaptarse y trasladar sus esfuerzos al ámbito digital, contribuyendo al fortalecimiento de estrategias híbridas que integran las potencialidades de las tecnologías digitales en los procesos de paz. Sin embargo, aunque estas estrategias facilitan la capacidad del mediador o facilitador de comunicarse con las partes, generar aproximaciones a los conflictos sobre análisis más sensibles y abrir espacios alternativos de participación e inclusión de otros segmentos sociales relevantes para la resolución de los conflictos, la capacidad de las tecnologías digitales no ha conseguido revertir las dinámicas conflictuales de forma significativa. Nuevas líneas de investigación abren la posibilidad de profundizar en análisis regionales y contextuales que permitan desagregar estas tendencias y reforzar nuestra comprensión de la interrelación entre epidemias, medio ambiente, conflictos y paz.

En definitiva, el análisis demuestra que lejos de actuar como un estresor de la violencia per se, el covid-19 ha intensificado aquellos preexistentes

en escenarios de conflicto armado y contribuido a generar nuevos espacios de oportunidad que son explotados por las partes contendientes para reforzar sus posiciones o atacar al "otro," favoreciendo la prolongación o el incremento de la confrontación armada.

8. REFERENCIAS

Abdullahi, M-F. y Williams, J-S.Sahlèn, K-G. Bile, K. Kinsman, J. (2020). Factors contributing to the uptake of childhood vaccination in Galkayo District, Puntland, Somalia, *Global Health Action 13*(1), 1- 10.

ACLED (2022). *ACLED 2021. The Year in Review*. https://bit.ly/43VVy9I

Alkoutami, S. y Fahim, K. (2020, 11 de mayo). *The coronavirus crisis in Syria has created political openings for Bashar al-Assad's regime.* Carnegie Middle East Center. https://bit.ly/3NmGuwu

Allen, S-H. y Yuen, A-T. (2014). The Politics of Peacekeeping: UN Security Council Oversight Across Peacekeeping Missions, *International Studies Quarterly*, *58*(3), 621–632.

Asseburg, M., Azizi, H., Dalay, G. y Pieper, M. (2020*). The Covid-19 pandemic and conflict dynamics in Syria: neither a turning point nor an overall determinant*. (Serie SWP Comment, 21/2020). Stiftung Wissenschaft und Politik. https://bit.ly/3qHUvME

Bank, A., Deepen, Y., Grauvogel, J. y Kurtenbach, S. (Mayo 2022) *COVID-19 and Violent Actors in the Global South: An Inter- and Cross-Regional Comparison.* (GIGA Working Papers, 329). https://bit.ly/3X3xiR1

BBC (2020, 2 de abril). *Coronavirus: Fighting al-Shabab propaganda in Somalia.* BBC. https://bbc.in/43U38lj

Blanc, T-B. (.2020, 14 de abril). *Somalia and Coronavirus.* Carnegie Middle East Center. https://bit.ly/43TDz3X

Bloem, J-R. y Salemi, C. (2021). COVID-19 and conflict, *World Development*, *140*(C), 1-9.

Bor, A., Jørgensen, F. y J.Petersen, M. (2021, 17 de diciembre). *The COVID-19 Pandemic Eroded System Support But Not Social Solidarity*. https://bit.ly/3CqIa1I

Bramsen, I. y Hagemann, A. (2021) The missing sense of peace: diplomatic approachment and virtualization during the COVID-19 lockdown, *International Affairs*, *97*(2), 539–560.

Brown, F-Z. y Blanc, J. (2020, 14 de abril). *Coronavirus in Conflict Zones: A Sobering Landscape.* Carnegie Middle East Center. https://bit.ly/45ZsNe7

Cederman, L-E y Vogt, M. (2017) Dynamics and Logics of Civil War. *Journal of Conflict Resolution*. *61*(9), 1992-2016.

Cervellati, M., Sunde, U. y Valmori, S. (2017). Pathogens, weather shocks and civil conflicts. *The Economic Journal*, *127*(607), 2581–2616.

Chattu, V. K. y Chami, G. (2020). Global Health Diplomacy Amid the COVID-19 Pandemic: A Strategic Opportunity for Improving Health, Peace, and Well-Being in the CARICOM Region—A Systematic Review. *Social Sciences*, *9*(5), 88.

Coleman, P. T., Coon, D. Kim, R. Chung, C. Bass, R. Regan, B. y Anderson, R. (2017). Promoting Constructive Multicultural Attractors: Fostering Unity and Fairness From Diversity and Conflict. *The Journal of Applied Behavioral Science*, *53*(2), 180–211.

Collier, P. y Hoeffler, A. (2004). Greed and Grievance in Civil War. *Oxford Economic Papers*, *56*(4), 563–595.

Collier, P. y Hoeffler, A. (2007). Unintended Consequences: Does Aid Promote Arms Races? *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, *69*(1), 1-27.

Collier, P., Hoeffler, A. y Rohner, D. (2009). Beyond Greed and Grievance: Feasibility and Civil War. *Oxford Economic Papers*, *61*(1), 1–27.

Collier, P., Hoeffler, A. y Söderbom, M. (2004). On the Duration of Civil War. *Journal of Peace Research*, *41*(3), 253–273.

Collier, P. y Sambanis, N. (2002). Understanding Civil War: A New Agenda. *Journal of Conflict Resolution*, *46*(1), 3–12.

De Coning, C. (2021). The future of UN peace operations: Principled adaptation through phases of contraction, moderation, and renewal, *Contemporary Security Policy*, *42*(2), 211-224.

De Waal, T. (2020, 17 de abril). *How Different Post-Soviet Conflict Zones Have Fared Amid the Pandemic*. Carnegie Europe. https://bit.ly/3N3W7HT

Desmidt, S. y Neat, A. (2020, 12 de junio). *COVID-19 in Africa: Driver of conflict, or too early to tell.* ECDPM. https://bit.ly/4622X9I

Dicker, L-K. y Paterson, C-D. (2020). COVID-19 and Conflicts: The Health of Peace Processes During a Pandemic. *Harvard Negotiation Law Review*, *25*(3), 213-249.

Fearon, J. D. y Laitin, D. D. (2003). Ethnicity, Insurgency, and Civil War. *The American Political Science Review, 97*(1), 75–90.

González-Torres, A. y Esposito, E. (2016). *Epidemics and Conflict: Evidence from the Ebola Outbreak in Western Africa*. *SSRN*. *May* 31. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3544606

Gowan, R. (2020, 16 de junio). *What's Happened to the UN Secretary-General's COVID-19 Ceasefire Call?* Crisis Group. https://bit.ly/46lhS3A

Gugushvili, A. y Mckee, M. (2022). The COVID-19 pandemic and war. *Scandinavian Journal of Public Health*. *50*(1), 16-18.

Herbert, S. y Marquette, H. (Marzo 2021). *COVID-19, governance, and conflict: emerging impacts and future evidence needs.* Institute of Development Studies. https://bit.ly/43U9BN7

Human Rights Watch. (2020). *Venezuela: A Police State Lashes Out Amid Covid-19.* https://bit.ly/3N6E0ky

Ide, T. (2021). COVID-19 and armed conflict. *Quarterly Journal: International Security*. *25*(1), 42-70.

IHMD. (2019). *Digital Mediation Toolkit.* https://bit.ly/3P7cQMY

Inks, L. y Lichtenheld, A. (2020). *Advancing Peace in a Changed World: COVID-19 effects on conflicts and how to respond*. Mercy Corps. https://bit.ly/43BoRPa

Khabar (2020, 23 de septiembre). فيديو- ناشطون حوثيون يحرضون المواطنين على القتال في صفوف المليشيات للنجاة من كورونا. Khabar. https://bit.ly/44dgWb1

Khurshudyan, I. y Cunningham, E. (2022, 4 de agosto). The Nagorno-Karabakh conflict between Armenia and Azerbaijan explained. *The Washington Post*. https://wapo.st/3J8L671

Koehnlein, B. y Koren, O. (2022). COVID-19, state capacity, and political violence by non-state actors. *Journal of Peace Research*, *59*(1), 90–104.

Langa Herrero, A. (2010). *Aproximación al análisis de los conflictos armados en las relaciones internacionales y el pensamiento económico. Introducción a los debates, paradigmas y teorías de las relaciones internacionales.* IECAH. Madrid.

Lührmann, A., F. Maerz, S. Grahn, S. Nazifa A. Gastaldi, L. Hellmeier, S.Hindle, G. y Lindberg,S-I. (2020). *Autocratization Surges – Resistance Grows. Democracy Report 2020. Varieties of Democracy Institute (V-Dem).* V-Dem Institute. https://bit.ly/3J4mHj6

Maerz, S-F., Lührmann, A. Lachapelle, J. y Edgell, A-B. (2020) *Worth the Sacrifice? Illiberal and Authoritarian Practices during Covid-19.* V-Dem Institute. https://bit.ly/43yueyQ

Mehrl, M. y Thurner, P. W. (2021). The Effect of the Covid-19 Pandemic on Global Armed Conflict: Early Evidence. *Political Studies Review*, *19*(2), 286–293.

Metternich, Nils W. (2020) *Drawback Before the Wave? Protest Decline During the Covid-19 Pandemic.* 10.31235/osf.io/3ej72

Meyer, C., Bricknell, M. y Pacheco Pardo, R. (2021). *How the COVID-19 crisis has affected security and defence-related aspects of the EU: Part II - In-Depth Analysis.* European Parliament. https://bit.ly/3X25xIq

Moaid-azm Peregrina, J. (2020). Comportamiento saboteador en mediación internacional: la fragilidad del proceso sirio. *Revista Española De Ciencia Política*, (54), 95–120.

Moaid-azm Peregrina, J. (2022). *Navigating the Intersection between Mediation and Digital Technology: Opportunities to Strengthen EU Peace Capacities.* EUROMESCO. http://bit.ly/3J8onIk

Mustasilta, K. (2020a). *From bad to worse? The impact(s) of covid-19 on conflict dynamics.* European Union Institute for Security Studies. https://bit.ly/3P2RJeU

Mustasilta, K. (2020b). *The Effects of the COVID-19 Pandemic on Peace and Conflict*. IPI Global Observatory. https://bit.ly/3N5zd2M

OCHA. (2022). 2023 *Humanitarian Needs Overview*. https://bit.ly/3oReMyN

Olawole, I., Lichtenheld, A. y Sheely, R. (2020). *Social cohesion and violent attitudes in Africa.* Mercy Corps. https://bit.ly/3oT5IcG

ONU. (2020). *Now Is The Time For A Collective New Push For Peace And Reconciliation*. https://bit.ly/3NpmtWh

OSESGY (2020). *The UN Special Envoy For Yemen Consults With The Yemeni Women's Technical Advisory Group*. https://bit.ly/42vrwJ2

OSE Syria (2020). *Near verbatim Transcript of Press Remarks by Geir O. Pedersen, United Nations Special Envoy for Syria.* https://bit.ly/43AkmEI

Pavlik, M. (2020) A *Great and Sudden Change: The Global Political Violence Landscape Before and After the COVID-19 Pandemic.* ACLED. https://bit.ly/43A9eYe

Polo, S. M. (2020). A pandemic of violence? The impact of COVID-19 on conflict. *Peace Economics, Peace Science and Public Policy, 26*(3), 1-13.

Posen, B-R. (2020, 23 de abril). *Do Pandemics Promote Peace?* Foreign Affairs. https://fam.ag/43AkOTq

Raad, I.I., Chaftari, A.M. Dib, R.W. Graviss, E.A. y Hachem, R. (2018). Emerging outbreaks associated with conflict and failing healthcare systems in the Middle East. *Infection Control & Hospital Epidemiology, 39*(10), 1230-1236.

Raleigh, C., Linke, A. Hegre, H.Karlsen, J. (2010). Introducing ACLED: An armed conflict location and event dataset: Special data feature. *Journal of Peace Research*, *47*(5), 651-660.

Rustad, S. Methi, F. Mokleiv, H. Clayton, N. y Clayton, G. (2020). *The Strategic Use of Ceasefires in the Coronavirus Crisis.* PRIO Paper. https://bit.ly/3N1spTS

Sadjadpour, K. (2020). *Why Iran and Its Proxies Remain Undeterred by the Pandemic.* Carnegie Endowment for International Peace. https://bit.ly/3qDixs1

Sheely, R., Victor, S. y Blake, R. (2020). *The need for good governance and peacebuilding in the time of COVID-19: Lessons from Northeast Nigeria.* Mercy Corps. https://bit.ly/3Nox4AB

Toro, F. (2020). *The Pandemic Accelerates Venezuela's Transformation into a Police State.* Carnegie Endowment for International Peace. https://bit.ly/45Yql7O

Wise, L., Badanjak, S., Bell, C., y Knäussel, F. (2021). *Pandemic Pauses: Understanding Ceasefires in a Time of Covid-19*. The University of Edinburgh. https://bit.ly/43xJcoP

Wheeler, N.J. (2013). Investigating diplomatic transformations. *International Affairs*. (89) 477-496.

Zartman, I. y William, E.D. (1995) *Elusive Peace: Negotiating an End to Civil Wars*. Brookings Institution.

REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EL ÁMBITO DE LA INCLUSIÓN EN EL PERIODO DE CRISIS DEL 2020/2021

NOELIA GUTIÉRREZ-MARTÍN
Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila

NOELIA MUÑOZ DEL NOGAL
Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila

ARTURO MANCEBO GARCÍA
Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila
Universidad CEU San Pablo

1. INTRODUCCIÓN

La existencia de ciertos colectivos con algún tipo de característica tal como su edad, género o raza, que provoca que tengan un acceso limitado a ofertas de trabajo, o dificultades para ser reconocidos en la sociedad como iguales a la hora de relacionarse, es cada vez una realidad más notoria y perceptible.

Se podría definir la inclusión como la capacidad de garantizar la igualdad de oportunidades, el acceso a los derechos y la participación de todas las personas en la sociedad, independientemente de factores como pueden ser su género, discapacidad, raza u orientación sexual, entre otros.

La población que experimenta limitaciones para una inclusión plena y equitativa en la sociedad es heterogénea, lo que resulta en una amplia gama de desafíos y obstáculos (Morales y Van Hemelryck, 2022). Esto da lugar a un problema de gran complejidad y al que hay que tratar desde diferentes ángulos, pero siempre con el objetivo de lograr una inclusión plena de todos los sectores de la sociedad. Nos encontramos por tanto ante un aspecto social, el de la inclusión, que es visto desde diferentes

ópticas según la razón de exclusión o el ámbito en el que se produzca esa exclusión. Tal y como establecen García et al. (2023) el término inclusión revoluciona el panorama social de manera constante.

La preocupación por la inclusión ha de ser uno de los temas prioritarios de los gobiernos y organizaciones no gubernamentales, que se traslade en el caso de los primeros en políticas sociales, acciones y campañas de concienciación y en el caso de los segundos de acciones y campañas, ya que es el ámbito en el que pueden trabajar. Las políticas sociales permitirán garantizar la existencia y la posibilidad de ejercicio de los derechos de las personas, dando lugar a una sociedad más justa y equitativa, mientras que las acciones y campañas dan lugar a la concienciación, educación y actividades que permitan paliar este tipo de desigualdades.

Muestra de la importancia que tiene este tema es posible de observar en la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y en concreto en la Agenda 2030 donde se incluye dentro de sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) varios objetivos plenamente relacionados con la inclusión. En ella se hace referencia explícita a las personas con discapacidad, en 5 de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU (Téllez y Vite, 2020), lo que significa una oportunidad y una responsabilidad por parte de la sociedad frente a este grupo social. Destacan el ODS 10 y el ODS 16. El ODS 10, "Reducción de las desigualdades" es quizás el que mejor define el espíritu que la ONU intenta transmitir sobre la necesidad de tratar la inclusión con el desarrollo de los ODS. El ODS 16 es definido por Sanahuja (2019) como " promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas". Otros ODS en los que se trata la inclusión pueden ser el ODS 4 (Educación de Calidad), el ODS 5 (Igualdad de Género) o el ODS 8 (Trabajo Decente y Crecimiento Económico) (Organización de las Naciones Unidas, 1986).

Se señala como especialmente importante el ODS 4, "Educación de Calidad", que en el ámbito de la inclusividad se puede trasladar de dos formas diferentes, una educación inclusiva, que permita a todos los colectivos acceder a la educación, ya que es la base del desarrollo social de la persona, tanto desde poder alcanzar oportunidades laborales como

contribuir a mantener relaciones sociales; y por otra, la educación para la inclusión (Arnaiz, 2019), que eduque a las generación futuras en valores tales como la inclusión, el respeto y la diversidad, siendo esta educación el motor que permita una transformación social positiva.

También es reseñable que la Agenda 2030 ha marcado sus metas de una forma más horizontal e inclusiva (Sanahuja, 2019) teniendo en cuenta estos aspectos sociales no solo en las metas u objetivos directamente relacionados, sino teniendo en cuenta aspectos sociales en muchos de ellos.

La Agenda 2030 fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015 y tal y como exponen Giunta y González (2020) su objetivo principal era transformar el mundo sin dejar a nadie atrás (Santander y otros, 2019), y para ello se enfrenta a tres grandes desafíos: "poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad" (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

En la Agenda 2030 no se desarrolla, ni siquiera se menciona directamente, el concepto "inclusión" pero la serie de metas y objetivos que expone se encuentran estrechamente relacionados con este concepto, vertebrando en torno a él un desarrollo sostenible y equitativo en todo el mundo.

Es importante tener en cuenta que, si bien la Agenda 2030 proporciona un marco global que fomenta la inclusión, el desarrollo de metas y objetivos depende del contexto específico de cada país. Por tanto, es imprescindible que los diferentes gobiernos adapten cada una de esas metas y para ello implementen políticas que sean coherentes con las realidades de sus respectivas poblaciones.

En la Agenda 2030 se promueve la participación de los distintos agentes sociales: gobiernos, organizaciones no gubernamentales, empresas privadas y sociedad civil, puesto que la Organización de las Naciones Unidas entiende que la consecución de los diferentes Objetivos de Desarrollo Sostenible solo puede realizarse con el trabajo común de todos ellos.

El problema de la inclusión, con sus múltiples aristas, ámbitos a los que afecta, diversidad de problemáticas, sólo puede ser abordado desde la cooperación de todos los agentes mencionados anteriormente, puesto que cada uno tiene un ámbito de actuación diferente y el trabajo en todos esos ámbitos es necesario para que las actuaciones en este sentido sean eficaces. Muestra de ello es La Estrategia de las Naciones Unidas para la Inclusión de la Discapacidad (ONU, 2019), donde establece específicamente unos factores para medir la inclusión.

> "La Estrategia es el resultado de un proceso iniciado por el Secretario General en abril de 2018 para reforzar la accesibilidad en todo el sistema para las personas con discapacidad y la integración de sus derechos. Mediante la Estrategia, las organizaciones del sistema de las Naciones Unidas reafirman que la observancia plena y cabal de los derechos humanos de todas las personas con discapacidad es un componente inalienable, indisociable e indivisible de todos los derechos humanos y libertades fundamentales".

En las épocas de crisis, existen ciertos temas que adquieren una mayor relevancia, normalmente aquéllos de ámbito económico, mientras que otros como pueden ser aspectos sociales o medioambientales suelen quedar relegados a un segundo plano. Los objetivos de desempeño social o medioambiental en tiempos de crisis financiera pueden ser menores porque en esos momentos las empresas pueden estar más interesadas en alcanzar objetivos de desempeño financiero y en atender necesidades financieras más urgentes (Bansal et al., 2015).

La crisis originada por la pandemia del Coronavirus (COVID-19) presentó un escenario totalmente desconocido, impredecible y de incertidumbre (Arora et al., 2021; García-Sanchez et al., 2020; Useche et al., 2020).

La prioridad en esos momentos de incertidumbre suele ser la recuperación de la estabilidad económica y financiera, aunque no todas las crisis tienen el mismo contexto, y dependiendo del mismo las medidas tomadas por las diferentes instituciones gubernamentales son distintas, y se adaptan a la realidad del momento.

Entre los factores que más influyen para la existencia de desigualdades, los económicos, ya que la reducción de recursos económicos juega un

importante papel como causa de la reducción de recursos humanos (Garreta-Bochaca, 2022).

Por ello, se podría decir que en los momentos de crisis hay determinados aspectos como puede ser el bienestar social, que se ve mermado por dos partes: la primera de ellas porque la crisis afecta también y normalmente en mayor medida a aquellos que ya encontraban limitaciones para su pleno desarrollo, y por otra, porque disminuye la preocupación por aspectos sociales en aras de la mejora económica, lo que se traduce en menos políticas sociales y sobre todo, menor inversión en actuaciones orientadas al aumento del bienestar social general.

En marzo de 2020, la aparición de la Covid-19 y el confinamiento debido a la misma tuvo efectos devastadores en la sociedad, siendo la causa de una gran crisis con numerosas vertientes: sanitaria, económica, social, etc. Gran parte de la población mundial recibió el impacto de esta crisis, de manera que convirtió en vulnerable a muchos colectivos, y aquellos que ya lo eran recibieron con mayor fuerza los efectos de esta crisis, aumentando la falta de recursos y la pobreza (Guzmán y otros, 2021).

Esta crisis tuvo una especial naturaleza y un impacto que no se había visto en muchos años, puesto que desde el principio se habló de la importancia de proteger a las personas en vulnerabilidad, entendido por la misma a diferentes colectivos que podían sufrir distintos impactos: económicos, sanitarios, psicológicos, etc.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

2.1. OBJETIVOS

El presente estudio se realiza con el objetivo de identificar si durante los años de pandemia la inclusión ha sido un tema prioritario en la producción científica, o si por el contrario, ha perdido relevancia en un contexto de crisis.

2.2. HIPÓTESIS

En el inicio de este estudio se plantean dos hipótesis de partida que pretenden validarse a la finalización de este estudio.

Hipótesis I.

En épocas de crisis los aspectos económicos adquieren un grado de importancia significativamente superior, relegando a los aspectos sociales a un plano secundario.

Hipótesis II.

La producción científica representa una manifestación de la inquietud y el interés que suscitan ciertas temáticas en la sociedad.

3. METODOLOGÍA

La técnica del análisis bibliométrico se ha revelado como una herramienta útil a la hora de valorar la producción científica sobre un determinado tema. Este método permite extraer y relacionar diferentes parámetros de las publicaciones científicas tales como los autores o las palabras clave (Toribio-López et al, 2023).

El volumen de la producción científica sobre determinado tema es una medida que permite valorar la existencia de estudios sobre dicho problema. Es importante que exista investigación científica sobre un determinado tema porque permite por una parte generar conocimiento sobre el mismo riguroso y basado en evidencias, y a partir del mismo poder proporcionar soluciones o directrices de actuación fundamentadas en este conocimiento, y que por tanto, puedan ser efectivas abordando las diferentes facetas del tema de la investigación.

Para la elaboración de este trabajo se ha realizado un análisis bibliográfico de la producción científica sobre inclusión con limitación temporal entre los años 2018 y 2023, haciendo una división entre los años prepandemia (2018-2019), años de pandemia y confinamientos estrictos (2020-2021) y años postpandemia (2022-2023).

Se han seguido las indicaciones propuestas por el documento PRISMA 2020 para la correcta elaboración de trabajos de revisión sistemática, ya que proporciona una guía de reporte para sistematizar y realizar las revisiones sistemáticas de manera transparente (Ciapponi, 2021). Las orientaciones ofrecidas por este documento ayudan a la replicabilidad del estudio así como mejoran la calidad del mismo.

Se han llevado a cabo búsquedas en bases de datos como Web of Science y Scopus con términos relacionados con la inclusión, limitándose a términos en español. Los documentos encontrados debían tener las palabras bien en su título, en las palabras clave o en el resumen, tal como aconsejan estudios que utilizan esta metodología como puede ser el de Cuevas-Molano y otros (2019).

Posteriormente se ha utilizado el software VOSViewer para poder hacer un análisis de co-ocurrencia y de co-autoría a partir de los datos extraídos de las dos bases de datos mencionadas anteriormente.

El análisis de co-autoría acerca una idea de los autores que están investigando en el tema, y se valora especialmente si tienen más de una publicación sobre el tema.

El análisis de co-ocurrencia aporta las palabras clave que más se utilizan en las publicaciones científicas sobre la temática, en este caso, sobre la inclusión social.

Para poder hacer el análisis en VOSViewer se extraen ficheros tanto de Scopus como de Web of Science en formato RIS.

Por ello, el uso de VOSViewer queda justificado para poder identificar las redes de los autores que publican sobre el tema, así como los temas emergentes que hayan surgido a partir de las investigaciones sobre el tema a estudio.

Se han analizado las búsquedas en Google con la herramienta Google Trends, con el objeto de comprobar si los datos mostrados sobre el interés investigador se corresponden con la preocupación de la sociedad. Google Trends es una herramienta de Google Inc. que muestra las tendencias sobre las búsquedas realizadas sobre determinados términos.

Para la búsqueda en Web of Science y en Scopus se pusieron limitaciones temporales, de ámbito y relativas al formato de publicación, de manera que se hicieron tres búsquedas en cada una de las bases de datos relacionadas a los periodos mencionados anteriormente, en las que se filtró por artículos de revistas científicas y capítulos de libro, y que estuvieran incluidos dentro de la siguiente relación de categorías:

- Ciencias Sociales
- Educación
- Psicología
- Economía

La limitación a estas categorías se justifica en que se intenta abordar el problema de la inclusión social desde aquellos aspectos o ámbitos que afectan a los distintos colectivos en su integración en la sociedad, y en las consecuencias que la exclusión tiene sobre ellos.

La búsqueda en Google Trends se hizo con el término "inclusión social" y durante el periodo desde 01/01/2018 hasta el 30/04/2023. Se repite la búsqueda con el término anglosajón "social inclusion" y el mismo periodo de tiempo.

Finalmente, para intentar corregir la limitación de que el último de los períodos a estudio no es igual a los anteriores (los dos primeros tienen una duración de dos años mientras que el último es de solo un año y cuatro meses) y por tanto, no debe hacerse una comparación de los resultados obtenidos, a la hora de extraer conclusiones se han calculados los datos proporcionalmente como si este período comprendiera dos años al igual que los anteriores.

4. RESULTADOS

4.1. Scopus

4.1.1. Análisis de número de publicaciones

Durante los años 2018-2019 aparecen 26 documentos indexados en Scopus que traten el problema de la inclusión social. En el siguiente período se observa un pequeño descenso contabilizándose un total de 23

publicaciones. En el último de los períodos a estudio, los años 2022-2023, la disminución es aún mayor y en Scopus solo se pueden encontrar 9 documentos que versen sobre esta temática. En la figura 1 se aprecia esta disminución, aunque no ha de ser olvidado que 22-23 no es un período completo.

FIGURA 1. *Número de publicaciones recogidas en Scopus sobre inclusión social en los períodos a estudio*

Fuente: Elaboración propia

Al respecto Repiso et al. (2020) plantean que otro elemento que influye en la frecuencia con que se cita un artículo es la autoridad científica relevante en el área sea de los autores o de la revista donde se encuentra publicada

4.1.2.Análisis de co-autoría

Respecto a las publicaciones del período 2018-2019 aparecen 60 autores. Si se filtra por aquellos que al menos tengan dos publicaciones sobre el tema, el número se reduce a tres, los cuales están relacionados entre ellos.

En el 2020-2021, el número de autores sobre esta temática es de 59, pero ninguno de ellos ha realizado en este periodo más de una publicación sobre este tema.

Algo similar ocurre en el período 2021-2022 en el que se encuentran 22 autores, y nuevamente ninguno de ellos ha realizado en este periodo más de una publicación sobre este tema.

Por último, si se realiza un análisis del período completo aparecen 144 autores, de los cuales 4 tienen más de dos publicaciones sobre el tema, lo que significa que algunos autores han publicado durante más de un período de los estudiados.

4.1.3. Análisis de co-ocurrencia

En el análisis de co-ocurrencia en el período 2018-2019 aparecen 135 palabras clave. Al filtrar por aquellas que aparezcan al menos dos veces se quedan únicamente nueve términos. Con esta restricción se pretende buscar aquellos términos que sean concurrentes en varias publicaciones. En la figura 2 aparecen estas nueve palabras clave que han sido marcada como tales en más de una publicación.

FIGURA 2. *Palabras clave más repetidas en las publicaciones científicas recogidas en Scopus sobre inclusión social publicadas en los años 2018 y 2019.*

Selected	Keyword	Occurrences	Total link strength
☑	adolescents	2	8
☑	behavior	2	8
☑	physical activity	3	8
☑	seville	2	8
☑	social exclusion	3	8
☑	childhood	2	1
☑	inclusion	3	1
☑	inclusión social	2	1
☑	social inclusion	6	1

Fuente: Elaboración propia

En las publicaciones del período 2020-2021 el número de palabras clave utilizadas es de 103, de las cuales 7 aparecen al menos dos veces. Estas palabras son mostradas en la figura 3.

FIGURA 3.*Palabras clave más repetidas en las publicaciones científicas recogidas en Scopus sobre inclusión social publicadas en los años 2020 y 2021*

Selected	Keyword	Occurrences	Total link strength
☑	social inclusion	7	4
☑	inclusion	4	3
☑	university	2	3
☑	disability	2	2
☑	education	2	2
☑	gender	2	1
☑	poverty	2	1

Fuente: Elaboración propia

El software muestra 53 palabras clave pertenecientes a las publicaciones del periodo 2022-2023, de las cuales ninguna aparece en más de un documento.

En un análisis de todas las publicaciones realizadas en los tres períodos se señalan 268 términos clave, y de estos 30 se repiten más de dos veces. En la siguiente figura 4 aparecen aquellos que se llegan a repetir más de 3 veces.

FIGURA 4. *Palabras clave más repetidas en las publicaciones científicas recogidas en Scopus sobre inclusión social publicadas en todos los años estudiados*

Selected	Keyword	Occurrences	Total link strength
☑	social inclusion	14	4
☑	disability	3	3
☑	inequality	3	3
☑	poverty	3	3
☑	social exclusion	3	3
☑	employment	3	2
☑	inclusion	8	2
☑	physical activity	3	2
☑	spain	3	2

Fuente: Elaboración propia

4.2. Web of Science

4.2.1 Análisis de número de publicaciones

El número de publicaciones indexadas en Web of Science sobre inclusión social en los años 2019-2019 asciende a 327, mientras que en los años 2020-2021 se encuentran 310 documentos sobre esta temática. El descenso en el siguiente periodo es notable, puesto que únicamente aparecen 127 publicaciones que aborden este problema. Este descenso se ve gráficamente en la figura 5.

FIGURA 5. *Número de publicaciones recogidas en Web of Science sobre inclusión social en los períodos a estudio*

Fuente: Elaboración propia

4.2.2. Análisis de co-autoría

En el período 2018-2019 aparecen 744 autores, de los cuales únicamente 21 han realizado más de una publicación en este tiempo.

El número de autores que han publicado sobre esta temática en el período 2020-2021 es de 699 pero solo 26 de ellos han publicado al menos dos documentos en este período.

Durante los años 2022-2023 son 320 autores los que han escrito sobre inclusión, y de ellos, 6 han realizado más de una publicación sobre este tema.

Al analizar el período completo el número de autores con publicaciones se incrementa y llega hasta los 1702, y 96 de ellos tienen más de dos publicaciones que versen sobre esta temática.

4.2.3. Análisis de co-ocurrencia

En las publicaciones de los años 2018 y 2019 hay 1227 palabras clave, y de éstas, 10 aparecen al menos 10 veces. Éstos 10 términos clave son los que se listan en la figura 6.

FIGURA 6.*Palabras clave más repetidas en las publicaciones científicas recogidas en Web of Science sobre inclusión social publicadas en los años 2018 y 2019*

Selected	Keyword	Occurrences	Total link strength
☑	inclusion	46	31
☑	education	35	27
☑	diversity	10	15
☑	inclusive education	16	12
☑	disability	10	11
☑	students	10	11
☑	social justice	12	10
☑	gender	11	9
☑	higher education	13	9
☑	social inclusion	23	7

Fuente: Elaboración propia

Los términos clave de las publicaciones de los años 2020-2021 ascienden a 1261 palabras clave. Al restringir la búsqueda a aquellos que aparecen en al menos 10 publicaciones, este número se queda en 15 palabras clave que se enumeran en la siguiente figura.

FIGURA 7.*Palabras clave más repetidas en las publicaciones científicas recogidas en Web of Science sobre inclusión social publicadas en los años 2020 y 2021.*

Selected	Keyword	Occurrences	Total link strength
☑	inclusion	61	51
☑	education	26	32
☑	inclusive education	25	31
☑	diversity	11	25
☑	disability	21	21
☑	equity	10	19
☑	teachers	15	19
☑	school	13	17
☑	social inclusion	35	16
☑	students	11	16
☑	higher education	13	15
☑	teacher training	10	14
☑	university	10	14
☑	educational inclusion	14	13
☑	gender	11	11

Fuente: Elaboración propia

En el periodo 2022-2023, se muestran 572 palabras clave, de las cuales únicamente 5 aparecen al menos diez veces, éstas son las que aparecen en la figura 8.

FIGURA 8. *Palabras clave más repetidas en las publicaciones científicas recogidas en Web of Science sobre inclusión social publicadas en los años 2022 y principios de 2023*

Selected	Keyword	Occurrences	Total link strength
☑	inclusion	29	17
☑	disability	13	10
☑	education	10	10
☑	students	10	7
☑	inclusive education	13	6

Fuente: Elaboración propia

Al analizar de forma conjunta todas las publicaciones de los tres períodos se observa que el número de términos clave es de 2506 y que son 51 los que se repiten más de 10 veces. En la lista de la figura 9 aparecen aquellos que se repiten más de 20 veces.

FIGURA 9. *Palabras clave más repetidas en las publicaciones científicas recogidas en Web of Science sobre inclusión social publicadas en los años a estudio*

Selected	Keyword	Occurrences	Total link strength
☑	inclusion	136	98
☑	education	71	76
☑	disability	44	49
☑	inclusive education	54	48
☑	diversity	27	45
☑	students	31	43
☑	teachers	23	37
☑	university	25	27
☑	higher education	31	26
☑	social inclusion	65	26
☑	social justice	20	22
☑	gender	24	19
☑	educational inclusion	28	18

Fuente: Elaboración propia

4.3. Google Trends

La búsqueda en Google Trends muestra los datos que se pueden ver en la figura 10, en la que hay una tendencia lineal, incrementada en los últimos años y con un pico en marzo de 2020.

FIGURA 10. *Gráfica de número de búsquedas sobre "inclusión social" en el período 2018-2023*

Fuente: GoogleTrends

En cuanto al interés según la zona geográfica según se puede ver que hay es un tema que ha sido buscado en casi todos los países con población de habla hispana. El mapa de la figura 11 señala en azul estos países, y en él se puede observar como se ha concentrado sobre todo en

Latinoamérica, España y parte de Estados Unidos, donde hay una importante comunidad científica hispanohablante.

FIGURA 11. *Países desde los que se han realizado búsquedas sobre inclusión social*

Fuente: GoogleTrends

En cuanto a las búsquedas realizadas, las diez más repetidas se muestran en la tabla, y podrían agruparse en aquellas que son relativas a la "inclusión social", al "desarrollo" y a la existencia e información sobre un "ministerio de inclusión".

Aunque la búsqueda sobre la producción científica se ha limitado a publicaciones en español, en GoogleTrends se ha realizado la búsqueda también con el término en inglés para comprobar si la tendencia era similar. Al realizar la búsqueda con el término "social inclusion" los resultados que se obtienen son parecidos a los de la figura 1, tal y como se ve en la figura 12, con una tendencia que se mantiene y con un pico en el mismo momento temporal, en marzo de 2020.

FIGURA 12. *Gráfica de número de búsquedas sobre "social inclusion" en el período 2018-2023.*

Fuente: GoogleTrends

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. HIPÓTESIS

Hipótesis I.

Con los datos obtenidos no se aprecia una disminución significativa de la producción científica en los años de crisis por la pandemia (2020-2021), siendo el volumen de publicaciones en ese período similar al del año anterior. Por tanto, la hipótesis planteada no puede confirmarse con estos resultados.

Hipótesis II.

La segunda de las hipótesis tampoco puede ser verificada puesto que no se observa una correspondencia entre el aumento existente en lo que en este estudio se ha tratado como los dos últimos períodos en los que las búsquedas en Google aumentan y la producción científica, que sin embargo disminuye en el último período.

Tanto los resultados en cuanto a número de publicaciones como el de número de autores que han tratado sobre inclusión social en estos años han mostrado diferencias en los tres períodos tratados. Las diferencias entre los dos primeros años no son significativas, por lo que la existencia de una crisis en los años 2022-2021 no parece afectar a la publicación de documentos científicos. Por el contrario, en los años postpandemia sí que se muestra una disminución notable tanto en el número de

documentos como de autores que han publicado sobre este tema, incluso teniendo en cuenta que el último período es de un año y cuatro meses y haciendo un cálculo de cuántos proporcionalmente habrían publicado de tener este período una duración de dos años completos.

Al analizar como un único período completo los seis años en las dos bases de datos se ve un número de autores bastante mayor, pero también puede observarse que se incrementa el número de autores con más de una publicación, con lo que se puede concluir que algunos de los autores que estudian la inclusión social, siguen preocupándose y desarrollando estudios sobre la misma, y por lo tanto, que es una línea de investigación que no es abandonada.

En cuanto a las palabras clave, además de las relacionadas directamente con la temática ("inclusión", "inclusión social") aparecen otras que dibujan cuáles son los aspectos en los que más se centran los estudios sobre inclusión: género, adolescentes, discapacidad, educación y empleo. Aparecen otros términos como la pobreza, la justicia o la desigualdad. La naturaleza heterogénea del colectivo que se enfrenta al problema de la exclusión, así como las diferentes formas de la misma (empleo, educación, desarrollo personal, relaciones sociales, etc) son causa de que un porcentaje bastante bajo de términos clave que no sean los estrechamente relacionados con la inclusión (inclusión o inclusión social) se repita en las diferentes publicaciones científicas. Sí que es remarcable que la educación es un tema que aparece en muchas de ellas ya sea como el grupo al que va dirigido (educación superior, escuelas), directamente como educación o hablando directamente de educación inclusiva. Se señala entonces el ámbito de la educación y la inclusión como uno de los temas emergentes y con mayor interés por parte de la comunidad científica y en el que posiblemente, pueda haber un mayor auge en los próximos años.

Los aspectos sociales, y en especial el tema de la inclusión, sigue mostrándose como una preocupación importante para la sociedad según señalan las búsquedas de Google Trends. Se ve una tendencia constante durante los seis años, tanto en las búsquedas en español como en lengua inglesa. En ambos idiomas se registra un incremento muy destacado en marzo de 2020, en forma de pico que dura tan solo unos meses,

volviendo a la tendencia marcada en los meses anteriores. Esto indica la especial naturaleza de la crisis debida a la pandemia, en la cual se hizo hincapié en la importancia de los aspectos sociales.

Por tanto, los resultados tanto de las publicaciones científicas como las búsquedas pueden mostrar como durante la pandemia y postpandemia hubo una gran importancia de los temas sociales, al tratarse de una crisis humana de gran calado. Los años posteriores, denominados como etapa post-crisis, el mundo se enfrenta a la guerra de Ucrania así como a los efectos económicos de la pandemia, que siguen arrastrándose y en el que varias de las políticas sociales llevadas a cabo en 2020 y 2021 llegan a su finalización.

Se deben seguir impulsando las investigaciones sobre la inclusión porque permiten obtener un conocimiento preciso sobre esta problemática, de manera que se pueden comprender mejor los diferentes desafíos y barreras a los que se enfrentan los distintos colectivos; y partir del mismo identificar cuales pueden ser las soluciones efectivas y el enfoque que aborde de manera adecuada las desigualdades y problemas para la participación plena y equitativa de todos los sectores de la sociedad.

El objetivo final es la consecución de un cambio positivo en la sociedad, mejorar la calidad de vida de las personas y conseguir una sociedad más justa y equitativa, y el mundo académico puede realizar grandes aportes a partir de la realización de estudios sobre el estado actual y las diferentes actuaciones posibles a llevar a cabo. Este tipo de acciones pasan por la formulación de políticas públicas y fomentar el cambio de las prácticas y estructuras existentes.

Además, la publicación de los resultados de los diferentes estudios permite que contribuyan a la sensibilización y concienciación de la sociedad, que pueden llegar a las diferentes audiencias, de manera que se promueva un diálogo informado y constructivo sobre la igualdad, la diversidad y la inclusión.

Por último, una de las vertientes más positivas de las publicaciones científicas es la colaboración entre investigadores, profesionales y expertos de diferentes disciplinas y sectores, lo que permite un intercambio de

información sobre la problemática y las acciones que se llevan a cabo para paliarla en las distintas partes del mundo.

Se encuentran una serie de limitaciones en el estudio que proporcionan a su vez líneas de trabajo futuras:

- Los períodos comparados no son de idéntica duración, puesto que el año 2023 no ha finalizado y por tanto se están comparando períodos de dos años con un período de año y cuatro meses. Una vez concluido el año 2023 podrían revisarse los datos obtenidos para corroborar o no las conclusiones obtenidas. No obstante, a la hora de realizar las comparaciones se ha hecho una previsión con los datos como si el 2023 fuera completo.

- Delimitar temporalmente la crisis relacionada con la pandemia debida a la Covid-19 es muy complejo, puesto que los efectos todavía pueden verse en la actualidad, como puede ser en el desabastecimiento de ciertos materiales.

- Los resultados obtenidos de las consultas en Scopus y Web of Science se refieren a la fecha de publicación de los documentos, que puede diferir de manera importante con la realización de las investigaciones que dan lugar a esos documentos (Melero, 2022), por lo que podemos encontrar que a principios de 2020 pudieran publicarse resultados de investigaciones del periodo anterior, y lo mismo puede haber ocurrido en 2022.

Se plantea como línea de trabajo futura el análisis de estos datos en un mayor espacio de tiempo, que permita estudiar qué ha ocurrido en otras épocas de crisis. Además, centrar las publicaciones en la educación inclusiva parece un tema interesante y que permitirá posteriormente establecer propuestas tanto para educación inclusiva como para una educación para la inclusión.

8. REFERENCIAS

Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación educativa, 6* (9); p. 41-51

Arora, S., Kumar, J., & Chauhan, Y. (2021). Does corporate social responsibility affect shareholder value? Evidence from the COVID-19 crisis. International Review of Finance, 1-10. doi: https://doi.org/10.1111/irfi.12353.

Bansal, P., Jiang, G. F., & Jung, J. C. (2015). Managing responsibly in tough economic times: Strategic and tactical CSR during the 2008–2009 global recession. Long Range Planning, 48(2), 69-79.

Ciapponi, A. (2021). La declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para reportar revisiones sistemáticas. *Evidencia, actualizacion en la práctica ambulatoria, 24*(3)

Cuevas-Molano, E., Sánchez Cid, M., & Matosas-López, L. (2019). Análisis bibliométrico de estudios sobre la estrategia de contenidos de marca en los medios sociales. *Comunicación Y Sociedad,* 1-25.

García, M. B., Acosta, N. D., & Castro, K. G. (2023). Producción científica sobre el uso de las TIC como herramienta de inclusión social para personas sordas: un análisis bibliométrico. Salud, Ciencia y Tecnología, 3, 318-318.

García-Sánchez, I., & García-Sánchez, A. (2020). Corporate Social Responsibility during COVID-19 Pandemic. Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity, 6(4), 1-21. doi: https://doi.org/10.3390/joitmc6040126.

Garreta-Bochaca, J., Palaudàrias-Martí, J. M., & Andrés-Cabello, S. (2022). Crisis económica e igualdad de oportunidades: respuesta de los equipos directivos de Cataluña (España) a las desigualdades educativas. *Revista Internacional de Organizaciones= International Journal of Organizations, (28)*, 7-34.

Giunta, I., Dávalos, J. (2020). Crecimiento económico inclusivo y sostenible en la Agenda 2030: un análisis crítico desde la perspectiva de la soberanía alimentaria y los derechos de la naturaleza. *Iberoamerican Journal of Development Studies, 9*(1):146-176.

Guzmán Pizarro, J. V. ., Loayza Effio, J. A. ., Flores Galarreta, B. H. ., & Medina Sotelo, C. G. . (2021). Empleo, discapacidad y pandemia: el trabajo remoto en tiempos de crisis . *Apuntes Universitarios, 12*(1), 335–352.

Melero, R. (2022). Abrir, compartir, reutilizar los datos de investigación, pilares de la ciencia abierta: aspectos prácticos. *IX Jornadas de aspectos éticos sobre la investigación biomédica.* 22-23 de Noviembre de 2022. Escuela Nacional de Sanidad. Madrid.

Morales, B., y Van Hemelryck, T. (2022). Inclusión laboral de las personas jóvenes en América Latina y el Caribe en tiempos de crisis: desafíos de igualdad para las políticas públicas. *CEPAL Documentos de proyectos.* Editorial Naciones Unidas.

Organización de las Naciones Unidas. (1986). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Food and Agriculture*. Departamento de Sostenibilidad. Rome, Italy.

Organización de las Naciones Unidas (2015) *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* Resolución A/RES/70/1 aprobada el 21 de octubre de 2015 http://undocs.org/sp/A/RES/70/1.

Organización de Naciones Unidas. (2019). La Estrategia de las Naciones Unidas para la Inclusión de la Discapacidad. https://www.un.org/es/content/disabilitystrategy/assets/documentation/UN_Disability_Inclusion_Strategy_spanish.pdf

Repiso, R., Moreno-Delgado, A., & Aguaded, I. (2020). Factors affecting the frequency of citation of an article. Iberoamerican Journal of Science Measurement and Communication, 1(1), 007. https://doi.org/10.47909/ijsmc.08

Sanahuja, José Antonio (2019) La Agenda 2030 y los ODS: sociedades pacíficas, justas e inclusivas como pilar de la seguridad. In *La Agenda 2030 y los ODS. Nueva arquitectura para la seguridad.* Departamento de Seguridad Nacional, Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad, Madrid, pp. 19-64.

Santander, G., Pérez, A. D., y Marcos, F. R. (2019). *La Agenda 2030 de desarrollo sostenible y la acción humanitaria*. Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria.

Téllez, Sonia., & Vite, Neribell (2020). La discapacidad y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Revista legislativa de estudios sociales y de opinión pública, 13(27), 75-102.

Toribio-López, A., Palacios-Núñez, M. L., Llaque, P., & Deroncele-Acosta, A. (2023). Competencia digital en tiempos de COVID-19: un análisis bibliométrico. Revista Conrado, 19(90), 15-24.

Useche, M., Salazar, F., Barragán, C., & Sánchez, P. (2020). Horizontes estratégicos empresariales en América Latina ante la pandemia generada por la COVID-19. SUMMA. Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales, 2(Especial), 59-86. doi: www.doi.org/10.47666/summa.2.esp.07.

INTERVENCIÓN EN POBLACIÓN MIGRANTE DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA COVID-19, EN LAGO AGRIO, ECUADOR

CHRISTOPHER FERNANDO MUÑOZ SÁNCHEZ
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil

1. INTRODUCCIÓN

La presente ponencia fue elaborara tomando como base una investigación social que se realizó a través de un estudio de una ONG religiosa que atiende a población migrante en una zona fronteriza de la región amazónica ecuatoriana. El estudio fue articulado con el dispensario médico público de la localidad y otras instituciones privadas que ofertan atención a migrantes, tomando en cuenta la situación de confinamiento social debido al Covid-19.

El estudio permitió identificar los programas y servicios que brindan las ONG´s y la realidad de la problemática que viven los migrantes. Durante la época de confinamiento social debido al Covid-19, los migrantes no dejaron de llegar a Lago Agrío, provincia de Sucumbíos, pero el momento vivido a nivel local y mundial aumentó su situación de desigualdad.

La situación del país no permitió tiempo ni espacio para una correcta planificación y diseño de una mejor experiencia de llegada de los migrantes, quienes tuvieron algunas brechas de afectación como las de acceso y uso a una conexión y dispositivos tecnológicos, debido a su nivel socioeconómico, brecha escolar ligada al acceso a la educación y uso de tecnología pues estuvieron volcada a la educación en línea y brechas de programas de ayuda de trabajo social, pues las necesidades estaban sobre demandadas a la situación de pandemia.

1.1. LA MOVILIDAD HUMANA EN LAGO AGRIO

Ha estado presente desde el origen de la humanidad y se mantiene latente hasta nuestros días. Desde la época de los años 90, la migración ha tomado relevancia, de esta forma obtener estadísticas, así como también debates académicos y debates de opinión pública, acciones de las diferentes organizaciones sociales, etc. El fenómeno migratorio en Ecuador abarca diversos eventos políticos, económicos, sociales y culturales que van desde el cumplimiento o no de los derechos humanos, tráfico humano, xenofobia, racismo; entre otros. Los antecedentes estadísticos son datos de fuentes de organismos oficiales y de ONG: nacional y zona 1a cantonal.

El registro estadístico de entradas y salidas internacionales indica que entre el año 2016 y el año 2019 ha ingresado al Ecuador aproximadamente 1,8 millones de ciudadanos venezolanos, en donde algunos de ellos fueron de tránsito ya que se dirigían hacia otros países sudamericanos. La Comisión Especial de estadísticas de migración indica que 354.538 de estos ciudadanos venezolanos cuentan con documentos en regla; razón por la cual se afirmó que Ecuador enfrentó una crisis migratoria venezolana.

La provincia de Sucumbíos está conformada por siete cantones: Sucumbíos, Putumayo, Gonzalo Pizarro, Lago Agrio, Cascales, Cuyabeno y Shushufindi. Tiene treinta y tres parroquias. Dentro del cantón Lago Agrio está ubicada la parroquia de General Farfán, sector que se une al territorio colombiano a través del puente internacional que esta sobre el río San Miguel, que es un límite natural que lo separa de Ecuador. Por lo tanto, tiene un significado importante, es un sitio de constante intercambio comercial, de turismo y como vía principal del acceso terrestre entre ambos países.

Según el Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana del Ecuador, los casos de migrantes son remitidos a la Red de Protección Social del Ministerio de Inclusión Económica y Social-MIES, con el fin de que esta institución los ubique en albergues o instituciones privadas de primera acogida. Mientras que los casos de migrantes que necesitan atención médica urgente, tienen enfermedades o algún tipo de trastorno psicológico son remitidos al Ministerio de Salud Pública-MSP.

Los casos de extrema vulnerabilidad, migrantes que carecen de recursos económicos como para poder cubrir sus necesidades básicas, al no contar con ningún tipo de ingreso, por el hecho de estar de tránsito dentro del territorio, estos casos son remitidos directamente al MIES con el fin de que realice un estudio de análisis socioeconómico, para que se determine si pueden acceder a algún programa de apoyo del Estado.

El Covid-19 afectó a los migrantes que estaban en situación de tránsito, recordando que su objetivo era tener un futuro mejor, por lo que debido a la necesidad se desarrollan muchos tipos de capacidades y de potencialidades, pero también sufren necesidades básicas; motivo por el que la colaboración entre el Estado y las ONG´s resulta importante, pues ambos destinan recursos financieros, humanos y físicos para que puedan recibir ayuda a través de programas y servicios.

Hay que tener en consideración el desarrollo migratorio venezolano en Ecuador, sobre todo en estos últimos años, pues las normativas vigentes exigen que se cumpla con el principio constitucional de igualdad de oportunidades, la no discriminación y los derechos humanos.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Analizar la intervención de las ONG´s durante la emergencia sanitaria ocasionada por Covid-19, con migrantes en el cantón Lago Agrio.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los programas y servicios implementados por las ONG´s.
- Develar la percepción de ayuda que brinda la ONG´s a la población migrante.
- Develar la percepción del migrante que recibe ayuda por parte de la ONG´s.

3. METODOLOGÍA

El diseño metodológico de la investigación social fue mixto, de nivel descriptivo, de tipo aplicada y utilizó como método el enfoque del paradigma fenomenológico. El trabajo de campo se llevó a cabo entre mayo y agosto del 2020 en Lago Agrio.

La investigación cuenta con antecedentes contextuales, estadísticos e investigativos, así como un marco referencial de análisis conformado para el análisis de los resultados, que incluye conceptos relacionados a migración, movilidad humana, intervención social.

El universo de estudio son las ONG´s que atienden a población migrante en Lago Agrio. La muestra es un ONG´s de naturaleza religiosa. El muestreo es no probabilístico. Los criterios muéstrales fueron:

- El profesional de la ONG debe prestar sus servicios permanentes y continuos en la institución.
- Ser parte de los equipos interdisciplinarios que atiende de forma directa a la población migrante venezolana entre mayo hasta julio del 2020.
- Los migrantes cumplen la paridad de género, son hombres y mujeres en edad productiva. Es decir, entre los18 y 40 años.

Los participantes de la muestra fueron de dos tipos:

- 6 técnicos profesionales dieron atención directa a población migrante venezolana que se encuentren en situación de tránsito, hasta finales de agosto del 2020.
- 40 personas que son parte de la población migrante que atiende la ONG en condición de desplazamiento.

Para la recolección de información se recurrió a la información primaria a través de la realización de entrevistas a profundidad a expertos (técnicos/profesionales) de la ONG´s. Así mismo, se levantó información directa de la población migrante venezolana atendida por dicha ONG´s, a través de una encuesta con preguntas semiestructuradas. También se recopiló información secundaria a través de información documental de la

ONG´s sobre sus programas y servicios y se concluyó con la técnica de análisis de contenido.

4. RESULTADOS

Objetivo 1: Identificación de programas y servicios implementados por la ONG's.

La ONG´s estudiada tiene cinco áreas de trabajo, una de ellas es el área de movilidad humana, donde la atención a los migrantes es su foco principal. Esta acción social comprende: 2 programas. Estos son: (a) programa de asistencia social que incluye 4 servicios, y, (b) el programa de acogida casa del buen samaritano que es la dotación de vivienda. Los servicios del programa de asistencia social son 4: (a) servicios de salud, (b) servicio de ayuda humanitaria (bono alimentario –que incluye kit de cocina, kit de higiene personal y subsidio de compra de comida- y bono de pago de arriendo), (c) servicio de acompañamiento de asesoría jurídica, y (d) servicio de asistencia psicosocial, de manera individual y grupal, así como actividades socioculturales y de integración social comunitaria.

Los programas y servicios que brinda la ONG´s están orientados a intervenir en la crisis migratoria. De forma trimestral, se registra a los beneficiados de los programas y servicios, generando una base de datos que permita su uso en el seguimiento, para el mantenimiento y mejora continua de estos beneficios. Estos programas y servicios tienen un impacto social positivo, pues permite desarrollar los vínculos y las relaciones de los migrantes en situación de tránsito, y busca garantizar el derecho constitucional del principio de igualdad. Para este pequeño grupo de migrantes voluntarios y de aquellas personas que han sido forzadas a salir de su país, que requieren de apoyo para poder continuar con sus proyectos de vida en su nuevo lugar de residencia, cada programa y servicios de la ONG´s es indispensable y prioritario. Por ello, fueron se puede inferir que, si constituyen la intervención social de apoyo a migrantes en Lago Agrio, pues a luz teórica reúne los requisitos que configuran dicha acción social como tal. Esto se evidencia, cuando la ONG´s participa en las redes interinstitucionales y socializan los impactos y

resultados logrados a favor de este colectivo humano. A continuación, vamos a describir cada programa y servicios a favor de los migrantes.

Programas: Para el efecto, se considera el aporte de Javier Corvalán R. (2015), para entender que es un programa define que los programas que ofrece una Organización No Gubernamental como un conjunto de metas, de políticas, de procedimientos, de reglas, de asignaciones de tarea al equipo interdisciplinario, de pasos a seguir, de recursos a emplear, así como también de otros tipos de elementos necesarios para llevar a cabo el determinado curso de acción del programa, donde por lo general estas instituciones cuentan con apoyo de presupuestos. (p.73). Los programas que lleva a cabo la ONG´s son dos: el primero de asistencia social y el segundo es la casa de acogida del buen samaritano.

Programa de Asistencia Social: En el análisis documental que se realizó con la información proporcionada por la ONG´s, se identificó que este programa es desarrollado en base a las necesidades y problemas que tienen los migrantes. Para ello, el equipo técnico realiza diagnósticos y en frente a estos, coordina al interior de la ONG´s y con otras instituciones la acción social que requiere la población migrante atendida. Entre las instituciones con las que se coordina se encuentra el Servicio Jesuita, el Alto Comisionado de Naciones Unidas para todos los Refugiados (ACNUR), OIM, HIAS para no duplicar la ayuda y ampliar la cobertura.

El objetivo de este programa es reducir los niveles de vulnerabilidad, promoviendo la garantía de derechos de todos y todas en la igualdad de condiciones, fomentando espacios de integración a fin de procurar el desarrollo integral de migrantes. Este programa no dejo de funcionar durante la emergencia sanitaria por Covid-19, hubo algunos inconvenientes iniciales que el equipo técnico fue superando, pues ellos continuaron laborando, pues constituye en la valoración y diagnóstico del migrante para que reciba los beneficios de la ONG´s, es decir, es la puerta de entrada a los servicios que se brindan en el programa. Los beneficiados no necesariamente reciben todos los servicios del programa, puesto que ello depende del diagnóstico y valoración de la necesidad. Es importante mencionar que también se cumplen las medidas tomadas por las autoridades nacionales para esta crisis sanitaria COVID- 19 y que la

ONG desarrolla actividades con la comunidad local y con redes interinstitucionales.

Programa de Acogida Casa del Buen Samaritano: Este es un lugar, donde la población migrante tienen un espacio de acogida e integración, pues les proporcionan alojamiento, alimentación, un espacio de recreación, servicios de internet para que tengan acceso a la comunicación con sus familiares, un rincón lúdico para niños, talleres de interés e informativos, así como un espacio destinado para lavandería. La ONG desarrolla actividades con la comunidad local y con redes interinstitucionales y entre ellas a las instituciones con las cuales se coordina para brindar esta clase de ayuda del programa de acogida de la casa del buen samaritano son Servicio Jesuita, la Organización Internacional para la Migración (OIM), HIAS, todas las instituciones nombradas anteriormente.

Objetivo. - Brindar acogida solidaria y digna a población migrante vulnerable en tránsito, fortaleciendo la integración y promoviendo la garantía de derechos. Al proporcionar un sitio donde se encuentren seguros. Accesibilidad y Seguimiento. - Según información del equipo interdisciplinario de la ONG´s, contrastada con la población migrante venezolana, este programa si se realiza con el migrante vulnerable y desprotegido que no cuenta con ahorros para realizar un pago de un hotel, en el cual se brinda un servicio integral, se proporciona información de interés para continuar con su viaje. Se llega a la conclusión que se realiza un seguimiento de comunicación e información, realizado por parte de un miembro del equipo interdisciplinario de la ONG´s, lo cual cumple con las medidas del programa de la casa de acogida en esta crisis sanitaria del Covid-19.

La población migrante en tránsito, cruza la frontera llena de miedos, con poca información y desorientados. Las personas ingresan a la casa de acogida por direccionamiento de la población local, remisión de otras instituciones o por recomendación de otros migrantes los cuales pasaron por la casa de acogida.

Para ingresar a la casa de acogida son recibidos en las oficinas por el equipo técnico gestor humanitario, se realiza levantamiento de información de la persona y se mantiene un dialogo donde brinda información

y en el primer encuentro del migrante con el equipo técnico se identifica la necesidad emergente de la persona, ingresa a la casa de acogida con una serie de protocolos y reglas. Una vez instalado en la casa del migrante, recibe charlas de información sobre derechos y obligaciones, ubicación geográfica, regularización y temas de acuerdo a la necesidad de las familias dentro de la casa de acogida.

La casa de acogida es una casa de paso, antes de la pandemia la estadía de las personas era 3 días y seguían su camino, La mayoría se dirigían a países como Perú o Chile. Cuando las personas tenían dificultad de documentación o en la salud la estadía era de máximo 8 días. Antes de la pandemia la casa tenía alojamiento para 40 personas. Hasta arreglar su situación, estas personas se direccionaban a instituciones de posibles ayudas. Ahora, con la pandemia Covid-19, la casa tuvo capacidad para 18 a 20 personas por seguridad de las familias y el equipo técnico. Ingresan a la casa de acogida y antes de hacerlo se presentan al sub-centro de salud el cual realiza el triaje, donde un médico del MSP valora a la persona y emite un certificado de salud sobre la condición médica de la persona.

La persona o familia ingresa a la casa de acogida con un protocolo de seguridad, ingresa a aislamiento máximo de 10 días dentro de la habitación asignada explicando que es por seguridad de las familias y el equipo técnico. Para su ejecución, cuenta con seguimiento por parte de un responsable del equipo interdisciplinario de la ONG´s, quién cumple con las medidas de bioseguridad emitidas por los organismos nacionales frente a la emergencia sanitaria Covid-19.

Los programas de la ONG´s, en cooperación con otras entidades locales que persiguen fines comunes, según la percepción del equipo técnico interdisciplinario, tiene una forma adecuada de coordinación interinstitucional para brindar la ayuda a la población migrante. De esta manera minimiza las situaciones que puedan generar vulneración de derechos, discriminación y rechazo. Esta coordinación permite la no duplicación de la ayuda a pesar de su poca cobertura.

Las estadísticas refieren que el 60% (24) de población migrante atendida se beneficia del programa de asistencia social. Mientras que el 40% (16)

se benefician del programa de acogida de la casa del buen samaritano por el motivo que no cuentan con recursos económicos, se encuentran en situación de calle, desorientados, no cuentan con recursos económicos para hospedaje en un hotel en la actual situación de la pandemia.

Servicios: Javier Corvalán R., define a un servicio como una realización o acto determinado, su creación puede estar relacionada a un producto físico o muchas veces no, pero cabe señalar que los servicios que ofrece una ONG abarcan una amplia gama, que van desde ayuda de alimentos, asistencia sanitaria, en el alquiler de una vivienda, recibir asesoramiento legal por lo que son servicios intangibles o tangibles (p.71).

a) Servicios de Salud (medicamentos y exámenes de laboratorio): Este servicio también configura otra forma de respuesta humanitaria por parte de la ONG´s, la misma que conlleva, en primer lugar, la gestión de la coordinación con el MSP, lo que implica la coordinación intersectorial y el entendimiento de sus lógicas institucionales para el efecto. En segundo lugar, el desarrollo de capacidades institucionales y humanas, la gestión de intervenciones colectivas e individuales y la vigilancia de la salud del migrante.

En tercer lugar, el fortalecimiento de la atención a la población migrante para la continuidad y seguimiento del tratamiento médico y psicosocial. Y, por último, el financiamiento de los medicamentos y exámenes de laboratorio junto con el seguimiento respectivo de su buen uso y funcionamiento (la ayuda proporcionada en salud se brinda siempre y cuando la persona haya sido atendida por un médico, presente receta médica y orden de examen).

La ONG´s desarrolla actividades con la comunidad local y con redes inter-institucionales. Los grupos de migrantes priorizados por la ONG´s son mujeres gestantes, adultos mayores, niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental y/o fraternal. Así como aquellos que están contagiados de Covid-19 y quienes viven situaciones de trabajo infantil, violencia de género y explotación sexual. Para este efecto, la ONG´s coordina con la Fundación Alas de Colibrí para brindar estos servicios a la población migrante atendida.

Objetivo. - Garantizar una vida sana y promover el bienestar, identificando las necesidades emergentes de salud en la población migrante. Accesibilidad y Seguimiento.- La accesibilidad según información del equipo interdisciplinario de la ONG´s y contrastada con la población migrante, los servicios de salud, entrega de medicamentos y la realización de exámenes médicos, se verifica que la ayuda en salud se brinda oportunamente al beneficiario y llegando a la conclusión que se realiza un acompañamiento a la vivienda por parte de un miembro de la ONG´s hasta el lugar donde reside en ese momento el ciudadano migrante que tiene problemas de salud, lo cual cumple con las medidas del servicio de ayuda en esta crisis sanitaria del Covid-19. Por lo tanto, se lleva el respectivo seguimiento de cada uno de ellos.

b) Servicio de Ayuda Humanitaria (bono alimentario –que incluye kit de cocina, kit de higiene personal y subsidio de compra de comida- y bono de pago de arriendo): La ayuda que configura este servicio está divida en dos tipos. El primer tipo está concebido como la entrega de un conjunto de donaciones comprendidos por un bono de alimentación, un kit de higiene, un kit de cocina. Objetivo. - Mejorar los medios de subsistencia en emergencia y calidad de vida en las personas migrantes vulnerables. Mientras que la información obtenida de la población migrante sobre la percepción que tienen de este servicio, es que es muy necesaria, oportuna y eficaz. Es decir, ambos tanto la ONG´s religiosa como la población migrante atendida coincide en manifestar que este servicio cumple con una función social de vital importancia tal como lo es la seguridad alimentaria y nutricional.

El seguimiento realizado por el equipo interdisciplinario de la ONG´s a los beneficiados previo la entrega del mismo es importante para no duplicar la ayuda, por lo que se coordina con Organización Internacional para la Migración (OIM), y Servicio Jesuita. La ejecución de este servicio cumple con las medidas de bioseguridad emitidas por los organismos nacionales frente a la emergencia sanitaria Covid-19.

Ayuda en entrega de arriendo a población migrante que se encuentra en proceso de desalojo: Pone en conocimiento a la población migrante la Ley Orgánica de Apoyo Humanitario para la crisis sanitaria derivada del Covid-19, respecto a la suspensión temporal de desahucio en materia

legal de inquilinato. Las instituciones con las cuales se coordina para brindar estos servicios son Organización Internacional para la Migración (OIM) y Servicio Jesuita. El objetivo es proteger, ayudar y asegurar un espacio de vivienda a la población migrante beneficiaria y mitigar el riesgo de la doble vulneración.

Accesibilidad y Seguimiento. - Según información de la ONG´s religiosa y contrastada con la población migrante, respecto a la entrega de arriendo, en la cual se verifica información del beneficiario en una base de datos conjunta con las instituciones que prestan el mismo servicio con el objetivo de la no duplicidad y así poder llegar a más usuarios, llegando a la conclusión que la ayuda es brindada de forma eficaz con la búsqueda y entrega de un arriendo al migrante necesitado en la actual crisis sanitaria de la pandemia, lo cual cumple con las medidas del servicio de ayuda de una vivienda digna. Por lo tanto, se lleva el respectivo seguimiento de cada uno de los arriendos a cada migrante.

c) Servicio de Asesoría Jurídica: El asesoramiento legal a través de orientación en procesos de regularización migratoria, orientación en trámites civiles, penales, referencias y acompañamiento a instituciones públicas y privadas; y, de la incidencia institucional. El hecho de colocar denuncias y ayuda psicológica para enfrentar problemas legales en la actual emergencia sanitaria. Esto es importante para los que han sido víctimas de aquellos delitos tal como el de trata de personas. Esto es según las necesidades que actualmente tenga cada uno de los extranjeros que residen en el país. El área legal en la ONG´s cuenta con un profesional en derecho que atienden sin ningún tipo de costo. Las instituciones con las cuales se coordina para brindar estos servicios son el Alto Comisionado de Naciones Unidas para todos los Refugiados (ACNUR), y Fundación Alas de Colibrí, Defensoría del pueblo, Defensoría pública, Mies, Migración.

Objetivo. - Acoger, informar y acompañar a la población en movilidad humana, favoreciendo su integración y garantizar sus derechos. Accesibilidad y Seguimiento. - El servicio legal que brinda la ONG´s a la población migrante del cantón asegura el acceso y garantía de sus derechos, contrastando la información de ambas partes y llegando a la conclusión que, si se está cumpliendo con lo establecido para ayudar en

cualquier área legal al migrante, donde la profesional de derecho que pertenece a esta ONG´s realiza el respectivo seguimiento del número de proceso judicial del migrante.

d) Servicio de Asistencia Psicosocial: La asistencia psicosocial a población migrante son servicios tales como promoción de la integración local mediante actividades comunitarias y talleres de interés y el servicio de escucha activa en el cantón Lago Agrio; y, las instituciones con las cuales se coordina para brindar estos servicios son: ACNUR, UNICEF, HIAS. Objetivo. - Promover espacios de escucha activa, facilitando la expresión de sentimientos y emociones, evaluar y atender sus necesidades básicas.

Objetivo 2: Percepción de ayuda que brinda la ONG´s a población migrante.

Teniendo en consideración los programas y servicios expuestos en el objetivo anterior por parte del conjunto de equipo local de la ONG´s, quien es parte de este estudio, y la población migrante solicitantes de protección internacional, se han desarrollado actividades con la comunidad local y con redes interinstitucionales, que son instituciones con las cuales se coordina. Para ejecutar la intervención, la ONG´s por el hecho de brindar ayuda a través de programas y servicios fue necesario coordinar acciones y objetivos con ACNUR, OIM, HIAS, Servicio Jesuita, Alas de Colibrí y UNICEF de Lago Agrio.

Durante las entrevistas realizadas a los 6 profesionales del equipo interdisciplinario que pertenecen a estas organizaciones y que laboran en atención directa a población migrante que se encuentren en situación de tránsito en Lago Agrio, hasta finales de agosto del 2020; y, manifestaron lo siguiente:

- Se estableció el proceso, ordenado y lógico, de las acciones de intervención a realizar con el grupo de migrantes.
- Se consideró el nivel de planificación y la de actuación para alcanzar los objetivos específicos.

- El esfuerzo inter-institucional ha sido relevante y marca el inicio de una unión de esfuerzos para apoyar e intensificar las medidas que garanticen la seguridad, la integridad, el bienestar y el desarrollo de la población migrante.

- Se logró un registro social a través de bases de datos en donde constaba la información de cada migrante que ha recibo algún tipo de programa o servicio por parte de las ONG's antes mencionadas, con la finalidad de no duplicar esfuerzos, por lo cual manifestaron lo siguiente de cada institución.

- Uno de los técnicos perteneciente a la OIM, se ha rescatado que, a través de las ayudas otorgadas por la institución como: arriendo a población vulnerable, asistencia en el traslado de migrantes y entrega de kits de cama, se ha vislumbrado un alivio para la población migrante contar con el respaldo de esta ONG´s porque ha permitido mitigar el tema de la doble vulnerabilidad a la población migrante (T1-OIM, 2020). OIM actúa en conjunto con la ONG´s que es caso de estudio en este trabajo de investigación con el fin de ayudar a responder a los retos funcionales de la migración; contribuir a una mayor comprensión de los problemas ligados a la migración en esta emergencia sanitaria; promover el desarrollo social y económico mediante la migración y defender la dignidad humana y el bienestar de los migrantes, a través de brindar las siguientes clases de ayuda, tales como las siguientes: Arriendo a población vulnerable migrantes desamparados, Asistencia en el traslado de migrantes *y* Entrega kit de cama (población recién llegada) migrantes.

- Uno de sus técnicos expone que HIAS frente a la situación actual, ha ido brindando apoyo psicosocial, ayuda alimenticia, espacios de atención a NNA y coordinaciones interinstitucionales. Frente a esto, el técnico manifiesta que existe preocupación frente a que la población que atendemos no pueda salir de la situación de riesgo ya que no cuentan con herramientas de emprendimiento, ni mucho menos hay oportunidades de trabajo por la pandemia que estamos atravesando, lo cual conlleva

a temas de tráfico, prostitución, entre otros debido a las necesidades de estos puesto que la institución tiene un tiempo límite en la oferta de su ayuda humanitaria. (T2-HIAS, 2020).

- Desde el Servicio Jesuita, el técnico de la misma manifiesta hay ciudadanos que viven en situaciones de gran necesidad por lo que tienen derecho a la protección constitucional e internacional, al ser el Ecuador un país de tránsito y de destino para los migrantes venezolanos que huyen de la actual crisis de su país de origen. (T3-SJ, 2020). A través de brindar clases de ayuda, tales como las siguientes: ayuda en emergencia (arriendo, alimentación); medios de vida (inclusión económica); incidencia; y apoyo psicosocial.

- Ecuador, al ser un país garantista de derechos, ACNUR es el encargado de proteger y vigilar que estos derechos sean cumplidos por el Estado, indicando que los derechos humanitarios y de la salud a población migrante deben protegerse debido a que ante el Covid-19 todos los ciudadanos somos vulnerables y son un grupo con mayor riesgo de contagio porque residen en campamentos, alojamientos improvisados, asentamientos o en los centros de recepción los mismos que ya están sobrepoblados, y carecen de un acceso adecuado a los servicios de salud, del agua potable y de saneamiento. (T4-ACNUR, 2020).

- Tal como señala Javier Corvalán (1996), desde la intervención sociopolítica existe un elemento básico como lo es la exigencia y respeto a los derechos de aquellas personas o poblaciones vulnerables de la sociedad, debido a que, ACNUR es la entidad encargada de dar seguimiento a los distintos países suscritos con la finalidad de proteger a refugiados y desplazados con el fin de promover soluciones duraderas a su situación.

- UNICEF es una organización que trabaja en coordinación con HIAS, dando seguimiento a los NNA que son parte de migrantes, asegurándose de que cuenten con espacios de desarrollo seguros e inclusivos. A partir de lo antes mencionado, la persona parte del equipo técnico de UNICEF, narraba que ha sido

un reto trabajar y lograr identificar situaciones de violencia" (T5-UNICEF), debido a que esta población no cuenta con los medios necesarios para realizarla.

- En la Fundación Alas de Colibrí, el técnico entrevistado manifiesta que el trabajo que realizan es articulado con otras instituciones en la defensa de la población migrante vulnerable, ya que, por la situación, se aceleró y agudizó las condiciones de vulnerabilidad de extrema necesidad, además, teniendo en cuenta que como institución se trata de llegar a los más desprotegidos y cubrir esas necesidades emergentes ya sea por la institución o por remisión a otras. (T6-Fundación Alas de Colibrí, 2020).

OBJETIVO 3: ANALIZAR LA AUTOPERCEPCIÓN DE LAS DOCENTES DE PRIMARIA SOBRE LA DOBLE PRESENCIA, DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA COVID-19.

Una vez que se ha contemplado la percepción del conjunto de técnicos de las instituciones que han estado coordinadas con la ONG, es importante conocer también la percepción de la población migrante que recibe estos programas y servicios antes mencionados.

Frente a la pregunta ¿Ha sufrido usted alguna forma de discriminación? El 55% (22) consultado indicaron que no recibieron discriminación; mientras que el 45% (18) manifestaron que sí y sienten vulnerabilidad de los derechos en los procesos de desalojo de la vivienda, discriminación, y desprotección jurídica por parte del Estado.

En relación a la pregunta ¿Le hicieron amenazas de detenciones o deportaciones? El 93% (37) manifestaron que si recibieron amenaza y que obtuvieron ayuda de parte del equipo legal la ONG´s en el trámite de la denuncia de cada uno de ellos, donde se sintieron orientados de forma gratuita y que su única finalidad como personas migrantes es sentir que se les respeta y el de regular o de modificar su estatus migratorio o permanencia en el país, ellos indicaron que solo desean que sus procesos legales estén apegados a la normativa legal vigente y acuerdos bilaterales. Mientras que el 7% (3 de ellos no recibieron amenazas de detención o deportación.

Luego, se les consultó si durante su permanencia en Ecuador ¿han requerido algún servicio de salud? La vivencia de la persona migrante, relacionada con la recepción de cada uno de los integrantes del equipo de salud de la ONG´s, fue valorada muy positivamente en un 77% (31) que se asimila al porcentaje de gran satisfacción que recibieron respecto a la calidad de la atención por parte del equipo interdisciplinario.

El porcentaje de confianza referido en líneas que anteceden revela que el 18% (7) no siempre tienen conocimiento de esta clase de ayuda o a la vez ya la han recibido por parte de otra institución, tal como lo refleja la base de datos; y, en cambio 5% (2) que no requirieron servicio de salud por encontrarse en perfectas condiciones.

Este resultado muestra a las instituciones gubernamentales y a ONG´s la importancia de fortalecer la publicidad acerca de este servicio como un espacio importante para el migrante. Para ello, resulta fundamental la empatía del personal de la ONG´s y las competencias culturales desarrolladas por todos los integrantes de dicho equipo.

5. DISCUSIÓN

En relación al objetivo 2, en base a lo expuesto por los seis técnicos que forman parte de los organismos antes mencionados, se puede interpretar que frente al contexto y los diferentes escenarios a los cuales la emergencia sanitaria ha comprometido a gran parte de la población, se ha tenido que recurrir y ofrecer servicios emergentes, que en su mayoría han tenido un carácter asistencialista, puesto que las personas migrantes son considerados sujetos de doble vulnerabilidad en la actualidad. Por tal motivo, la coordinación de estas instituciones ha sido fundamental al momento de brindar ayuda a la población especificada.

La emergencia sanitaria provocó desesperanza en la población local más aun en la población migrante que no contaba con empleo estable y conlleva a múltiples necesidades básicas, tal como lo especifica T6-AC donde manifiesta la pandemia ha afectado a las personas emocionalmente, provocando angustia, de allí es importante la comunicación y coordinación asertiva que se tiene con las instituciones para lograr amortiguar las necesidades más urgentes en la población.

Es a raíz de la pandemia que se ha detectado un aumento en discriminación tras los contactos que se han podido llevar con los usuarios de las ONG´s, poniendo aún más en riesgo el entorno y dificultando las estrategias de ayuda por parte de las organizaciones para estos sistemas. Todas estas instituciones se encuentran coordinadas para brindar ayuda a la población migrante y registran una base de datos general en la cual se verifica que si por ejemplo una persona migrante que recibe ayuda de Fundación Alas de Colibrí en el área de la salud ya no puede recibir la misma ayuda de otra institución.

6. CONCLUSIONES

- Lo más visibles que ha sido implementado por la ONG´s, son los programas y servicios que ofrece al migrante en la actual crisis sanitaria.
- ONG´s, que, pese a la emergencia sanitaria, no dejan de ser redes de apoyo para la población migrante.
- La pandemia en sí misma, no ha sido una limitación para las ONG´s en brindar ayuda de los programas y servicios.
- La intervención a población migrante fortalece la intervención psicosocial que permite potenciar estrategias de fortalecimiento a las redes de apoyo.
- Se sugiere a la ONG´s y las otras instituciones que han estado trabajando en brindar programas y servicios a la población migrante, que mantengan activas sus ayudas y acompañamiento a este grupo vulnerable, incluso después de haber superado la crisis sanitaria.
- Se propone a las carreras universitarias de corte social en Ecuador, tomen en consideración a las ONG´s que brindan programas y servicios dirigidos a los migrantes, para gestar espacios de prácticas pre profesionales, debido a que resulta necesario el promover la capacitación y formación sobre el conocimiento de la intervención social que este grupo vulnerable como futuros profesionales, así como también la retroalimentación del currículo por parte de los profesionales que se encuentran en las distintas áreas de intervención a migrantes.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Expreso mis sinceros agradecimientos por el apoyo recibido de los técnicos inter-disciplinarios de las ONG´s entrevistadas, a los migrantes que aceptaron de forma voluntaria ser consultados y por supuesto el apoyo total recibido por la ONG´s que fue muestra del estudio.

8. REFERENCIAS

Alfredo T. (2016). "Teoría, Métodos; y, Técnicas en la Investigación Social". Ciudad: México. Pág. 43. (s.f.).

Andocilla. (2011). LA MIGRACIÓN Y EL IMPACTO SOCIAL EN EL CANTÓN RIOBAMBA. Recuperado el 18 de mayo del 2020, de http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/12201/1/44277_1.pdf.

Constitución de la República del Ecuador. (2008). Quito: https://www.cosede.gob.ec/wp-content/uploads/2019/08/CONSTITUCION-DE-LA-REPUBLICA-DEL-ECUADOR.pdf.

Declaración Universal de Derechos Humanos. (s.f.). Recuperado el 19 de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf .

Elizabeth, U. Q. (2014). Los vacíos legales que existen en el artículo 5 de la "Ley de Extranjería", del artículo 5 de la "Ley de Migración. Recuperado el 21 de mayo del 2020, de http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/4975/1/T-UCE-0013-Ab-311.pdf.

Espinoza Callata, A. E. (2017). Principales Factores Socio - Económicos que influyen en la calidad de vida de los jóvenes venezolanos inmigrantes de 18 - 25 años de la Organización No Gubernamental Unión Venezolana en la Ciudad de Lima – Perú, 2017. Lima: Recuperado del 28 de mayo del 2020, de http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/5084/TSescaae.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Hernandèz. (2016). Metodologìa, Intervención social desde el Trabajo Social.

Intervención social desde el Trabajo Social. (2012). Cali: Revista prospectiva, Universidad del Valle.

Ley de Seguridad Pública y del Estado . (2009). Recuperado el 25 de junio de del 2020, de http://www.oas.org/juridico/PDFs/mesicic5_ecu_panel5_SERCOP_1.3._ley_.

Ley Orgánica de Movilidad Humana. (2019). Recuperado el 4 de julio del 2020, de https://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2019/02/ley_de_movilidad_humana_oficial.pdf.

Navas, C. (2013). Relaciones Sociales de Género dentro de Contextos Laborales de Migrantes Ecuatorianos y de los Migrantes Venezolanos durante el Período del año 1980 hasta el año 2010 en los Países de Venezuela y de Ecuador. Quito: Recuperado el 20 de mayo del 2020, de https://repositorio.iaen.edu.ec/bitstream/24000/3940/1/Tesis-Zaphiro%20Casasnovas-Compilado.pdf.

Organización Internacional para las Migraciones. (2019). Recuperado 12 de julio del 2020, de https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf.

Reglamento a la Ley Orgánica de Movilidad Humana. (2018). Recuperado el 2 de agosto del 2020, de https://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2018/05/reglamento_ley_de_movilidad_humana_reformado_abril_2018.pdf.

Reolon, L. (2016). Las familias migrantes frente al riesgo de exclusión y malestar psicosocial de los hijos adolescentes. Barcelona: Recuperado el 24 de mayo del 2020, de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/122228/1/MALR_TESIS.pdf.

Yansin, C. G. (2020). Analizar los programas y servicios que implementa el Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana y las redes interinstitucionales sobre la reinserción a migrantes retornados, periodo 2017 al 2019. Guayaquil: 26 de mayo del 2020.

PERCEPCIÓN DE VULNERABILIDAD A LA ENFERMEDAD Y MIEDO AL COVID-19 DE ESTUDIANTES Y MAESTROS DE LA UACH

CLAUDIA GÓMEZ GARCÍA
El Colegio de Chihuahua

DANIEL ALBERTO SIERRA CARPIO
El Colegio de Chihuahua

MARTHA AURELIA DENA ORNELAS
El Colegio de Chihuahua

1. INTRODUCCIÓN

La enfermedad por coronavirus del 2019 (COVID-19) es considerada una de las peores de la humanidad debido al gran impacto social que ha tenido por su alcance multifactorial. Como lo son, la rápida propagación del virus, las muertes ocasionadas, el impacto psicosocial, las grandes pérdidas económicas, la propagación de información falsa, las teorías sobre conspiraciones, etc. (Mejía, 2020).

En México, hasta junio de 2023 se han reportado casi 7 millones y medio de contagios por COVID-19, con más de 330,000 muertes a nivel nacional (Secretaría de Salud México, S/F). Debido a la gravedad de la pandemia, es urgente aprender cómo diagnosticar, tratar y manejar a pacientes potenciales con la COVID-19. Como no existe una cura para la enfermedad, es importante conocer y reducir la transmisión del coronavirus (González-Olmo et al., 2021).

Todos los países en el mundo enfrentaron una crisis sanitaria por falta de personal, de equipo médico y escasez de equipo de protección para el personal de salud. Las instalaciones se volvieron insuficientes y en muchos casos inoperantes debido a la falta de protocolos a seguir y a la inexperiencia ante una situación de tal magnitud. Así como el propio

desconocimiento por la llegada de un evento inesperado y extremada letalidad. La capacidad de reacción del personal de salud se vio superada, aunado a las innumerables bajas de personal altamente capacitado para el cuidado, procuración e investigación acerca de la enfermedad. Con el paso de los meses y la incansable labor de la comunidad médica y de investigación, fue posible llegar a controlar la pandemia. Con la llegada de la vacuna, el escenario pudo presentar cambios al cabo de más de tras años de lucha incansable. Sin embargo, la inmunización también hubo de ser un elemento de estrés para la población por ser de reciente creación. Las consecuencias de la aplicación de vacunas originó en la población una percepción de vulnerabilidad y miedo.

El surgimiento de esta enfermedad, y sus consecuencias, ha generado un aumento en las preocupaciones de los individuos a nivel mundial (Ahorsu et al., 2020). La COVID-19, no solo ha venido a afectar la salud física de la población, sino también su salud mental y emocional. Esta pandemia es una emergencia de salud internacional, en la cual se ha visto una exacerbación de problemas mentales como lo son el estrés, la ansiedad, la depresión, el insomnio y el miedo (González-Olmo et al., 2021).

El confinamiento al que fue sometida la población mundial es un acontecimiento que desencadenó una serie de efectos psicológicos negativos. Este fenómeno tuvo la peculiar característica de ser incontrolable por algunos meses, la amenaza que asechó a la población fue invisible e impredecible, la letalidad y la falta de rigor con la que se manejó la información, generaron la percepción constante de amenaza a la propia salud y vida de las personas (Mejía, 2020).

Aunado a esto, la proliferación de noticias falsas sobre el tema con la difusión en televisión y redes sociales de quienes no estaban preparados generó desinformación, miedo y en muchos casos pánico colectivo (Faasse & Newby, 2020, Pulido et al., 2020) ocasionando a su vez problemas psicológicos como ansiedad y depresión (Wang et al., 2020). Determinar la relación que puede existir entre las diferencias demográficas y los factores psicológicos pueden proporcionar información sobre la adopción de medidas preventivas lo que es crucial para mitigar el impacto de la pandemia.

Los estudios iniciales sobre esta pandemia reflejan el interés por analizar el impacto que supone para la salud mental, no solo de quienes han padecido la enfermedad, sino también de toda la población. El primer estudio que examinó los efectos psicológicos de la pandemia COVID-19 fue realizado por Lou, et al. (2020) con población china. Otros estudios abordan la percepción de vulnerabilidad ante esta enfermedad obteniendo que los jóvenes perciben mayor vulnerabilidad debido a la incertidumbre, al aislamiento social y pertenecer al género femenino. Estos efectos de estrés psicosocial fueron debido a la constante exposición a los medios de información, vivir con personas con comorbilidades o con niños menores de doce años (Sandín, et al., 2021).

El nivel de vulnerabilidad que experimenten las personas depende de diversos factores relativos a las condiciones de salud y las condiciones, sociales, económicas y culturales que inciden en su capacidad de resiliencia o de respuesta ante la adversidad y de salir fortalecidos. Estudios realizados como el de Killgore, et al. (2020) ponen de manifiesto que a pesar de que algunos individuos son más resilientes que otros, esta capacidad es modificable bajo eventos tan devastadores como la pandemia de COVID-19. Las personas que, durante el confinamiento debido a la pandemia, realizaron actividades al aire libre, realizaron actividad física, buscaron apoyo de familiares, amigos o profesionales de la salud, conservaron una higiene del sueño, rezaron a menudo, desarrollaron mayores niveles de resiliencia.

Al tiempo que la población empezó a preocuparse por la pandemia y tuvo que ser confinada, le fue necesario hacer grandes cambios en su comportamiento, la forma en que organizaron su vida cotidiana, incluyendo el cambio en la dinámica dentro de las familias al verse obligados a compartir su espacio durante las veinticuatro horas del día. Realizando el trabajo de forma remota, conciliando el cuidado de los niños, de los mayores, del propio hogar. Esta situación tuvo consecuencias para algunos catastróficas, como divorcios, violencia intrafamiliar, pérdida de empleos, deserción escolar, etc. Así como, lidiar con la enfermedad y en muchos casos la pérdida de seres queridos a causa de la pandemia Lüdecke y Knesebeck (2020).

Al igual que la salud física y mental, otro aspecto por lo que las personas se vieron afectadas a nivel mundial fue el acceso a la educación. Las medidas de confinamiento adoptadas como consecuencia de la pandemia ocasionaron la suspensión abrupta de la enseñanza tradicional. Originando que la comunidad educativa se viera obligada a emprender iniciativas para mantener la continuidad en la impartición de la enseñanza a todos los niveles. Las universidades se vieron obligadas a cerrar sus puertas, y replantearse la transición de una educación presencial a una remota. Así, tanto alumnos como maestros debieron depender de sus recursos para seguir aprendiendo a través de internet, la televisión o la radio (OECD).

El impacto que el cambio drástico y repentino de la modalidad en la impartición de la enseñanza en la educación superior tendrá en la educación de los jóvenes es muy alto. La magnitud del impacto de la pandemia a corto y largo plazo sobre la educación superior es preocupante. En estudios recientes de la UNAM el 20 % de sus estudiantes está en riesgo de abandono por diversas causas asociadas como son: la situación económica de las familias por la falta de trabajo, la imposibilidad de los estudiantes de acceder a un trabajo para sostener sus estudios, la falta de condiciones favorables para continuar con sus estudios a distancia, tanto para los alumnos como para los maestros. Sin dejar de lado los problemas psicológicos que la contingencia ha ocasionado en las personas, por el estrés constante que genera la incertidumbre y el miedo o por la enfermedad o pérdida de un ser querido que puede desencadenar eventos depresivos que deterioran las condiciones para la enseñanza-aprendizaje (Schmelkes, 2020).

Es necesario que existan estudios para evaluar qué tan vulnerable se encuentra la población (donde se incluye a la comunidad de las instituciones de educación superior) respecto a la transmisión de microorganismos, en específico el virus en cuestión, no solo por el impacto en la vida de las personas y en su salud física y mental (González-Olmo et al., 2020). Esto es de vital importancia ya que la interrupción de las actividades académicas puede generar un déficit inevitable de habilidades profesionales en las futuras generaciones (Elsalem et al., 2020). Esta investigación aporta información necesaria para la planeación estratégica

en la reanudación de las actividades presenciales en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPS) de la UACH, de una manera segura para estudiantes y maestros.

La enfermedad por coronavirus 2019 (COVID-19) ha venido a alterar el funcionamiento habitual del mundo y no está por desaparecer en el futuro inmediato. En lo social, una de las áreas que se ha visto interrumpida es la educación. Ante el inminente regreso a labores y clases presenciales, es de suma importancia estudiar la percepción de vulnerabilidad a la COVID-19 de los alumnos y maestros de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPS) de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) para poder realizar una planeación estratégica futura y así lograr un retorno más idóneo a dichas actividades.

La Percepción de Vulnerabilidad a la Enfermedad puede ser definida como las creencias personales sobre la susceptibilidad de contraer enfermedades contagiosas y el malestar emocional asociado con ese posible contagio (Magallares, et al., 2016).

El objetivo de esta investigación es establecer criterios de inclusión a las jornadas de acuerdo con la percepción de vulnerabilidad a la enfermedad de COVID-19 en los estudiantes y maestros de Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UACH. Por medio de la participación anónima y voluntaria de alumnos y maestros que responderán a una encuesta virtual (microsoft forms) que contiene datos demográficos, así como la Escala de Percepción de Vulnerabilidad a la Enfermedad (PVE) (Magallares, et al., 2016) y la Escala de miedo al COVID-19 (Huarcaya-Victoria et al.2020). Tras obtener los resultados y el tratamiento estadístico de los datos, se entregará un reporte a las autoridades universitarias para que pueda considerarse herramienta para tomar decisiones futuras.

2. OBJETIVOS

El propósito general del estudio es determinar la percepción de vulnerabilidad y miedo al COVID-19 en los estudiantes y maestros de la UACH. Como objetivos específicos, se propone diferenciar la percepción de vulnerabilidad y miedo al COVID-19 por género, por estado de inmunización ante el COVID-19 y por estado civil.

3. METODOLOGÍA

El diseño de este estudio es cuantitativo, correlacional, transversal. Por medio de la participación anónima y voluntaria de alumnos y maestros de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPS) de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) que respondieron a una encuesta virtual en google forms. El levantamiento de datos se realizó en octubre del 2021, usando muestreo por censo.

3.1. Contexto geográfico del levantamiento de datos

Situada al norte de México, dentro del estado de Chihuahua, Ciudad Juárez es la ciudad fronteriza colindante con las ciudades norteamericanos de El Paso, Texas y Dona Ana, Nuevo México. Al sur colinda con los municipios mexicanos de Guadalupe, Villa Ahumada y Asención.

La Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) es la máxima casa de estudios del estado más grande de la república mexicana. Se constituyó en 1954 y se considera de las mejores instituciones de educación superior del país. Está integrada por 15 facultades que ofrecen licenciaturas y posgrados en los diferentes ámbitos de la ciencia. En 1969 se crea la extensión de la UACH en Ciudad Juárez y fue en el año de 1977 cuando se transformó en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales al ofrecer a la región la Maestría en Administración.

3.2. Instrumento de recolección de datos

La técnica de recolección de datos utilizada fue la encuesta y el instrumento consistió en un cuestionario auto administrado de 28 preguntas. Las primeras diez preguntas se refieren a los datos demográficos, las siguientes dos preguntas son referentes a si el participante ha padecido COVID-19 y si ha recibido la vacunación completa contra COVID-19.

Para medir la variable de percepción de vulnerabilidad a la enfermedad se utilizó la Escala de Percepción de Vulnerabilidad a la Enfermedad (PVE) (Magallares, et al., 2016) que consta de 9 preguntas divididas en dos constuctos, infectabilidad percibida (14, 16, 18, 20) y aversión a los gérmenes (13, 15, 17, 19, 21). Las dimensiones incluyen preguntas acerca de la creencia personal sobre la susceptibilidad de contraer

enfermedades contagiosas y el malestar emocional asociado con ese posible contagio. Con 7 opciones de repuesta en escala de Likert, que van desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo. Para cada escala, se calcula una puntuación total mediante la suma de las puntuaciones de los elementos individuales. Un puntaje más alto indica mayor percepción de vulnerabilidad a la enfermedad. El Alpha de Cronbach del instrumento es de 0.68 que indica una adecuada consistencia interna del instrumento, así como apropiada confiabilidad al aplicarse en diversas poblaciones. Según George y Mallery (2009) los valores para el Alpha de Cronbach se consideran: valores > 0.9 excelente, valores > 0.8 Bueno, valores > 0.7 aceptable, valores > 0.6 es cuestionable, valores > 0.5 es pobre, valores < 0.5 inaceptable.

TABLA 1. *Operacionalización de las variables*

Variable	Definición	Dimensiones	Ítems	Escala de respuesta	Instrumento
Percepción de vulnerabilidad a la enfermedad	La Percepción de Vulnerabilidad a la Enfermedad es la creencia personal sobre la susceptibilidad de contraer enfermedades contagiosas y el malestar emocional asociado con ese posible contagio" (Magallares *et al., 2016)*	Infectabilidad Percibida	14, 16, 18, 20	Escala de Likert de 7 puntos desde 1.Totalmente en desacuerdo hasta 7.Totalmente de acuerdo	**Escala de Percepción de Vulnerabilidad a la Enfermedad (PVE) α=0.68** (Magallares *et al., 2016)*
		Aversión a los gérmenes	13, 15, 17, 19, 21		
Miedo al COVID-19	Es el temor a la enfermedad COVID-19	Reacción emocional	22, 23, 25, 26	Escala de Likert de 5 puntos desde 1. Muy en desacuerdo hasta 5.Muy de acuerdo	**Escala de Miedo al COVID-19 (FCV-19S) α=0.87** (Huracaya-Victoria, 2020)
		Expresiones somáticas	24, 27, 28		

Fuente. Elaboración propia

Para la medición de la variable miedo al COVID-19 se utilizó la Escala de miedo al COVID-19 (Huarcaya-Victoria, et al. 2020) que consta de 7 preguntas divididas en dos constuctos, reacción emocional (22, 23, 25, 26) y expresiones somáticas (24, 27, 28). Con 5 opciones de repuesta en escala de Likert, que van desde muy en desacuerdo hasta muy de acuerdo. Para cada escala, se calcula una puntuación total mediante la suma de las puntuaciones de los elementos individuales. Un puntaje más alto indica mayor miedo al COVID-19. El Alpha de Cronbach del instrumento es de 0.87 que indica una adecuada consistencia interna del instrumento, así como apropiada confiabilidad al aplicarse en diversas poblaciones.

3.3. Descripción de la muestra

El total de población de la UACH es de 500 alumnos y 40 docentes de los cuales respondieron el 50% de los docentes y el 40% de los alumnos.

La muestra está compuesta por 220 participantes 149 el 67.7% son del género el femenino y 195 el 88.6% son solteros. Con edad media de 23 años en un rango de edad de entre 18 y 69 años. En cuanto al nivel de estudios 198 el 90% tienen un nivel de estudios de preparatoria y nivel técnico.

4. RESULTADOS

Entre los resultados de esta investigación se destaca que, al momento del estudio en octubre de 2021, el 51% de los participantes no habían padecido COVID-19, el 31% no sabía si lo había padecido y el 18% si lo había padecido. En cuanto al estado de inmunización el 82% reportó haber recibido la vacunación completa que correspondía a tener dos dosis de la vacuna. El 4% reportó haber obtenido una sola dosis, es decir vacunación incompleta y el 14% reportó no estar vacunado.

En cuanto a las correlaciones de los constructos de las variables de estudio podemos observar en la tabla 2 que todos los constructos se relacionan entre sí.

TABLA 2. *Correlación entre las variables de Percepción de vulnerabilidad a la enfermedad y miedo al COVID-19*

		Aversión a los gérmenes	Infectabilidad percibida	Reacción emocional al miedo	Expresiones somáticas al miedo
Aversión a los gérmenes	Correlación de Pearson	1	,283**	,358**	,230**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,001
	N	220	220	220	220
Infectabilidad percibida	Correlación de Pearson	,283**	1	,518**	,425**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000
	N	220	220	220	220
Reacción emocional al miedo	Correlación de Pearson	,358**	,518**	1	,653**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000
	N	220	220	220	220
Expresiones somáticas al miedo	Correlación de Pearson	,230**	,425**	,653**	1
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,000	
	N	220	220	220	220

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: elaboración propia

En cuanto al comparativo por género, como se muestra en la tabla 3, los resultados indican que el género no es determinante para la percepción de vulnerabilidad ante la enfermedad y miedo al COVID-19 debido a que en las dos variables el valor de p es mayor a 0.05.

TABLA 3. *Comparativo por género*

	Género	N	Media	Desviación estándar	Valor de p
Vulnerabilidad total	Masculino	71	36.21	10.78	0.283
	Femenino	149	37.96	9.77	
Miedo total	Masculino	71	15.65	6.94	0.646
	Femenino	149	17.21	7.38	

Fuente: elaboración propia

En cuanto al comparativo por estado civil, como se muestra en la tabla 4, los resultados indican que el estado civil si es determinante para la percepción de vulnerabilidad ante la enfermedad y miedo al COVID-19 debido a que en las dos variables el valor de p es menor o igual a 0.05. Las personas casadas se perciben más vulnerables y con miedo al COVID-19 que las personas solteras.

TABLA 4. *Comparativo por estado civil*

	Estado Civil	N	Media	Desviación estándar	Valor de p
Vulnerabilidad total	Soltero	195	37.25	11.96	0.010
	Casado	25	38.48	13.11	
Miedo total	Soltero	195	16.50	7.01	0.050
	Casado	25	18.36	8.95	

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

La revisión de literatura acerca de las teorías de las decisiones sobre el comportamiento sanitario, indican que cuanto mayor riego perciban las personas, mayor será también su disposición para poner en práctica conductas de protección. Por tanto, los resultados de investigaciones como la presentada contribuyen a que las instituciones tomen decisiones para incidir en la dirección que se debe tomar en enfermedades emergentes como la COVID-19, el aseguramiento de información objetiva, en momentos de incertidumbre y de constante cambio, es muy valiosa.

Los resultados indican que la mitad de los participantes no habían padecido COVID-19 al momento del estudio y solo el seis por ciento no había recibido inmunización contra la enfermedad, por lo que estas son condiciones muy específicas de la muestra. En contextos tan específicos los estudios que aporten luz a la situación que se vive en el momento, adquieren gran relevancia.

En este caso, es importante considerar que participaron el 50% de los maestros y el 40% de alumnos. Sin embargo, analizando los antecedentes podemos observar que refleja lo que a nivel mundial se ha documentado sobre el impacto que la pandemia ha tenido en los estudiantes y maestros.

Estudios realizados como el de demostraron que pertenecer al género femenino puede ser un factor determinante para sentirse vulnerable. Sin embargo, uno de los hallazgos importantes de este estudio es que el

género no es un factor determinante para experimentar miedo o vulnerabilidad.

En estudios anteriores ha quedado demostrado que la edad es un factor determinante, los jóvenes experimentan mayor vulnerabilidad y miedo debido a principalmente a la incertidumbre. En este estudio queda manifiesto que el estado civil es determinante, siendo los solteros quienes experimentan mayor percepción de vulnerabilidad y mayor miedo. En este sentido, podría explorarse los factores que determinan esta condición en futuras investigaciones.

El hecho de que al momento del estudio el 47% de los participantes refieren haber padecido COVID y el 94% ya habían sido vacunados contra la enfermedad, indica que la influencia de la temporalidad y el contexto en el que se realiza la investigación es importante, incluyendo las condiciones de salud y de otros factores externos como la situación geográfica.

6. CONCLUSIONES

La pandemia COVID-19 siguió su curso dejando a su paso víctimas mortales, colapso de sistemas sanitarios, crisis económicas, nuevos hábitos de consumo, educación, socialización, etc. Por lo que impera la necesidad de realizar investigaciones que nos ayuden a tomar decisiones en momentos de crisis o que sirvan de guía para futuras adversidades. La entrega de resultados de esta investigación pudo complementar la toma de decisiones en cuanto a la rigurosidad de protección epidemiológica al regreso de actividades presenciales, en alumnos y maestros de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UACH.

Este proyecto logró contribuir a que las autoridades universitarias pudieran contar con una herramienta más para la toma de decisiones que privilegien la seguridad e integridad tanto física como mental de alumnos y maestros de la FCPS de la UACH, al retomarse las actividades presenciales.

Los hallazgos permitieron conocer la percepción de los actores principales dentro del proceso de educación y aprendizaje, posibilitando la toma de decisiones, gestión e implementación de medidas y protocolos

sanitarios dentro de un entorno local concreto. Impactando económicamente en la correcta elección de los mecanismos y medidas sanitarias al regreso de las actividades presenciales, favoreciendo un adecuado empleo de los recursos públicos. Socialmente, el proyecto permitió conocer y atender la parte humana del proceso educativo representado en la percepción de la vulnerabilidad de alumnos y maestros ante la enfermedad, al momento de retomar las actividades presenciales. Priorizando la salud emocional y la disminución de riesgos sanitarios para la población universitaria de la Facultad de Ciencias Políticas de la UACH.

Cuando todo es incierto y las personas se sienten incapaces de actuar para cambiar el estado de las cosas, aparece el miedo y ese miedo supone el mayor de los peligros para la propia estructura de la sociedad y contrasta con el paradigma de la Sociedad del Bienestar (Polanyi, 2007). Por lo que, se reconoce que a pesar de haber cumplido con el objetivo de proporcionar una herramienta a la institución, para la toma de decisión del regreso a clases presenciales, en el momento que se realizó el estudio, las circunstancias eran muy puntuales pues los participantes habían recibido ya una o dos dosis de la vacuna contra la enfermedad, por lo que se pretende realizar nuevamente el estudio tomando en cuenta las circunstancias actuales en las que el gobierno de México al cabo de tres años declaró por decreto el fin de la emergencia sanitaria por COVID-19.

Estudios posteriores pueden incluir ampliar la investigación a diferentes universidades de Ciudad Juárez con el propósito de obtener un comparativo y así conocer las medidas que deban adoptar las autoridades para asegurar el bienestar de sus comunidades educativas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores del capítulo queremos agradecer a El Colegio de Chihuahua por el apoyo y las facilidades brindadas para que la publicación de este artículo fuera posible. Así como, el apoyo para la captura y revisión de los datos a Mechelle Hernández nuestra asistente de investigación.

8. REFERENCIAS

Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2020). The fear of COVID-19 scale: development and initial validation. International journal of mental health and addiction, 1-9.

De Coninck, D., d'Haenens, L., & Matthijs, K. (2020). Perceived vulnerability to disease and attitudes towards public health measures: COVID-19 in Flanders, Belgium. Personality and Individual Differences, 166, 110220.

Duncan, L. A., Schaller, M., & Park, J. H. (2009). Perceived vulnerability to disease: Development and validation of a 15-item self-report instrument. Personality and Individual differences, 47(6), 541-546.

Elsalem, L., Al-Azzam, N., Jum'ah, A. A., Obeidat, N., Sindiani, A. M., & Kheirallah, K. A. (2020). Stress and behavioral changes with remote E-exams during the Covid-19 pandemic: A cross-sectional study among undergraduates of medical sciences. Annals of Medicine and Surgery, 60, 271-279.

Faasse, K., & Newby, J. (2020). Public perceptions of COVID-19 in Australia: perceived risk, knowledge, health-protective behaviors, and vaccine intentions. Frontiers in psychology, 11, 551004.

George, D., & Mallery, P. (2009). SPSS for Windows, pg. 213.

González-Olmo, M. J., Ortega-Martínez, A. R., Delgado-Ramos, B., Romero-Maroto, M., & Carrillo-Diaz, M. (2020). Perceived vulnerability to Coronavirus infection: impact on dental practice. Brazilian Oral Research, 34.

Huarcaya-Victoria, J., Villarreal-Zegarra, D., Podestà, A., & Luna-Cuadros, M. A. (2020). Psychometric properties of a Spanish version of the fear of COVID-19 scale in general population of Lima, Peru. International Journal of Mental Health and Addiction, 1-14.

Killgore, W. D., Taylor, E. C., Cloonan, S. A., & Dailey, N. S. (2020). Psychological resilience during the COVID-19 lockdown. Psychiatry research, 291, 113216.

Lüdecke, D., & Von Dem Knesebeck, O. (2020). Protective behavior in course of the COVID-19 outbreak—survey results from Germany. Frontiers in public health, 8, 572561.

Luo, M., Guo, L., Yu, M., Jiang, W., & Wang, H. (2020). The psychological and mental impact of coronavirus disease 2019 (COVID-19) on medical staff and general public–A systematic review and meta-analysis. Psychiatry research, 291, 113190.

Magallares, A., Fuster-Ruiz de Apodaca, M., & Morales, J. (2016). Psychometric properties and criterion validity of the Perceived Vulnerability to Disease Scale (PVD) in the Spanish population. International Journal of Social Psychology, 32(1), 164-195.

Mejia, C. R., Rodriguez-Alarcon, J. F., Garay-Rios, L., Enriquez-Anco, M. D. G., Moreno, A., Huaytan-Rojas, K., ... & Curioso, W. H. (2020). Percepción de miedo o exageración que transmiten los medios de comunicación en la población peruana durante la pandemia de la COVID-19. Revista cubana de investigaciones biomédicas, 39(2).

Polanyi, K. (2007). La gran transformación: crítica del liberalismo económico. Fondo de Cultura Económica.

Pulido, C. M., Villarejo-Carballido, B., Redondo-Sama, G., & Gómez, A. (2020). COVID-19 infodemic: More retweets for science-based information on coronavirus than for false information. International sociology, 35(4), 377-392.

Rodríguez, C. P., Carballido, B. V., Redondo-Sama, G., Guo, M., Ramis, M., & Flecha, R. (2020). False news around COVID-19 circulated less on Sina Weibo than on Twitter. How to overcome false information? International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences, 9(2), 107-128.

Sandín, B., Chorot, P., García-Escalera, J., & Valiente, R. M. (2021). Impacto emocional de la pandemia de COVID-19 durante el periodo de confinamiento en España: Factores protectores y factores de riesgo/vulnerabilidad. Acción Psicológica, 18(1), 27-44.

Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante la pandemia de la COVID-19: el caso de México. Universidades, 71(86), 73-87.

Secretaría de Salud México (s/f). Datos COVID-19. Recuperado de: https://datos.covid-19.conacyt.mx.

Wang, B., Li, R., Lu, Z., & Huang, Y. (2020). Does comorbidity increase the risk of patients with COVID-19: evidence from meta-analysis. Aging (albany NY), 12(7), 6049.

GOBERNANZA Y BRECHA DIGITAL DURANTE LA COVID-19: EL CASO ESPAÑOL

MARÍA DEL CARMEN SEGURA CUENCA
Universidad Miguel Hernández de Elche

ENRIQUE CONEJERO PAZ
Universidad Miguel Hernández de Elche

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia mundial de la COVID-19 afectó negativamente a España, como a muchos otros países a nivel global, esto es, cuando se cumplen tres años del primer caso confirmado de coronavirus: un ciudadano alemán en el Hospital de La Gomera, más de 120.000 personas han fallecido por COVID-19 y hasta la fecha se contabilizan 14 millones de contagiados por este virus.

Por otra parte, la economía española registró en 2020 un shock histórico del Producto Interior Bruto (PIB), con una caída del 10,8%, siendo el mayor retroceso de la economía desde la restauración de la democracia española en 1978. Es más, todavía en el primer trimestre de 2023, España continúa siendo uno de los cuatro países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), junto a Alemania, Reino Unido y República Checa, que sigue sin recuperar el PIB de 2019.

En este capítulo se exponen las causas principales del incremento de la brecha digital en España, así como la desigualdad que produce en los colectivos más vulnerables y se muestra la gobernanza digital en tiempos de pandemia.

Según el *Informe Evolución de la cohesión social y consecuencias de la COVID-19 en España*, elaborado por Cáritas y la Fundación Foessa[25], se destaca que el apagón digital, provocado por la pandemia, afectó al 35% de la población, en parte por no disponer de los dispositivos necesarios, pero, sobre todo, por carecer de una conexión adecuada (21%) o de las habilidades necesarias para su manejo (29%). Donde los sectores más excluidos se han visto afectados negativamente, esto es, más de la mitad de los hogares en exclusión social severa se han visto afectados por la imposición del mundo telemático.

Una brecha más, que se adiciona a las brechas de desigualdad ya existentes[26]. Por tanto, resulta indispensable recuperar el tiempo perdido y mejorar la gobernanza inteligente para hacer realidad el lema: no dejar a nadie atrás. Solo quedan siete años para cumplimentar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la agenda 2030 y la pandemia de la Covid-19 ha ralentizado y dificultado alcanzar dichas metas.

La pandemia de la COVID-19 puso de manifiesto la debilidad de la mayoría de los gobiernos para hacer frente a un shock de esta naturaleza. Sin embargo, también se convirtió en una ventana de oportunidad para lograr una verdadera transformación digital en todos los actores, públicos, privados y de la sociedad civil, fomentando la construcción de una sociedad resiliente, sostenible y digitalmente resistente.

Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) disponibles durante la pandemia han desempeñado un papel vital en los esfuerzos de los gobiernos por coordinar la respuesta colectiva a la pandemia y se implementaron iniciativas destinadas a aumentar la conectividad. En este sentido, a nivel mundial, el número de usuarios de Internet pasó

---

[25] Consultar en https://www.caritas.es/main-files/uploads/2022/01/Conclusiones-Informe-FOESSA-2022.pdf

[26] Para ampliar se puede consultar el Informe sobre desigualdad en España de la Fundación Alternativas, que destaca que "los indicadores tradicionales de medida de la desigualdad muestran cómo España se encuentra entre los países de Europa con mayores indicadores de desigualdad de renta y de pobreza. Y, como han puesto de manifiesto diferentes organismos internacionales, como la OCDE (2015, 2021) y la Comisión Europea (2017), el crecimiento de las desigualdades representa un serio riesgo para la estabilidad social y el mantenimiento de los estados de bienestar europeos" (2022, p.7). Disponible en https://fundacionalternativas.org/wp-content/uploads/2023/02/informe_desigualdad_2022_web.pdf

de 4.100 millones en 2019 a 5.200 millones en 2022. Los avances digitales y el desarrollo del gobierno electrónico han sido espectaculares, especialmente en los sectores de la sanidad[27] y la educación.

La identidad digital está cada vez más presente y, en muchos casos, ya no se requiere la presencia física para acceder a los servicios y la inteligencia artificial (IA) cada vez está más presente. Según un estudio de investigación de PwC (2021), el 52% de las empresas de los Estados Unidos aceleraron sus planes de adopción de la IA a raíz de la crisis de la COVID-19, y el 86% creía que la IA se convertiría en una tecnología dominante en su lugar de trabajo.

Además, la mayoría de los países han asignado mayores recursos a programas de formación que promueven la alfabetización digital, la adquisición de habilidades de codificación y la experiencia en medios digitales. También, la coordinación interna, el acceso y la interoperabilidad han sido prioridades clave en las estrategias de digitalización de los gobiernos.

A finales de 2021, el grupo *Digital Nations* (formado por 10 países digitalmente avanzados: Canadá, Dinamarca, Estonia, Israel, México, Nueva Zelanda, Portugal, República de Corea, Reino Unido y Uruguay) estableció una carta no vinculante que incorpora disposiciones sobre transparencia y datos abiertos, y define los principios clave para una administración inteligente, responsable y eficaz.[28]

Compartimos con Ramió (2019) que a medio y largo plazo, "el impulso de las tecnologías emergentes en la Administración transformará su estructura y su relación con los ciudadanos. La implantación de robots en la Administración traerá diversos cambios y "[…] es obvio que también se verá afectada la parte de prestación de servicios de la Administración pública: policías robots, trabajadores sociales robots, sanitarios robots,

---

[27] Por ejemplo, en España se desplegó un chatbot en el sector sanitario basado en la inteligencia artificial (Hispabot-Covid 19), durante las 24 horas ofrecía respuestas inmediatas a las dudas de los ciudadanos. El sistema, fue testado con más de 200 preguntas que se podían formular de 1.000 maneras diferentes, empleando información del Ministerio de Sanidad y otros organismos oficiales relativa a síntomas de la enfermedad, medidas de prevención, cifras actuales, teléfonos de contacto, entre otras.

[28] Ver en https://www.canada.ca/en/government/system/digital-government/improving-digital-services/digital-nations-charter.html

etc." Aunque tenemos que resaltar que la pandemia y el escenario post-pándemico han acortado dichos plazos a una velocidad vertiginosa.

Sin embargo, la pandemia también ha puesto de relieve la brecha digital allí donde existían desigualdades significativas de renta y de alfabetización digital, según Lucas et al. (2020), las personas que formen parte de grupos desfavorecidos tienen menos oportunidades de participar en el mundo virtual, ya sea por falta de conexión 0 porque no cuentan con banda ancha o datos móviles para acceder a necesidades básicas, como educación, bienestar, salud, trabajo, etc., esto es, un nuevo tipo de pobreza: la pobreza en datos.

Por lo tanto, para desarrollar sociedades digitalizadas inclusivas es imprescindible reconocer que existen factores de exclusión digital, que lejos, de ser aislados, tienen sus raíces en las desigualdades estructurales existentes de la sociedad (Zheng y Walsham, 2021). En España al comienzo de la pandemia de la COVID-19, había dos millones de personas y más de 750.000 hogares que no disponían de conectividad digital (INE, 2020). La situación socioeconómica, el lugar de residencia, la edad, el género, la formación académica o la situación laboral son los principales precursores que caracterizan actualmente la exclusión digital.

Según el Índice de la Economía y Sociedad Digitales (2022), que elabora la Unión Europea (UE), España ocupa el puesto número 7 de los 27 Estados miembros de la UE mejorando sus resultados en comparación con años anteriores, sobre todo en lo que se refiere a la integración de la tecnología digital (puesto número 11, cinco puestos mejor que en 2021), así como en los servicios digitales públicos (puesto número 5 en comparación con el puesto número 7 de 2021) y en términos de capital humano (puesto número 10 en comparación con el puesto número 12). De esta forma, España es uno de los líderes de la UE en cuanto a conectividad y ocupa el puesto número 3 por segundo año consecutivo.

2. GOBERNANZA DIGITAL

El concepto de gobernanza surge con fuerza desde los años ochenta del siglo pasado, sobre todo en ámbitos institucionales ligados a los problemas del desarrollo, en especial en las Organizaciones Económicas

Internacionales, con un significado nuevo y más preciso. Desde entonces asistimos a un enconado debate académico sobre la gobernanza que recoge múltiples acepciones y mensajes diversos.

Desde entonces su presencia es permanente en todas las agencias del sistema de Naciones Unidas y en las organizaciones regionales, en especial la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), al igual que en otros ámbitos institucionales y académicos, y que se ha consolidado a raíz de las dos grandes crisis de la última década, la Gran Recesión (2008) y la crisis de la COVID-19 (2020).

Por tanto, estamos en presencia de un paradigma nuevo: la gobernanza, es decir, una forma de gobierno más cooperativa, donde "las instituciones estatales y no estatales, los actores públicos y privados, participan y a menudo cooperan en la formulación y aplicación de políticas públicas" (Mayntz, 1993, p.3). La filosofía subyacente es que los valores de autoridad y jerarquía que tradicionalmente habían presidido las relaciones entre el estado, el gobierno y la sociedad deben dar paso a los principios de colaboración y cooperación horizontal entre actores.

Una consecuencia que, según Arenilla (2011, p. 72), se debe "la frialdad de las corrientes individualistas pro mercado como la Nueva Gestión Pública, su infravaloración del servicio público y el arrinconamiento de los valores ligados al mismo y a la democracia produjeron como reacción la vuelta o aparición de los enfoques colectivistas, entre ellos la gobernanza".

Por tanto, la gobernanza pública no parte de una visión economicista o estrictamente gerencialista, sino todo lo contrario, parte de una necesidad de tener en cuenta cada vez más el entorno y la necesidad de construir redes de colaboración público-privada para solucionar problemas sociales (Fawcett y Daugbjerg; 2012; Provan y Kenis, 2008).

Pero el logro de una gobernanza efectiva no es posible sin la incorporación de las TIC de ultima generación en la resolución de los problemas, demandas y expectativas de la ciudadanía. Así como el despliegue robusto del enfoque del gobierno abierto con su dimensiones de participación, colaboración y transparencia.

La gobernanza digital es un paradigma para establecer las funciones, la responsabilidad y la autoridad en la toma de decisiones en la era digital, ya sea en el gobierno y la administraciones públicas, como en el resto de los actores de la sociedad. Tras el modelo de gobierno electrónico, los poderes públicos se están transformando de formas convencionales a formas automatizadas, al darse cuenta de la importancia de crear servicios públicos más efectivos, eficientes y accesibles. El auge de las TIC no solo altera la vida cotidiana de los ciudadanos, sino que también transforman los procesos de colaboración y coordinación entre actores públicos, privados y del tercer sector.

El gran dilema radica en cómo obtener el máximo rendimiento a la política y gestión en red, con la TIC en su núcleo duro, reduciendo las brechas digitales, con mayor participación y colaboración ciudadana, en definitiva mejora la calidad y la inclusión de nuestras democracias.

3. GOBERNANZA DIGITAL EN ESPAÑA DURANTE LA COVID-19

España es un país descentralizado, con 17 Comunidades Autónomas (CCAA) y más de 8.000 municipios. En el modelo español descentralizado, la Administración General del Estado (AGE), las CCAA, las ciudades con estatuto de autonomía, y las entidades locales tienen garantizados sus respectivos ámbitos de autonomía y capacidad de gestión de sus propias políticas al tiempo que se reconocen mutuamente la necesidad de trabajar de forma colaborativa para alcanzar soluciones conjuntas.

La coordinación y cooperación, implica la existencia de actores autónomos pero interdependientes, con funciones y competencias que en muchos casos confluyen y se entrelazan unas con otras. Todos estos actores deben dar solución a problemas colectivos que requieren de capacidades y recursos puestos en común.

Junto con la aparición de las conferencias sectoriales, son tres los grandes hitos que ya en el siglo XXI han consolidado un sistema de participación de las CCAA y ciudades con estatuto de autonomía en España:

1) La creación de la Conferencia de Presidentes en el año 2004.
2) Consolidación del sistema de participación de las comunidades autónomas en los grupos de trabajo de la Comisión Europea y en la preparación de los Consejos de Ministros de la Unión Europea.
3) Aprobación de la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público, que recoge el régimen jurídico de las conferencias sectoriales.

En 2020, tras la declaración de la situación de emergencia internacional como resultado de la rápida expansión de la COVID-19 y en el marco de la declaración del estado de alarma, en España se celebraron más Conferencias de Presidentes que nunca antes, aprovechando los encuentros virtuales, así se desarrollaron en apenas 3 meses 14 sesiones:

- VII Conferencia de Presidentes. 15 de marzo de 2020
- VIII Conferencia de Presidentes. 22 de marzo de 2020
- IX Conferencia de Presidentes. 29 de marzo de 2020
- X Conferencia de Presidentes. 5 de abril de 2020
- XI Conferencia de Presidentes. 12 de abril de 2020
- XII Conferencia de Presidentes. 19 de abril de 2020
- XIII Conferencia de Presidentes. 26 de abril de 2020
- XIV Conferencia de Presidentes. 3 de mayo de 2020
- XVI Conferencia de Presidentes. 17 de mayo de 2020
- XVII Conferencia de Presidentes. 24 de mayo de 2020
- XVIII Conferencia de Presidentes. 31 de mayo de 2020
- XIX Conferencia de Presidentes. 7 de junio de 2020
- XX Conferencia de Presidentes. 14 de junio de 2020

La gobernanza digital en España se refiere a las políticas, estrategias y prácticas implementadas por el gobierno español para gestionar y

regular las tecnologías digitales y su impacto en la sociedad, la economía y la Administración pública. Incluye varios aspectos como la infraestructura digital, la ciberseguridad, la protección de datos, la administración electrónica y la inclusión digital.

En este sentido, se ha desarrollado una estrategia digital integral para promover la transformación digital del país. La Agenda España Digital 2025[29], lanzada en 2017, establece la visión y los objetivos para la digitalización en diversos sectores, como educación, salud, transporte y Administración pública. Entre los aspectos clave que se pueden destacar tenemos:

a) Gobierno electrónico: España ha avanzado significativamente en la implementación de servicios de gobierno electrónico para mejorar la Administración pública y la prestación de servicios. La Secretaría de Estado para el Avance Digital es la encargada de coordinar las iniciativas digitales y promover los servicios electrónicos para ciudadanos y empresas.
b) Datos abiertos: Promoción del uso de datos abiertos para mejorar la transparencia y el fomento de la innovación. El Portal de Datos Abiertos proporciona acceso a una amplia gama de conjuntos de datos públicos, permitiendo a ciudadanos, investigadores y empresas utilizar los datos para diversos fines.
c) Ciberseguridad: Se reconoce la importancia de la ciberseguridad en la era digital y ha tomado medidas para fortalecer sus defensas cibernéticas[30]. El Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE) es el responsable de coordinar los esfuerzos en ciberseguridad, brindar orientación y crear conciencia sobre las amenazas cibernéticas.
d) Protección de datos: España ha implementado el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), que establece normas

[29] Ver en https://avancedigital.mineco.gob.es/programas-avance-digital/paginas/espana-digital-2025.aspx

[30] En 2022, España fue el tercer país con más brechas de ciberseguridad en el mundo. En efecto, solo en 2021, tuvieron lugar más de 100.000 incidentes de ciberseguridad, según INCIBE. Entre estos, 90.168 afectaron a ciudadanos y empresas, 680 a operadores estratégicos y 18.278 a RedIRIS.

para la protección de datos personales. La Agencia Española de Protección de Datos (AEPD) es la autoridad reguladora encargada de hacer cumplir las leyes de protección de datos y garantizar el cumplimiento por parte de individuos y organizaciones.

e) Inclusión digital: Existe un compromiso en reducir la brecha digital y garantizar la inclusión digital para todos los ciudadanos. Iniciativas como el Plan de Competencias Digitales buscan mejorar la alfabetización digital y proporcionar programas de capacitación para individuos y empresas.

f) Ciudades inteligentes: España cuenta con varias iniciativas de ciudades inteligentes que aprovechan las tecnologías digitales para mejorar la infraestructura urbana, la sostenibilidad y la calidad de vida. Ciudades como Barcelona y Madrid han implementado soluciones innovadoras en áreas como movilidad inteligente, eficiencia energética y participación ciudadana[31].

4. BRECHA DIGITAL EN ESPAÑA

Como se ha constatado en esta crisis pandémica el desarrollo y uso de las TIC han experimentado un desarrollo sin precedentes que ya venía transformando las prácticas sociales, políticas y económicas (Coleman y Freelon, 2015). El acceso a internet se ha extendido a cada vez más segmentos de la población y a través de un mayor número de plataformas. Incluso se destaca que su utilización ha transformado la relación de los ciudadanos con su entorno, la forma en que se comunican, cómo acceden a la información y, también, a cómo participan políticamente (Subirats, 2015; Anduiza et al, 2009).

Se trata, en definitiva, de un nuevo espacio de comunicación que abre un universo de posibilidades en el ámbito de la política, el gobierno y las administraciones públicas, tanto desde el punto de vista de la

[31] España cuenta con más de 60 ciudades inteligentes, que apuestan por la sostenibilidad y el crecimiento tecnológico, permitiéndole a sus ciudadanos vivir en espacios más limpios y accesibles. Existe un Plan Nacional de Ciudades Inteligentes con 28 proyectos en marcha y tiene un presupuesto de más de 188 millones de euros. Ver en https://red.es/es/iniciativas/proyectos/plan-nacional-de-ciudades-inteligentes

participación ciudadana, como de la conexión entre la Administración pública y los ciudadanos (Arenilla, 2021, Norris y Inglehart, 2013).

Van Dijk (2006) señala algunos aspectos del concepto que pueden tener una perspectiva sesgada si no atenemos solamente a las diferencias de acceso a las TIC. Sin embargo, la utilización de internet por parte de los ciudadanos, y más concretamente de las personas mayores, es desigual (Van Deursen y Van Dijk, 2014). Para definir estas desigualdades se ha acuñado el término brecha digital. Más concretamente, la brecha digital se define como las diferencias que existen entre personas, países, y otros grupos sociales en los niveles de utilización de las TIC.

Siguiendo a Ai-chi y Chib (2021) podemos agrupar la brecha digital en tres campos fundamentales, en primer lugar, la capacidad de acceso al hardware, software y los servicios de internet necesarios asociados con la tecnología digital. En segundo lugar, la alfabetización digital, se refiere al grado de sofisticación de la ciudadanía en su capacidad de usar las tecnologías digitales, y por último, el grado en qué las tecnologías digitales son incorporadas a la vida diaria.

Es más, se da la paradoja que globalmente, el número de usuarios de Internet ha aumentado de 738 millones en 2000 a 5.253 millones en 2021 (Internet World Stat, 2021). Esto es, casi el 80% del mundo puede conectarse a Internet, pero a su vez existe cada vez más desigualdad de acceso, esta brecha se hace más profunda según el nivel de desarrollo por regiones y países, por ejemplo si en Europa la tasa de penetración es del 88% en América Latina y el Caribe es del 76% y en África de sólo el 43%.

A pesar del avance en gobernanza digital en España, las desigualdades siguen existiendo en diferentes dimensiones:

a) Con respecto a la situación económica de las familias, existe una clara correlación entre el uso de las TIC y el nivel de renta de los hogares. Esto es, el 71% de los hogares con rentas bajas en España (menos de 900 euros) afirmó no disponer de internet por razones económicas en 2020. Esta situación se traslada al uso de las TIC, ya que el porcentaje de excluidos digitales fue 30 puntos porcentuales mayor entre los hogares con una renta inferior a los 900€ que en aquellos con una renta de más de 2.500 euros.

b) Con respecto a la brecha digital geográfica, se muestra una clara diferenciación entre zonas urbanas y rurales, ver gráfico 1. Por ejemplo, mientras en Galicia un 70% de los hogares dispone de banda ancha, en Madrid el porcentaje alcanza el 93,5%.

***GRÁFICO 1**. Cobertura banda ancha Adsl (> 2mbps) en España 30 de junio de 2020.*

Nota. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital (2021).

El informe *La Brecha digital en España* (2023) recoge el estado de la cuestión después de dos años de pandemia y los esfuerzos e inversiones realizadas para mejorar la inclusión digital, los principales puntos se pueden resumir en.

1) 4,2 millones de españoles de entre 10 y 100 años nunca han entrado en Internet, lo que supone casi un 10% de la población total española.
2) Por Comunidades Autónomas, Galicia es la región con un porcentaje mayor de excluidos digitales (16,5%).
3) La edad se constituye como el factor más determinante a la hora de identificar la brecha digital en España. Así, el rango que aglutina desde los 75 a los 84 años concita al 40% de los excluidos digitales y un 95% del total de las personas que nunca han accedido a Internet superan los 55 años de edad.

4) Otros claros precursores de esta forma de desigualdad son el género, el hábitat, la situación laboral y la renta. El 66% de las personas completamente excluidas de Internet (nunca se han conectado) son mujeres y el 29% reside las poblaciones menos habitadas, por un 10% de los que viven en capitales de provincia (tres veces más).
5) En cuanto a la situación laboral, el 64,5% de las personas que no han usado Internet desde hace más de tres meses están en fase de prejubilación o jubilación.
6) El 36% de los excluidos digitales tienen una renta inferior a 900 euros, por el 1,6% de los que acreditan una renta superior a los 3.000 euros. de fibra óptica y 4G no está derivando en una inclusión digital.
7) 20 millones de ciudadanos no han concertado una cita médica por Internet en el último año, mientras que la banca online es una utilidad inaccesible para otros 14,5 millones.
8) Una de cada tres personas con capacidad para conectarse a Internet (36,4%) desconoce cómo realizar un trámite administrativo con las Administraciones públicas por falta de habilidades o conocimientos.
9) Más de seis millones de personas en edad laboral no sabe gestionar videollamadas online.
10) Un 70% de las personas en edad de trabajar no ha realizado ningún curso online en los últimos 12 meses (21 millones de personas).
11) A más edad, mayor exclusión digital. Por ejemplo, hay 45 puntos porcentuales de diferencia en el uso del email entre los más jóvenes y las personas con edad comprendida entre los 65-74 años.
12) Cuanto más pequeña es la población, menos capacidades tecnológicas se registran. Las personas que no usan banca por Internet o no son aptos para relacionarse digitalmente con los servicios públicos en las poblaciones rurales es 10 y 20 puntos mayor, respectivamente. Estamos ante una triple exclusión: digital, financiera y administrativa.
13) Las diferencias digitales entre personas con empleo y sin él son inadmisiblemente amplias en tareas íntimamente ligadas con la

prestación laboral (email, teletrabajo o formación): en las tres se supera el 9% de diferencia y en la formación online, el 13%.

En el caso de las personas mayores en España en el 40,5% de las personas mayores aseguran que nunca han accedido a internet, reflejando así la dimensión actual de la brecha digital en este segmento de población. La evolución de este porcentaje revela que esta brecha va disminuyendo: casi 14 puntos porcentuales con respecto a 2019 y casi 27 con respecto a 2017. En consecuencia, la evolución de los usuarios en su conjunto refleja un aumento de 12,7 puntos con respecto a 2019 y de casi 27 con respecto a 2017. Según esta progresión, la evolución de la brecha digital en el periodo de pandemia es similar a la experimentada en el periodo anterior, sin pandemia.

En esta población también hay desigualdad por género, ya que el porcentaje de personas mayores no usuarias se observa entre las mujeres (49,5%), también entre quienes tienen más de 75 años (55,4%), viven solos (55,3%), o tienen un menor nivel formativo (61,5%), perfilando claramente los segmentos que quedan fuera del ámbito digital (UDP, 2021).

Para intentar cerrar estas brechas de desigualdad, España está implementando las siguientes medidas para lograr una mayor inclusión digital:

a) Plan de Inclusión Digital de España: En 2017, el Gobierno español presentó un plan destinado a promover la inclusión digital en todo el país. Este plan busca reducir la brecha digital y garantizar que todas las personas tengan acceso a servicios digitales y habilidades tecnológicas básicas.
b) Programa de Extensión de Banda Ancha: El Gobierno ha impulsado programas para mejorar la infraestructura de banda ancha en áreas rurales y remotas, donde el acceso a Internet puede ser limitado. El objetivo es asegurar que todas las regiones de España tengan una conexión de calidad.
c) Programas de alfabetización digital: Se han implementado iniciativas para proporcionar capacitación y formación en habilidades digitales a diferentes grupos de la población, incluidos jóvenes, personas mayores y personas en situación de vulnerabilidad. Estos programas buscan garantizar que todos los

ciudadanos tengan las habilidades necesarias para utilizar las TIC de manera efectiva.

d) Acceso a dispositivos y servicios: Se han establecido programas para proporcionar acceso asequible a dispositivos electrónicos, como computadoras y tabletas, así como a servicios de Internet. Estos esfuerzos buscan garantizar que el coste no sea una barrera para la inclusión digital.

e) Digitalización de servicios públicos: El Gobierno ha impulsado la digitalización de los servicios públicos, lo que permite a los ciudadanos acceder y realizar trámites de manera electrónica. Esto facilita el acceso a servicios públicos y agiliza los procesos burocráticos.

5. CONCLUSIONES

La pandemia de la COVID-19 ha acelerado los procesos de transformación digital en todo el mundo, la buena gobernanza digital es aquella que sea capaz de obtener el máximo rendimiento a las TIC para solucionar de forma efectiva los problemas de la sociedad y mejore el bienestar.

El Plan de Recuperación y Resiliencia de España es uno de los más grandes y ambiciosos en materia digital, ya que dedica el 28,2 % de la asignación total al sector digital (19.600 millones de euros). Y se centra especialmente en promover la digitalización de las empresas, incluidas las pymes (a las que se destina el 25 % del presupuesto total para el ámbito digital), reforzar las competencias digitales de la población española (22 %), mejorar la conectividad digital en todo el país (15 %), continuar con la digitalización de las administraciones públicas (28 %), y apoyar la investigación y el desarrollo (I+D) relacionado con el ámbito digital, así como la implantación de las tecnologías digitales (10 %).

La mayoría de los hitos y objetivos se están implementando con reformas y estrategias dirigidas a facilitar la transición digital de la economía y la sociedad española. En particular, España adoptó la Estrategia España Digital 2025, el Plan Nacional de Competencias Digitales, la Estrategia de Impulso de la Tecnología 5G, el Plan de Digitalización de Pymes 2021-2025 y la Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial.

Esta por ver si todas estas líneas de actuación logran los objetivos planteados, cerrando las brechas digitales existentes y prestando los servicios públicos de forma más efectiva, eficiente y eficaz. La inclusión digital es un requisito indispensable para la mejora de la calidad de nuestra democracia.

6. REFERENCIAS

Ai-Chi Loh Y. y Chib A. (2021). *Reconsidering the digital divide: an analytical framework from access to appropriation*. *Information Technology & People*, 35(2), 647-676. https://doi.org/10.1108/ITP-09-2019-0505

Anduiza, E., Cantijoch, M. y Gallego, A. (2009). Political participation and the Internet: A field essay. *Information, Communication & Society*, 12(6), 860–878. https://doi.org/10.1080/13691180802282720

Arenilla, M. (2021). *Administración digital*. INAP.

Arenilla, M. (2011), Marco teórico actual de la Administración Pública. En M. Arenilla (dir.). *Crisis y reforma de la Administración Pública* (pp. 1-131) Netbiblio.

Coleman, S. y Freelon, D. (eds.). (2015*). Handbook of digital politics*. Edward Elgar.

Comisión Europea (2022). *Índice de la Economía y la Sociedad Digitales. España*. Disponible en https://espanadigital.gob.es/sites/espanadigital/files/2022-08/DESI%202022%20Espa%C3%B1a.pdf.

Fawcett, P. y Daugbjerg, C. (2012). Explaining Governance Outcome: Epistemology, Network Governance and Policy Network Analysis. *Political Studies Review*, 10(2), 195-207. https://doi.org/10.1111/j.1478-9302.2012.00

FeSMC-UGT (2023). *De las redes a la competencia. La brecha digital en España*. Disponible en https://www.fesmcugt.org/wp-content/uploads/2023/02/De-las-redes-a-las-competencias.-La-Brecha-Digital-en-Espana-3era-version-2023-VF.pdf.

Fundación FOESSA (2022). *Evolución de la cohesión social y consecuencias de la Covid-19 en España*. Disponible en https://www.caritas.es/main-files/uploads/2022/01/Conclusiones-Informe-FOESSA-2022.pdf.

Lucas, P. J., Robinson, R. y Treacy, L. (2020). *What is Data Poverty?* Nesta e YLab. Disponible en https://media.nesta.org.uk/documents/What_is_Data_Poverty.pdf

Norris, P., & Inglehart, R. (2013). Digital divide. En R. Towse y Hanke, Ch. (eds). *Handbook on the Digital Creative* (pp. 90-103). Edward Elgar

Provan, K.G. y Kenis, P. (2008). Modes of Network Governance: Structure, management, and effectiveness. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(2), 229-252. https://doi.org/10.1093/jopart/mum015

PwC (2021). *AI predictions 2021*. Disponible en https://www.pwc.com/us/en/tech-effect/ai-analytics/ai-predictions.html.

Mayntz, R. (1993). Governing Failures and the Problem of Governability: some Commentson a Theoretical Paradigm. E J. Kooiman (ed.), *Modern Governance: new Government-Society Interactions* (pp. 9-20), Sage.

Ramió, C. (2019). *Inteligencia Artificial y Administración Pública: Robots y humanos compartiendo el servicio público*. Catarata.

Van Deursen, A. y Van Dijk, J. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New Media & Society*, 16(3), 507-526. https://doi.org/10.1177/1461444813487

Van Dijk, J. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. Poetics, 34(4-5), 221-235. https://doi.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004

Zheng, Y. y Walsham, G. (2021). Inequality of What? An Intersectional Approach to Digital Inequality under Covid-19. *Information and Organization*, 31(1), https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2021.100341.

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES: UNA ESTRATEGIA CONTRA EL RIESGO A DESERCIÓN ESCOLAR DURANTE EL CONFINAMIENTO POR EL COVID-19

GUILLERMO GÓMEZ DELGADO
Universidad de Guadalajara

ERNESTO ALMARAZ VEGA
Universidad de Guadalajara

CLAUDIA CECILIA FLORES SALCEDO
Universidad de Guadalajara

JAIME EDUARDO RAMÍREZ MIRELES
Universidad de Guadalajara

1. INTRODUCCIÓN

En México, particularmente en la Ciudad de México, el 27 de febrero de 2020 se confirmó el primer caso positivo de contagio por el virus del SARS-CoV-2 (Suárez et al., 2020). Rápidamente la enfermedad por COVID-19 se diseminó por todo el país y los contagios fueron aumentando de forma exponencial. Ante la incidencia y prevalencia de número de casos positivos, el Gobierno de México y sus estados, implementaron estrategias de atención oportunas; en el estado de Jalisco, se dictó cuarentena y distanciamiento social en la población como una medida de seguridad sanitaria para prevenir y contener la propagación y transmisión del virus del SARS-CoV-2.

En la Universidad de Guadalajara (UDG), con el objetivo de reducir los contagios en la comunidad universitaria, se dictaminó la suspensión de las clases presenciales para estudiantes del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) a partir del 17 de marzo de 2020, implicando para los escolares el confinamiento en el hogar (Gómez-Delgado et al., 2022).

La pandemia por COVID-19 provocó un cambio drástico en los procesos de enseñanza-aprendizaje; para dar continuidad a la formación académica de las y los estudiantes mientras las escuelas permanecían cerradas, las instituciones educativas migraron sus contenidos a entornos virtuales sin haber recibido en la mayoría de los casos una capacitación previa para realizar la transición escolar de manera pertinente. En un esfuerzo conjunto, los profesores implementaron diversas estrategias de aprendizaje a distancia (Talavera-Salas et al., 2021); que aunado a la repentina interrupción de las actividades habituales, los cambios drásticos en la dinámica social y las manifestaciones psico-sociales relacionadas con la COVID-19, impactaron de manera negativa en los indicadores de la salud física y mental de los escolares (Ghosh et al., 2020; Lichand & Christen, 2020).

Durante el confinamiento por la COVID-19, Duarte Wigg et al. (2020) y Pfefferbaum (2021), refirieron efectos adversos que incluyeron el miedo, ansiedad, preocupación, nerviosismo, irritabilidad, dificultades de atención y concentración, aburrimiento y soledad. Gomez-Delgado et al. (2022) reportaron que los estudiantes manifestaron problemáticas relacionadas con sintomatología depresiva, baja percepción de la calidad de vida relacionada con la salud en las dimensiones estado de ánimo, emociones, amigos y apoyo social, riesgo elevado a suicidio correlacionado a la incapacidad para afrontar emociones (Gómez-Delgado et al., 2022); además, se presentaron alteraciones del sueño y del apetito, malos hábitos de alimentación y deterioro en las interacciones sociales (Ortega Pacheco & Barrero Toncel, 2022), cambios en los horarios académicos, fatiga y resequedad ocular, dolores de espalda, síndrome del túnel carpiano y fatiga por videollamadas prolongadas (Alam, 2022).

Como resultado de lo anterior, los estudiantes mostraron poca motivación para participar en las clases en línea, dificultades para concentrarse, leer y absorber información, y un bajo rendimiento académico, implicando una disminución de la matrícula escolar, aumento del ausentismo e inquietud por la deserción escolar.

Diversas investigaciones reportaron que durante el problema sanitario provocado por la COVID-19, la matrícula escolar disminuyó (Chatterji & Li, 2021; Dee & Murphy, 2021; Roy & Nguyen-Hoang, 2022). En

México, Boruchowicz, Parker & Robbins (2022) evaluaron los patrones académicos en adolescentes de 12 a 18 años de edad e identificaron una importante disminución en el número de horas dedicadas al estudio mismo que fue correlacionado a la disminución del aprendizaje e inquietud por el abandono escolar.

El Sistema de Educación Media Superior de la UDG, particularmente en la Escuela Preparatoria Regional de Tepatitlán, Modulo Acatic, se registró una tasa de deserción escolar de 23% durante el calendario escolar 2020-2021, por lo que resultó pertinente gestar e impulsar programas que contribuyeran a mejorar los índices de eficiencia terminal en la comunidad escolar; en relación con lo anterior, las estrategias de intervención propuestas por Smink & Schargel (2013); Balfanz, Herzog & MacIver (2007) refieren un enfoque integral con acciones centradas en el diseño y alcance de estrategias de intervención para prevenir la deserción escolar, desde aquellas que están focalizadas en estudiantes en lo individual, otras que implican una reforma interna en la escuela o hasta reformas sistémicas en el nivel de Educación Media Superior.

Arellano-Esparza & Ortiz-Espinoza (2022) señalan que en los adolescentes la decisión de continuar los estudios implica una serie de factores interrelacionados y que, de acuerdo a las circunstancias de cada individuo, el abandono escolar se correlaciona a factores económicos; sin embargo, durante la pandemia las becas otorgadas a las y los adolescentes del país (esquema de Becas Benito Juárez) no fueron suficientes para mitigar la problemática en cuestión.

En el año 2014, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en conjunto con la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEP, 2014) implementaron la estrategia *Yo no abandono*, la cual representó un abordaje de carácter integral que involucró la participación conjunta de las autoridades educativas, docentes, padres de familia y estudiantes, y cuyo objetivo principal se centraba en mejorar los índices de acceso, permanencia y conclusión exitosa del SEMS. Yo no abandono, hace alusión a *reaccionar con rapidez*; bajo esta premisa la SEP incorporó en sus programas las habilidades socioemocionales (HSE) (SEP, 2014), que fungen como una herramienta que dota a los jóvenes de entendimiento y estrategias que les ayudarán a consolidar un concepto positivo de sí

mismos, promover relaciones sanas y de respeto, así como a desarrollar la capacidad de reconocer, manejar sus emociones y tomar decisiones responsables para afrontar los desafíos y las demandas de la sociedad actual. Cardona & González (2015) conceptualizan a las HSE como los conocimientos, actitudes, y habilidades que se requieren para desenvolverse en el contexto actual y contribuir en los distintos ámbitos de la vida (personal, social y laboral). Existe evidencia científica en la que se documentó los beneficios de la educación socioemocional en el entorno escolar (Durlak et al., 2011; Adler, 2016).

En relación con lo anterior, se planteó la pregunta de investigación: ¿en qué medida disminuye el riesgo de deserción escolar, a través de la gestión y desarrollo de HSE, en estudiantes del SEMS de la UDG? La presente investigación se centró en promover en las y los estudiantes el desarrollo de HSE y la construcción de un proyecto de vida para afrontar de manera efectiva los estresores psicosociales, gestionar su tiempo y recursos, mejorar su autoestima y autoconcepto, fomentar la empatía y habilidades comunicativas, así como la resolución de conflictos, la toma de decisiones, la motivación y el establecimiento de metas.

2. OBJETIVO

Documentar el impacto del desarrollo de las HSE sobre el riesgo a deserción escolar en estudiantes adscritos al SEMS de la UDG.

3. METODOLOGÍA

Con la aprobación de las autoridades directivas de la Escuela Preparatoria Regional de Tepatitlán, el Comité de Padres de Familia del Módulo Acatic y el Comité de Ética de la Universidad Azteca (Campus San Juan del Río, Querétaro), se llevó a cabo la presente investigación con enfoque cuantitativo y con un diseño pre-experimental (pre-test y post-test de un solo grupo) (Cambell & Stanley, 1978; Hernández, Fernández & Baptista, 2003); a través, de un muestreo por conveniencia durante los meses de enero a junio de 2021; el diseño de investigación, se resume en:

G: O1 X O2
G: Estudiantes de Educación Media Superior de la UDG.
O1: Medición de la población antes de la aplicación del programa.
X: Programa: *Taller Fortaleciendo mis habilidades socioemocionales.*
O2: Medición de la población después de la aplicación del programa.

3.1. Criterios de inclusión

Estudiantes matriculados en la Escuela Preparatoria Regional de Tepatitlán, Módulo Acatic, adscrita al SEMS durante el calendario escolar 2021-A de la UDG. A los interesados en participar (estudiantes y sus padres de familia), se les brindó información detallada del proyecto de investigación (duración del proyecto, beneficios directos e indirectos, el principio de anonimato y confidencialidad de los datos y resultados, la participación voluntaria, la negación a colaborar o retirarse en el momento que el estudiante lo considerará conveniente sin que tuviera consecuencias de índole académico, además de los riesgos mínimos de participación).

3.2. Instrumentos

3.2.1. Tamizaje del riesgo a deserción escolar

Para identificar alumnos con riesgo a deserción escolar, se aplicó el Cuestionario de Tamizaje de Problemas en los Adolescentes (POSIT: Problem Oriented Screening Instrument for Teenagers), un instrumento de autoevaluación diagnóstica, elaborado y validado en Estados Unidos (USA) por el National Institute on Drug Abuse (NIDA) y el National Institute of Health, como parte del Sistema de Evaluación y Referencia del Adolescente (Adolescent Assesment / Referal System, AARS) (Araujo et al., 2018).

La versión mexicana se compone de 81 reactivos categorizados en siete áreas del funcionamiento de la vida de los adolescentes y que manifiestan estados de vulnerabilidad (uso/abuso de sustancias, salud mental, relaciones familiares, relaciones con amigos, nivel educativo, interés laboral y conducta agresiva/delictiva) (Mariño et al., 1998).

En general, el POSIT se recomienda como instrumento de tamizaje para detectar y atender oportunamente a usuarios de drogas y personas en riesgo de consumo; pero además el tamiz evalúa estados de vulnerabilidad en diferentes áreas de la vida, por lo que puede ser un instrumento que permita identificar a estudiantes con problemáticas de distinta índole correlacionadas directamente con la deserción escolar (de Ridder et al., 2013; Dupéré et al., 2018; Gubbels et al., 2019; Osuna, 2021).

La hipótesis que sustenta al POSIT refiere como riesgo la elección de respuestas positivas ("sí"); a excepción de las aseveraciones negativas (12, 13, 18, 20, 22, 26, 32, 39, 52, 69, 70 y 71) que se codificarán de manera inversa. Para su interpretación se obtienen las sumatorias y promedios de cada una de las áreas (Guerrero & León, 2008) de acuerdo con los siguientes puntos de corte: Uso/abuso de sustancias (17 ítems, todos son red flag (RF), Salud mental (16 ítems con un punto de corte de 5 / RF: 5), Relaciones familiares (10 ítems con un punto de corte de 3. RF: 3), Relaciones con amigos (7 ítems, todos son RF), Nivel educativo (16 con un punto de corte de 5. RF: 6), Interés laboral (6 con un punto de corte de 3. RF: 1), Conducta agresiva/delictiva (14 con un punto de corte de 5. RF: 2).

Para la escala global, la puntuación máxima posible es de 81 puntos, una puntuación de 23 refiere la presencia de riesgos; por lo tanto, "a mayor calificación, mayor será el riesgo" (Guerrero & León, 2008).

3.2.2. Intervención (Taller: ¨Fortaleciendo mis competencias socioemocionales¨)

Durante el calendario escolar 2021-A de la UDG, de acuerdo con el modelo de Bar-On (2006) y Bisquerra y Pérez (2007) de la inteligencia socioemocional, se diseñó y estandarizó el taller "Fortaleciendo mis competencias socioemocionales" (Tabla 1) con el objetivo de coadyuvar al desarrollo de HSE en estudiantes con riesgo de deserción escolar a través de enfrentar de manera efectiva los estresores (ausentismo, bajo rendimiento académico y las problemáticas psicosociales) que atentaban contra su permanencia en la educación media superior. La intervención se llevó a cabo por un instructor certificado en atención del suicidio en adolescentes y dos psicólogas con especialidad en terapia cognitivo

conductual; dada las condiciones inherentes a la pandemia y en estricto apego a la normatividad en materia de salud, la intervención educativa se ajustó a los requerimientos de los instructores (taller presencial de 120 minutos durante 12 sesiones (dos sesiones por semana).

TABLA 1. *Diseño curricular del taller "Fortaleciendo mis habilidades socioemocionales".*

Sesión	Competencias a desarrollar
SESIÓN 1-2: Identificando y afrontando mis problemáticas.	Toma de conciencia de las emociones personales, habilidades de afrontamiento, regulación emocional, prevención y solución de conflictos.
SESIÓN 3-4: Decisiones y comunicación asertiva.	Toma de decisiones de manera responsable (identificando alternativas y seleccionando la que más convenga según las necesidades y el contexto con empatía y asertividad).
SESIÓN 5-7: HSE.	Autoconocimiento y autoexpresión, conciencia social y relaciones interpersonales, gestión y regulación emocional, gestión del cambio y automotivación.
SESIÓN 8-9: Soluciones oportunas.	Identificación de emociones ante una situación estresante y opciones de resolución.
SESIÓN 10-11: Proyecto de Vida.	Fijar objetivos adaptativos y toma de decisiones responsables.
SESIÓN 12: Campamento motivacional.	Dominar habilidades básicas sociales, respeto por los demás, practicar la comunicación asertiva y expresiva, compartir emociones y asertividad.

3.2.3. Procedimiento

Dada la contingencia por el brote del virus del SARS-CoV-2, para la recolección de los datos de participación voluntaria de los estudiantes, se elaboró un formulario en Google Forms (https://www.google.com/forms/about) que se difundió a través del tutor del grupo y el correo electrónico institucional de los estudiantes. Se convocó a sesión virtual a los padres de familia y/o tutores de los escolares que de manera libre y voluntaria decidieron participar, en la cual se les informó sobre la naturaleza y el objetivo de la investigación y como prueba de asentimiento de participación el padre/madre y/o tutor otorgó físicamente la carta de consentimiento, para el caso de inconveniencias de entrega, los interesados digitalizaron el documento y lo enviaron directamente a los responsables de la investigación; aprobada la participación se procedió a:

1. Identificar el riesgo a deserción escolar a través de la aplicación del Tamiz POSIT (Pretest).
2. Identificar los estudiantes con mayores puntajes globales del Tamiz POSIT.
3. Identificar y registrar la asistencia a clases durante los meses de enero a mayo 2021.
4. Realizar la intervención educativa con el Taller "Fortaleciendo mis habilidades socioemocionales".
5. Documentar cambios conductuales y apropiación de HSE en los participantes a través de la aplicación del Tamiz POSIT (Postest).

3.2.4. Análisis estadístico

Con la información proporcionada se elaboró una matriz de datos en Microsoft Excel 2019, posteriormente se procesó la información en el programa SigmaPlot Statistics versión 14.0, Se aplicaron estadísticas descriptivas (frecuencias, porcentajes, promedios y desviación estándar), se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach para medir la fiabilidad de la consistencia interna del Tamiz Posit ($\geq .7$ se consideró satisfactorio), se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk como prueba inferencial de normalidad (si el resultado era estadísticamente significativo ($p \geq .05$) los datos no estaban distribuidos normalmente), se utilizó la prueba de rangos de Wilcoxon para contrastar las diferencias en las medias de los grupos y para comprobar la eficacia del programa y el tamaño del efecto con la prueba r de Rosenthal.

4. RESULTADOS

4.1. EVALUACIÓN DEL RIESGO A DESERCIÓN ESCOLAR

Se aplicó el tamiz POSIT a 123 estudiantes adscritos a la institución escolar; con respecto al género participaron 72 mujeres (58.5%) y 51 hombres (41.5%). Estratificados por grado escolar, se evaluaron a 17.8%

estudiantes de primer semestre, 33.3% de segundo, 3.4% de tercero y 45.5% de cuarto semestre.

La hipótesis que sustenta al Tamiz POSIT refiere la elección de respuestas positivas como un factor de riesgo con un punto de corte ≥ 23; nuestros resultados evidencian que 32.5% (n = 40) (31.6 ± 6.8) de los estudiantes presentaron estados de vulnerabilidad en diferentes áreas de su vida y se observó, que la problemática se acentuaba ligeramente en el sexo femenino 30% (n = 12) (33.5 ± 6.4) en comparación con sus pares masculinos 70 % (n = 28) (30.7 ± 7.0).

En general los mayores porcentajes de respuestas afirmativas proporcionadas por los estudiantes a través del Tamiz POSIT correspondieron a los siguientes ítems: ítem 36: ¿Has tenido alguna vez, o tienes actualmente un empleo?, ítem 11: ¿Escuchas cuidadosamente cuando alguien te habla?, ítem 16: ¿Has tenido algún trabajo eventual con sueldo?, el ítem 35: ¿Eres terco(a) o testarudo (a)?; ítem 8 :¿te sientes frustrado con facilidad?, ítem 31: ¿tienes mal genio? y el ítem 7: ¿consideras tener menos energía de la que crees que deberías de tener? .

En la Tabla 2 se presenta la descripción de los valores obtenidos del Tamiz POSIT; de acuerdo con los puntos de corte de la propia psicometría, se identificó a la salud mental y las relaciones con amigos como subescalas de riesgo. Al correr la evaluación fiabilidad de la psicometría se observaron coeficientes de alfa de Cronbach mayores de .7, excepto en la escala Uso/abuso de sustancias (alfa de Cronbach = .66) y relaciones con amigos (alfa de Cronbach = .66).

Con relación al género, las mujeres presentaron promedios estadísticamente significativos mayores que sus pares masculinos específicamente, el índice de riesgo global y las subescalas: salud mental, relaciones familiares y nivel educativo (20.3 ± 10.4, 6.2 ± 3.8, 2.2 ± 2.3, 5.0 ± 2.7, respectivamente) (Tabla 2).

TABLA 2. *Características generales del tamiz POSIT administrado a estudiantes adscritos a la Escuela Preparatoria Regional de Tepatitlán, Módulo Acatic y estratificado con relación al sexo.*

Variable	**TOTAL Media ± DE (min-max) (α de Cronbach)**	**Hombres Media ± DE (min-max)**	**Mujeres Media ± DE (min-max)**	**Rangos de Wilcoxon**	**Valor de P**
n	123	51	72		
Edad (años)	15.7 ± 0.7 (15-18)	15.6 ± 0.6 (15-17)	15.8 ± 0.7 (15-18)		
Tamiz POSIT	19.2 ± 10.6 (0-54)	17.5 ± 10.7 (0-43)	20.3 ± 10.4 (1-54)	1518	* < .001
Subescalas del Tamiz POSIT					
Uso/Abuso Sustancias	0.3 ± 0.8 (0-4) (.66)	0.3 ± 0.8 (0-4)	0.2 ± 0.7 (0-4)	1706	.33
Salud Mental	5.3 ± 3.8 (0-14) (.83)	3.9 ± 3.4 (0-14)	6.2 ± 3.8 (0-14)	1181	* < .001
Relaciones Familiares	2.0 ± 2.2 (0-8) (.80)	1.7 ± 2.0 (0-7)	2.2 ± 2.3 (0-8)	1616	* < .001
Relaciones con Amigos	1.1 ± 1.3 (0-6) (.66)	1.2 ± 1.4 (0-5)	0.9 ± 1.2 (0-6)	3390	.21
Nivel Educativo	4.7 ± 3.0 (0-13) (.71)	4.2 ± 3.3 (0-13)	5.0 ± 2.7 (0-13)	1421	* .03
Interés Laboral	2.4 ± 1.4 (0-5) (.70)	2.7 ± 1.3 (0-5)	2.3 ± 1.5 (0-5)	1574	.16
Conducta Agresiva Delictiva	3.2 ± 2.0 (0-10) (.70)	3.2 ± 2.2 (0-10)	3.2 ± 2.0 (0-9)	1818	.92

DE: Desviación estándar

En la Figura 1 se presentan los promedios ± desviación estándar de las respuestas afirmativas superiores al punto de corte para cada una de las subescalas del Tamiz POSIT, se identificó con mayor riesgo a las subescalas salud mental, nivel educativo, relaciones familiares y relaciones con amigos (8.9 ± 2.6, 8.1 ± 2.1 y 5.5 ± 1.4 respectivamente).

FIGURA 1. *Promedio ± DE de respuestas afirmativas (Subescalas Tamiz POSIT) superiores al punto de corte de estudiantes adscritos a la Escuela Preparatoria Regional de Tepatitlán, Módulo Acatic.*

4.2. Intervención "Taller fortaleciendo mis habilidades socioemocionales".

Dada la contingencia sanitaria y en estricto apego a las recomendaciones para salvaguardar la salud de los participantes, se integraron al taller los estudiantes con mayor índice de riesgo global identificados con el Tamiz POSIT (n = 22, 30.0 ± 5.0); en relación con lo anterior, se observó un promedio de edad de 15.6 ± 1; respecto al género, participaron 72.7% (n = 16) mujeres y 27.3% (n = 6) varones; al estratificar la población con respecto al grado escolar, 9 estudiantes, cursaban el cuarto semestre, 6 segundo semestre y 7 primer semestre (Tabla 3).

TABLA 3. *Características generales del tamiz POSIT administrado a estudiantes adscritos a la Escuela Preparatoria Regional de Tepatitlán, Módulo Acatic y estratificado con relación al sexo*

Variable	**TOTAL Media ± DE (min-max)**	**Hombres Media ± DE (min-max)**	**Mujeres Media ± DE (min-max)**
n	22	6	16
Edad (años)	15.6 ± 1.0 (15-16)	15.6 ± 0.6 (15-16)	15.8 ± 0.7 (15-16)
Tamiz POSIT	30.04 ± 28 (24-44)	31.2 ± 2.5 (28-35)	29.9 ± 5.7 (24-44)
Subescalas del Tamiz POSIT			
Uso/Abuso Sustancias	0.63 ± 1.2 (0-4)	1.4 ± 1.6 (0-4)	0.4 ± 1.0 (0-4)
Salud Mental	9.0 ± 2.5 (4-14)	7.6 ± 1.4 (6-9)	9.6 ± 2.9 (4-14)
Relaciones Familiares	3.7 ± 2.2 (0-8)	3.2 ± 1.6 (2-6)	3.9 ± 2.5 (0-8)
Relaciones con Amigos	1.5 ± 1.5 (0-6)	1.8 ± 1.3 (5-9)	1.5 ± 1.6 (0-6)

Nivel Educativo	7.1 ± 1.7 (5-11)	8.0 ± 1.7 (7-11)	7.0 ± 1.7 (5-11)
Interés Laboral	3.0 ± 1.3 (0-5)	3.4 ± 1.5 (1-5)	3.0 ± 1.4 (0-5)
Conducta Agresiva Delictiva	4.8 ± 1.6 (1-8)	5.8 ± 1.4 (4-8)	4.4 ± 1.5 (1-7)

Para una evaluación más objetiva, se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk (Tabla 4) como prueba inferencial de normalidad, los resultados mostraron que la hipótesis nula (Ho: la distribución de la muestra no difiere de una distribución normal) fue rechazada a un nivel de significación del 5% ($\alpha = .05$) , lo que indica que los datos varían significativamente del patrón esperado si los datos se extraen de una población con una distribución normal, excepto en la variable salud mental, pretest de relaciones familiares y la conducta agresiva delictiva.

TABLA 4. *Estadística de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk*

Tamiz POSIT	**Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk**			
	Pre-test		Post-test	
	Estadístico W	Valor de p	Estadístico W	Valor de p
Índice de riesgo global	.875	.001	.973	.766*
Subescalas del Tamiz POSIT				
Uso/Abuso Sustancias	.585	<.001	.456	<.001
Salud Mental	.954	.372*	.948	.288*
Relaciones Familiares	.955	.396*	.898	.027
Relaciones con Amigos	.837	.002	.758	<.001
Nivel Educativo	.902	.033	.913	.054*
Interés Laboral	.884	.014	.864	.006
Conducta Agresiva Delictiva	.956	.412*	.913	.055*

*Distribución normal

Con el objetivo de identificar cambios conductuales relacionados a la deserción escolar se compararon las puntuaciones del tamiz POSIT (antes y después de la intervención) (Tabla 5).

TABLA 5. *Características generales de la aplicación del tamiz POSIT antes y después de la intervención*

Variable	PRE-INTERVENCIÓN Media (DE) (min-max)	POST-INTERVENCIÓN Media (DE) (min-max)	t-Student (t) (P)
n	22	22	22
Edad (años)	15.6 (1) (14-17)	15.6 (1) (14-17)	No aplica
Tamiz POSIT	30.0 (5.0) (24-44)	20.8 (10.1) (5-43)	(3.805) (**0.00)
Subescalas del Tamiz POSIT			
Uso/Abuso Sustancias	0.63 (1.2) (0-4)	0.4 (1.2) (0-4)	(0.662) (0.51)
Salud Mental	9.0 (2.6) (4-14)	5.5 (3.7) (0-12)	(3.63) (**0.00)
Relaciones Familiares	3.7 (2.2) (0-8)	2.3 (1.9) (0-6)	(2.19) (*0.03)
Relaciones con Amigos	1.5 (1.5) (0-6)	0.9 (1.1) (0-3)	(1.45) (0.15)
Nivel Educativo	7.1 (1.7) (5-11)	5.0 (3.1) (0-10)	(2.68) (**0.01)
Interés Laboral	3.0 (1.3) (0-5)	2.8 (1.2) (0-5)	(0.46) (0.64)
Conducta Agresiva Delictiva	4.8 (1.6) (1-8)	3.7 (2.1) (1-8)	(1.88) (*0.05)

Se utilizó la prueba de rangos de Wilcoxon para comparar y determinar la diferencia en ambas variables, se identificó una disminución significativa para el índice de riesgo global y las subescalas, excepto para el uso/abuso de sustancias e interés laboral, se calculó la r de Rosenthal para identificar el tamaño del efecto generado por el desarrollo de habilidades socioemocionales. El programa de formación modificó fuertemente (r = .67) las competencias de los que recibieron la formación, específicamente en el índice de riesgo global, salud mental y nivel educativo (r = -.70, -.67 y -.60, respectivamente) (Tabla 6).

TABLA 6. *Prueba de rangos de Wilcoxon para el tamiz POSIT, estratificado por subescalas*

Tamiz POSIT	Prueba de rangos de Wilcoxon				
	Media Pre-test-Post-test	W	p	Z	r
Índice de riesgo global	30 – 20.8	-208.00	<.001	-3.37	-.70
Subescalas del Tamiz POSIT					
Uso/Abuso Sustancias	0.63 – 0.40	-8.000	.313	-1.08	-.23
Salud Mental	9.09 – 5.50	-173.00	< .001	-3.23	-.67
Relaciones Familiares	3.72 – 2.31	-116.00	.018	-2.34	-.49
Relaciones con Amigos	1.54 – 0.95	-61.000	.033	-2-21	-.46
Nivel Educativo	7.13 – 5.09	-154.00	.003	-2.88	-.60
Interés Laboral	3.04 – 2.86	-17.000	.588	-0.61	-.13
Conducta Agresiva Delictiva	4.81 - 3.72	-120.00	.050	-19.7	-.41

5. DISCUSIÓN

La pandemia por COVID-19 recrudeció la complejidad de las desigualdades educativas preexistentes, las entidades federativas presenciaron situaciones de rezago y abandono escolar en las que los más afectados fueron los que ya se encontraban en situación de desventaja (Olvera & Gutiérrez, 2022). En el planeta, 1600 millones de alumnos dejaron de asistir la escuela para continuar con la educación desde sus hogares (Ortega, 2020). En América Latina, más de 165 millones de estudiantes en veinte países se vieron perjudicados y en México la cifra sumó 37 millones (Acevedo et al., 2020). En el Módulo Acatic durante el confinamiento por COVID-19 se observó un 23% de ausentismo y abandono escolar, los cuales se correlacionan a un abanico de problemáticas psicosociales presentes durante la adolescencia; Gubbels y colaboradores (2019) a través de un metaanálisis identificaron dominios con grandes efectos, incluyendo tener una actitud negativa hacia la escuela, el abuso

de sustancias, los problemas de exteriorización e interiorización del joven, baja participación de los padres en la escuela y mala relación familiar. Para el abandono escolar, el riesgo se asoció al historial de retención de notas, coeficiente intelectual bajo o dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento académico y estresores como el bullyng e inquietud laboral, lo anterior pone de manifiesto que el Tamiz POSIT podría implementarse en las instituciones educativas como una herramienta de cribado que permita identificar prematuramente estudiantes con riesgo a deserción escolar.

Durlak & Weissberg (2007) realizaron un meta análisis de programas de HSE y sociales, en los que se incluían el desarrollo de una o más habilidades de resolución de conflictos y problemas, autocontrol, liderazgo, toma de decisiones responsables, y mejoramiento de autoeficacia y autoestima; los autores identificaron, que el desarrollo de las HSE se correlacionaba al rendimiento académico y eficiencia terminal. En relación con lo anterior, el desarrollo de las HSE se identifica como una necesidad prioritaria y en edades tempranas que puede contribuir a evitar problemas psicológicos, baja autoestima, depresión, consumo de alcohol, drogas y rezago educativo y abandono escolar.

La presente investigación centró su objetivo en evaluar el impacto de una estrategia de intervención educativa socioemocional sobre las variables conductuales, cognitivas, emocionales, el ausentismo y el riesgo de deserción escolar en estudiantes; los resultados, permean una disminución estadísticamente significativa en el promedio del índice de riesgo global (30-20.8, W = -208.00, $p =< .001$), implicando un incremento significativo en conductas sociales positivas, específicamente la salud mental, relaciones familiares, nivel educativo y los indicadores de conductas agresivas delictivas. Nuestros resultados coinciden con lo reportado por Freedman (2003); Frey, Edstrom & Hirschsteinb (2005) y Garaigordobil (2010) quienes reportaron que el logró de las HSE incrementa las decisiones asertivas.

Los estudiantes que participaron en el taller mejoraron su conducta interpersonal en aceptación social entre sus compañeros y compañeras, asertividad, incrementaron su repertorio de habilidades sociales, así

como el autoconcepto y la autoestima, similar a lo reportado por García (2010). Nuestros resultados coinciden con los reportes de Delgado-Villalobos, Maldonado-Paz, Philippe-Jazé (2021) quienes señalan que mediante el desarrollo de las HSE se favorece la toma de decisiones para regular el comportamiento dentro del aula y mejorar el rendimiento académico y que se comprobó con el incremento en el porcentaje de asistencias a sus clases.

La salud mental es considerada como una sensación positiva de bienestar emocional, social, intelectual y espiritual que se produce a través de la interacción dinámica entre individuos, grupos y comunidades, de esta manera un nivel adecuado de salud mental permite que las personas se relacionen entre sí constructivamente y con mutuo respeto, trabajen en forma productiva y hagan una contribución valiosa a la comunidad (Lara et al., 2012), los resultados referentes a la salud mental evidencian mejora en la post intervención, lo que se atribuye al logro de HSE. Tras la implementación del programa (9.09 – 5.50, $p < .001$, r -.67), los estudiantes refirieron cambios favorables en su concentración, desempeño escolar, disminución de respuestas agresivas, mejora de relaciones interpersonales y en sus niveles de disfunción psicosocial.

Se observó una disminución significativa (4.81-3.72, $p \leq .050$, r -.41) sobre los índices de la conducta agresiva y delictiva en los estudiantes del módulo, aludido quizás a que el taller enfatizó el desarrollo de la sociabilidad y la empatía en los alumnos, lo que concuerda con lo reportado por Garaigordobil & Peña (2014) y por la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud (OPS/OMS, 2009) que identifican que el consumo de drogas y/o alcohol en edades tempranas generan depresión y dificultades escolares asociadas a conductas agresivas/delictivas y la relación con los amigos.

Las relaciones familiares son las más complejas y duraderas de todas las que mantenemos a lo largo de nuestras vidas, las anteriores tiene un profundo efecto en el funcionamiento de un individuo, pues son confiables predictores de la autoestima, del comportamiento interpersonal y la deserción escolar, nuestras evidencias ponen de manifiesto el aprendizaje de habilidades sociales a través de la gestión de consecuencias, la

instrucción y modelado de las conductas de socialización entre padres e hijos, implicando una adecuada comunicación interpersonal, motivación, capacidad de expresar los sentimientos, no generar peleas y saber hacer frente de manera asertiva a las dificultades que se presenten entre los miembros de la familia (3.72 – 2.31, $p = .01$, r = -.49).

Con respecto al género no se identificaron diferencias estadísticamente significativas para ambos sexos, los resultados obtenidos fueron similares en todas las variables, concordando con lo reportado por Garaigordobil & Peña (2014) y Choque & Chirinos (2009) quienes tras una intervención de tipo socioemocional apenas encontraron diferencias significativas en hombre y mujeres.

6. CONCLUSIONES

El Tamiz POSIT representó una herramienta eficaz que evalúa riesgo a consumo de drogas y diferentes estados de vulnerabilidad de los adolescentes, por su sensibilidad y por las subescalas que evalúa podría utilizarse como un tamizaje prematuro para identificar el riesgo a deserción escolar; durante la cuarentena por la COVID-19, 32.5% (n = 40) (31.6 ± 6.8) de los estudiantes matriculados en el Módulo Acatic presentaron riesgo a deserción escolar asociados particularmente con la salud mental, relaciones familiares, nivel educativo y conductas agresivas delictivas.

El taller "Fortaleciendo mis habilidades socioemocionales" permitió constatar cambios conductuales, cognitivos y emocionales sobre la media del índice de riesgo global, bajando de 30 a 20.8 ($p < .001$, r = -.70), la salud mental de 9.09 a 5.50 ($p < .001$, r = -.67), relaciones familiares de 3.72 a 2.31 ($p = .01$, r -.49) y el nivel educativo de 7.13 a 5.09 ($p = .003$, r = -.60) impactando positivamente sobre los porcentajes de ausentismo e inquietud por la deserción escolar de los estudiantes.

7. REFERENCIAS

Acevedo, I., Castro, E., Fernández-Coto, R., Flores, I., Pérez Alfaro, M., Székely, M., & Zoido, P. (2020). Hablemos de política educativa en América Latina y el Caribe #3: ¿Una década perdida?: Los costos educativos de la crisis sanitaria en América Latina y el Caribe. https://doi.org/10.18235/0002839

Adler, A. (2016). Teaching Well-Being increases Academic Performance: Evidence from Bhutan, Mexico, and Peru. Publicly Accessible Penn Dissertations, pp. 1-89.

Alam, M. (2022). Mental health impact of online learning: A look into university students in Brunei Darussalam. Asian Journal of Psychiatry, 67, 102933. https://doi.org/10.1016/J.AJP.2021.102933

Araujo, M., Golpe, S., Braña, T., Varela, J., & Rial Boubeta, A. (2018). Validación psicométrica del POSIT para el cribado del consumo de riesgo de alcohol y otras drogas entre adolescentes. Adicciones, 30(2), 130–139. https://doi.org/10.20882/ADICCIONES.958

Arellano-Esparza, C. A., & Ortiz-Espinoza, Á. (2022). Upper secondary education in Mexico: School abandonment and public policies during COVID-19. Iconos, 26(74), 33–52. https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5292

Balfanz, R., Herzog, L., & MacIver, D. J. (2007). Preventing Student Disengagement and Keeping Students on the Graduation Path in Urban Middle-Grades Schools: Early Identification and Effective Interventions. Educational Psychologist, 42(4), 223–235. https://doi.org/10.1080/00461520701621079

Bar-On, R., (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). Psicothema, 18, 13-25.

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, E. (2007). Las competencias emocionales. Educación XX1, 10, 61–82. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005

Boruchowicz, C., Parker, S. W., & Robbins, L. (2022). Time use of youth during a pandemic: Evidence from Mexico. World Development, 149, 105687. https://doi.org/10.1016/J.WORLDDEV.2021.105687

Cambell Donald T., & Stanley Jualian C. (1978). Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social (Amorrurtu editores, Ed.; Vol. 1).

Cardona Vasco, C., & González Ávila, L. (2015). Guía para la incorporación efectiva de las competencias socioemocionales en los programas de empleabilidad juvenil para los jóvenes en contextos de vulnerabilidad. Guía Para La Incorporación Efectiva de Las Competencias Socioemocionales En Los Programas de Empleabilidad Juvenil Para Los Jóvenes En Contextos de Vulnerabilidad. https://doi.org/10.18235/0001425

Chatterji, P., & Li, Y. (2021). Effects of COVID-19 on school enrollment. Economics of Education Review, 83, 102128. https://doi.org/10.1016/J.ECONEDUREV.2021.102128

Choque-Larrauri, R., & Chirinos-Cáceres, J. L. (2009). Eficacia del programa de habilidades para la vida en adolescentes escolares de Huancavelica, Perú. Revista de Salud Publica, 11(2), 169–181. https://doi.org/10.1590/s0124-00642009000200002

de Ridder, K. A. A., Pape, K., Johnsen, R., Holmen, T. L., Westin, S., & Bjørngaard, J. H. (2013). Adolescent health and high school dropout: a prospective cohort study of 9000 Norwegian adolescents (the Young-HUNT). PloS One, 8(9). https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0074954

Dee, T. S., & Murphy, M. (2021). Patterns in the Pandemic Decline of Public School Enrollment. Educational Researcher, 50(8), 566–569. https://doi.org/10.3102/0013189X211034481

Delgado-Villalobos, M., Maldonad-Paz, G. & Philippe-Jazé, J. (2021). Competencia socioemocional y toma de decisiones en la deserción de estudiantes universitarios. Revista ConCiencia EPG, 6(2), 13–29. https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.6-2.2

Duarte Wigg, C. M., Felix, I. M., Coutinho, A., Cristine Da Silva, I., & Lopes, L. B. (2020). The mental health of children and adolescents during the COVID-19 pandemic: a narrative review. Research, Society and Development, 9(9). https://doi.org/10.33448/RSD-V9I9.7687

Dupéré, V., Dion, E., Nault-Brière, F., Archambault, I., Leventhal, T., & Lesage, A. (2018). Revisiting the Link Between Depression Symptoms and High School Dropout: Timing of Exposure Matters. The Journal of Adolescent Health : Official Publication of the Society for Adolescent Medicine, 62(2), 205–211. https://doi.org/10.1016/J.JADOHEALTH.2017.09.024

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. Child Development, 82(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Durlak, J., & Weissberg, R. (2007). The Impact of Afterschool Programs that Promote Personal and Social Skills | AdLit. https://www.adlit.org/topics/tutoring-volunteering/impact-afterschool-programs-promote-personal-and-social-skills

Freedman, J. (2003). Key Lessons from 35 Years of Social-Emotional Education: How Self-Science Builds Self-Awareness, Positive Relationships, and Healthy Decision-Making. 21(4), 69–80. https://www.mendeley.com/catalogue/8fa82bbf-f8be-33d8-9aad-5ac62ee8199a/?utm_source=desktop&utm_medium=1.19.8&utm_campaign=open_catalog&userDocumentId=%7Bc87cf524-b424-3c65-ae1e-6f5f6afb0930%7D

Frey, K. S., Nolen, S. B., Van Schoiack Edstrom, L., & Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. Journal of Applied Developmental Psychology, 26(2), 171–200. https://doi.org/10.1016/J.APPDEV.2004.12.002

Garaigordobil Landazabal, M. T. (2010). Intervención psicológica con adolescentes : un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/65190

Garaigordobil, M., & Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: Efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. Social skills intervention: Effects on emotional intelligence and social behavior. Behavioral Psychology, 22(3), 551–567.

García Rojas, A. D. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. XXI, Revista de Educación, 12, 225–240.

Ghosh, R., Dubey, M. J., Chatterjee, S., & Dubey, S. (2020). Impact of COVID -19 on children: special focus on the psychosocial aspect. Minerva Pediatrica, 72(3), 226–235. https://doi.org/10.23736/S0026-4946.20.05887-9

Gómez-Delgado, G., Almaraz-Vega, E., Ramírez-Mireles, J. E., Gutiérrez-Paredes, M. E., & Padilla-Galindo, M. D. R. (2022). Health-Related Quality of Life and Depressive Symptomatology in High School Students during the Lockdown Period Due to SARS-CoV-2. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(14), 0–8. https://doi.org/10.3390/ijerph19148780

Gómez-Delgado, G., Suárez, A. A. G., & Núñez, R. P. (2022). Education And Prevention: Strategies To Prevent Adolescent Suicide. Journal of Pharmaceutical Negative Results, 13, 1711–1721. https://doi.org/10.47750/pnr.2022.13.S08.207

Gubbels, J., van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. Journal of Youth and Adolescence 2019 48:9, 48(9), 1637–1667. https://doi.org/10.1007/S10964-019-01072-5

Guerrero, A., & León, B. (2008). Manual para la aplicación del Cuestionario de Tamizaje de Problemas en Adolescentes (POSIT). 25. https://acortar.link/aR1Dej

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. México, DF, México: MacGraw-Hill.

Lara, M. G., Guzmán Piña, J., De, M. F., Hoyos, L., María, A., Navarro, S., Paz, M., & Llona, G. (2012). Salud mental en escuelas vulnerables: evaluación del componente promocional de un programa nacional. Revista de Psicología, 21(2), ág. 55-81. https://doi.org/10.5354/0719-0581.2012.25837

Lichand, G., & Christen, J. (2020). Using Nudges to Prevent Student Dropouts in the Pandemic. ArXiv E-Prints. https://doi.org/10.48550/arXiv.2009.04767

Mariño, M. del C., González-Forteza, C., Andrade, P., & Medina-Mora, M. E. (1998). Validación de un cuestionario para detectar adolescentes con problemas por el uso de drogas. Salud Mental, 21(1), 27–36. http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/690

Olvera, A. C., & Gutiérrez, J. A. L. (2022). Pandemia, rezago y abandono escolar: Sus factores asociados. Revista Andina de Educación, 5(2), 005210–005210. https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.10

OPS/OMS. (2009). Epidemiología del uso de drogas en América Latina y el Caribe : Un enfoque de salud pública. In Organización Panamericana de la Salud. https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2009/epidemiologia_drogas_web.pdf

Ortega Pacheco, Y. J., & Barrero Toncel, V. I. (2022). The impact of school closure on children's well-being during the COVID-19 pandemic. Asian Journal of Psychiatry, 67, 102957. https://doi.org/10.1016/J.AJP.2021.102957

Ortega, A. (2020, August 24). Rezago escolar y desigualdad será el costo de la COVID-19 en educación. https://acortar.link/hmhl3t

Osuna, F. M. P. (2021). Deserción escolar y participación en actividades de tráfico de drogas en Sonora, México. Acta Universitaria, 31. https://doi.org/10.15174/AU.2021.3193

Pfefferbaum, B. (2021). Challenges for Child Mental Health Raised by School Closure and Home Confinement During the COVID-19 Pandemic. Current Psychiatry Reports 2021 23:10, 23(10), 1–9. https://doi.org/10.1007/S11920-021-01279-Z

Roy, J., & Nguyen-Hoang, P. (2022). School enrollments during the COVID-19 pandemic: The case of New York. Economics Letters, 219, 110792. https://doi.org/10.1016/J.ECONLET.2022.110792

Secretaría de educación pública. (2014). 1 .- Manual para prevenir los riesgos del abandono escolar en la educación media superior | Secretaría de Educación Pública | Gobierno | gob.mx. https://acortar.link/K1Jm0a

Smink, J., & Schargel, F. P. (2004). Helping students graduate: A strategic approach to dropout prevention. In Helping Students Graduate: A Strategic Approach to Dropout Prevention (1st ed.). Taylor and Francis. https://doi.org/10.4324/9781315854816

Suárez, V., Suarez Quezada, M., Oros Ruiz, S., & Ronquillo De Jesús, E. (2020). Epidemiología de COVID-19 en México: del 27 de febrero al 30 de abril de 2020. Revista Clínica Española, 220 (8), 463–471. https://doi.org/10.1016/J.RCE.2020.05.007

Talavera-Salas, I. X., Zela-Pacori, C. E., Calcina-Cuevas, S. C., & Castillo-Machaca, J. E. (2021). Impacto de la COVID-19 en el estrés académico en estudiantes universitarios. Dominio de Las Ciencias, 7(4), 1673–1688. https://doi.org/10.23857/DC.V7I4.2193

EL RETO DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA EN TIEMPO DE COVID 19: DIFICULTADES Y RECURSOS

LIBORIA CAPONETTO
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

En diciembre de 2019, un tipo de coronavirus llamado SARS-Covid-19, presumiblemente de origen animal, se propagó a los humanos de forma repentina e inesperada en China. Dado que la transmisión de este virus se produce a través de las partículas de saliva que excretan las personas infectadas por él, al toser, estornudar o simplemente hablar, estas minúsculas partes permanecen flotando en el ambiente o en las superficies durante un tiempo indefinido y facilitan el contagio. Esto ha provocado un susto global que afecta a todo el mundo, no sólo por la extrema facilidad de transmisión y relativa propagación, sino también por la falta de medicamentos y vacunas adecuados (Balluerka, Gómez, Hidalgo, Gorostiaga, Espada, Padilla y Santed, 2020; Moreno, 2020; DOF, 2020).

Con la emergencia del Covid-19 y su propagación en varios países del mundo, se declaró el estado de pandemia y los distintos gobiernos tuvieron que seguir las Recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud publicadas el 11 de marzo de 2020, que pedían la suspensión de las actividades escolares y la introducción de opciones de aprendizaje a distancia (DAD) para los estudiantes de todos los niveles de escolarización; desde el jardín de infancia hasta la universidad. (OMS, 11 Marzo 2020)

En el punto álgido de la pandemia, en abril de 2020, aproximadamente 1.600 millones de la población estudiantil, especialmente alumnos de

primaria y secundaria de más de 190 países, se vieron privados de educación ante (UNESCO 2020ª).

El cierre de centros ha tenido importantes consecuencias: problemas relacionados con la conectividad, falta de recursos tecnológicos, por parte de alumnos y profesores, pero también falta de planificación curricular, falta de planificación curricular, metodológica y de evaluación, y las más de las veces, los recursos desplegados (Zoom®, Teams®, Webex®, Google meet® y otros) se utilizaron como si los alumnos estuvieran presentes, en el aula.

Sobre la adopción del modelo de educación a distancia, Pedró (2020) menciona que:

> Universalmente, el paso a la educación a distancia, lejos de ser una solución planificada previamente y para la que existían las capacidades requeridas en los distintos actores y en el conjunto de los sistemas, ha sido, en realidad, la única solución de emergencia para intentar garantizar la continuidad pedagógica. Por esta razón, es frecuente referirse a esta continuidad pedagógica como educación a distancia de emergencia, contraponiéndola así a las capacidades y recursos que habría exigido una educación superior a distancia óptima (p. 3)

Lo que antes era una brecha digital para algunos se ha convertido ahora en un abismo digital para muchos.

Pero, ¿cómo han reaccionado los países del mundo? ¿Cuál ha sido el impacto en el aprendizaje? ¿Y en la socialidad? COVID-19 dio lugar a un gran experimento, en el que la enseñanza a distancia fue el único medio que contrarrestó el cierre de escuelas, la interrupción de la enseñanza presencial y proporcionó un punto de contacto entre escuelas y alumnos.

1.1. Respuestas de los diferentes países a la interrupción escolar

Ministros y secretarios de educación de 11 países (Italia, Costa Rica, Croacia, Francia, Egipto, Irán, Japón, México, Nigeria, Perú y Senegal) convocados en línea por la ONU en marzo de 2020 para garantizar que el aprendizaje continúe incluso cuando las escuelas estén cerradas y apoyar a profesores, alumnos y familias en el aprendizaje a distancia.

Cabe destacar que los distintos países han tratado de potenciar las plataformas digitales gratuitas y han difundido contenidos educativos y

didácticos a través de medios digitales, incluso mediante la asignación de dispositivos electrónicos, y han invertido en la formación del profesorado (UNESCO, News 2020).

Los gobiernos han intentado facilitar la adopción de la enseñanza a distancia de diferentes maneras. Algunos gobiernos han colaborado con el sector privado o han equipado directamente a las familias con ayudas específicas (tabletas, ordenadores personales) para facilitar el acceso de los estudiantes a la enseñanza a distancia. Al mismo tiempo, trataron de apoyar a los estudiantes desfavorecidos optimizando el acceso a las infraestructuras de enseñanza a distancia, con proyectos, materiales didácticos en lenguas minoritarias y mediante la orientación de alumnos con discapacidades, implantando plataformas flexibles y con programas de televisión y radio. Algunos países han intentado modificar y adaptar los planes de estudios. Otros han apoyado a los profesores con formación a distancia y otras formas de asistencia.

La gran mayoría de los países ofrecía diversas modalidades de aprendizaje a distancia. Según la Encuesta conjunta, la mayoría de los países ofrecían enseñanza a distancia a través de medios en línea (91%) y televisión (85%), seguidos de material impreso para llevar a casa (82%) y teléfonos móviles (70%). El 80% de los gobiernos de Oriente Medio y Norte de África, el 93% de los de Europa y Asia Central y el 97% de los de América Latina y el Caribe han decidido implantar la enseñanza a distancia a través de medios en línea y televisión (91%).

China, fue uno de los primeros países en responder con prontitud a la suspensión de las clases y, casi de inmediato, puso a disposición 22 plataformas digitales, que ofrecieron más de 24.000 cursos en línea, incluidos 401 cursos experimentales de simulación virtual (UNESCO News, 2020). Aunque ya se vislumbraban nuevos retos: los dispositivos y el acceso a múltiples plataformas, la formación rápida y concreta de los profesores y el aspecto emocional con el que niños, profesores y padres debían enfrentarse a una situación totalmente nueva e inesperada.

América Latina y el Caribe han decidido implantar programas multimodales de aprendizaje a distancia. Otros países han propuesto soluciones unimodales, como Malí y Líbano, aunque ambos han optado por

soluciones unimodales diferentes. Según el Global Education Recovery Tracker, en septiembre de 2021 todas las regiones habían adoptado estrategias de aprendizaje a distancia a través de Internet o del teléfono móvil, con un número especialmente elevado de países de América Latina y el Caribe en comparación con los demás, mientras que la televisión y la radio se utilizaban en la mayoría de las regiones.

En algunos países, los gobiernos proporcionaron soluciones de aprendizaje en línea, a pesar de que la mayoría de los estudiantes no podían acceder a ellas debido a limitaciones infraestructurales (falta de dispositivos) o de conectividad, lo que dio lugar a una adopción desigual y amplificó las desigualdades. Varios factores condujeron a una baja adopción por parte de los estudiantes, como los entornos domésticos inadecuados, la capacidad de atención de los niños, la baja alfabetización digital de estudiantes, profesores, padres y la accesibilidad de los dispositivos. En otros países, los profesores carecían de las competencias digitales necesarias para utilizar eficazmente las tecnologías de aprendizaje a distancia para impartir clases a distancia. (Muñoz-Najar et al. 2021)

Los datos empíricos de los países de renta baja, media y alta ponen de manifiesto resultados diferentes y matizados. En los países de renta baja, la enseñanza a distancia no estaba tan extendida como en los de renta media. Mientras que los países de renta alta podían recurrir a soluciones basadas en Internet, los países más pobres solían combinar diversas modalidades de aprendizaje a distancia. Las estrategias de aprendizaje a distancia diferían entre países según su nivel de renta.

El 53% de los países de renta alta con una potente infraestructura y una alta conexión a Internet y a la telefonía móvil ofrecieron estrategias de aprendizaje a distancia únicamente a través de Internet. En cambio, más del 85% de los países de renta media-alta eligieron dos o más estrategias de aprendizaje a distancia. En los países de renta baja, el 100% prefirió una combinación de tres o más estrategias de aprendizaje a distancia (Johns Hopkins University, Banca Mondiale e UNICEF 2021; UNICEF 2021).

Profesores y alumnos utilizaron múltiples tipos de plataformas de aprendizaje en línea: plataformas de código abierto como Moodle y Canvas, plataformas nacionales gestionadas localmente, plataformas de código

abierto como Google Classroom y plataformas comerciales de pago como Blackboard.

Los colaboradores, responsables políticos del Ministerio de Educación, funcionarios de sindicatos de profesores y dirigentes de organizaciones no gubernamentales (ONG), recopilaron entre mayo y noviembre de 2020 "Remote Learning During the Global School Lockdown: Multi-Country Lessons", un informe del que se desprenden conclusiones significativas: las estrategias de aprendizaje a distancia variaban en función de ciertas características, si utilizaban elementos visuales o sonoros, cómo estimulaban la participación de las familias y qué papel desempeñaba la infraestructura escolar.

Por ejemplo, en Haití, la plataforma en línea fue la única estrategia aplicada (enfoque unimodal), pero sólo para una fracción de la población estudiantil.

En Brasil, estados como Minas Gerais implantaron la enseñanza a distancia a través de la televisión y los profesores utilizaron una aplicación móvil para seguir a los alumnos (enfoque multimodal).

En Camboya, el gobierno proporcionó a los alumnos más vulnerables material didáctico impreso combinado con mensajes SMS y Telegram para el seguimiento entre profesores y alumnos (enfoque multimodal).

El Ministerio de Educación de Perú, MINEDU, promovió una estrategia multimodal integral, que proporcionaba enseñanza a distancia a escala, en menos de dos semanas, denominada "Aprendo en Casa". Un equipo del MINEDU colaboró y examinó todos los recursos necesarios para activar un programa de educación en línea capaz de llegar a todos los estudiantes. Así, se apoyó la multimodalidad de los canales, se creó un catálogo con los contenidos existentes y se hizo accesible el programa a todos los alumnos, incluidos los discapacitados y los procedentes de entornos desfavorecidos, pero también a profesores y padres. Se ofreció apoyo a los profesores mediante directrices para observar las sesiones de aprendizaje a través de los canales, comunicarse con los alumnos y los padres y participar en la formación en línea a través de la plataforma nacional de formación en línea PeruEduca.

Uruguay proporcionó a los estudiantes software adaptativo en dispositivos; Estonia activó plataformas en línea que permitieron una experiencia interactiva y sincrónica.

Kenia, apuntó a un aprendizaje unidireccional que no es sincrónico, interactivo ni adaptativo, un enfoque que se basa en emisiones de televisión y radio, así como en lecciones en línea pregrabadas.

Otros países han utilizado múltiples estrategias de aprendizaje a distancia con características diferentes.

Sierra Leona aplicó estrategias interactivas, ni síncronas ni adaptativas: conferencias radiofónicas seguidas de llamadas telefónicas a la línea directa inmediatamente después de la conferencia para poder obtener feedback inmediato.

El Estado de Edo, en Nigeria, propuso Edo-BEST@Home, una asociación público-privada entre el Estado de Edo, el Banco Mundial y Bridge International Academies. Una iniciativa que promovía un programa de aprendizaje a distancia totalmente en línea, accesible a través del ordenador o el teléfono móvil, que incluía conferencias interactivas en audio, cuestionarios interactivos móviles y aulas virtuales, libros de cuentos digitales y paquetes digitales de actividades de autoaprendizaje. El programa Edo-BEST@Home tuvo en cuenta el hecho de que el 91% de los hogares poseía un teléfono móvil (NPC/Nigeria e ICF 2019) y prediseñó actividades y contenidos de aprendizaje a través de teléfonos móviles (De Simone et al. 2020). Aunque el programa Edo-BEST@Home había implantado más de 7.000 aulas virtuales y llegado a 930 de las 1.000 escuelas primarias del estado, sólo el 29% de la población de primaria había accedido a la plataforma móvil interactiva del programa. La razón de esta insuficiente aceptación, según los funcionarios del gobierno, radica en que el teléfono móvil no es de uso exclusivo de los alumnos, y como los padres se veían obligados a utilizarlo para trabajar, resultaba difícil compartirlo, más aún cuando había varios niños (Munoz-Najar e Oviawe 2020).

En México, la televisión y la radio se utilizan junto con plataformas tecnológicas para difundir contenidos educativos. La Secretaría de Educación Pública (SEP) ha puesto en marcha el programa Aprende en Casa

para garantizar que los alumnos de todos los niveles escolares continúen su formación. Se difundieron contenidos educativos diversificados en diversas televisoras, canales y horarios: preescolar, primaria, secundaria y bachillerato con base en los planes y programas de estudio oficiales. Además, se implementó Aprendiendo de mi comunidad, con transmisiones de contenidos educativos en 15 lenguas originarias de diferentes entidades: Oaxaca y Chiapas, y con el apoyo de 31 emisoras de la Red de Radiodifusoras Culturales y Educativas de México. Al mismo tiempo, se implementaron múltiples plataformas: Classroom de Google y Teams de Microsoft, para la capacitación digital del personal docente (Boletín 118, SEP, 2020).

En Turquía se promovió un sistema de educación digital en línea (Eğitim Bilişim Ağı o EBA) y EBA TV. El Banco Mundial colaboró con el Ministerio de Educación Nacional en el proyecto de Escolarización Segura y Aprendizaje a Distancia, aprobado en junio de 2020 con una financiación de 160 millones USD. El proyecto se desarrolló en torno a tres ejes: conectividad de emergencia e infraestructura de tecnologías de la información (TI), contenidos digitales para la seguridad y la calidad, y capacidad institucional para la resiliencia tecnológica (Banco Mundial 2020g). En octubre de 2020, la plataforma EBA había llegado a 18 millones de estudiantes y a más de un millón de profesores.

Malawi adaptó un programa educativo interactivo por radio ya existente (Gondwe 2020). Además, ha llegado a acuerdos con emisoras de radio nacionales para garantizar que las iniciativas de educación a distancia sean accesibles no solo a los estudiantes, sino también a los padres, y para proporcionar radios alimentadas por energía solar a los niños vulnerables con acceso limitado a la electricidad (Alianza Mundial para la Educación 2020b). Aunque, según encuestas telefónicas y U-Reports2 , sólo el 36% de la población estudiantil tenía acceso a programas de enseñanza a distancia.

En Italia, la mayoría de los profesores (62,5%) utilizaron principalmente modos de impartición asíncronos (materiales subidos a plataformas, envío de hojas de trabajo o tareas a los alumnos), el 37,5% restante empleó modos síncronos como las clases en directo. A la hora de elegir los

modos de intervención y las herramientas a adoptar, el 62% de los profesores recibieron indicaciones precisas de su director de centro. Entre las herramientas utilizadas, se mencionan las siguientes: sistemas de videoconferencia (85%), registro electrónico (64%), grabaciones de audio y vídeo subidas a la plataforma (62%), aula virtual (56%), grabaciones de audio y vídeo enviadas a los padres (46%), material enviado por correo electrónico a los padres (36%), creación de vídeos (32%) y blog o sitio web creado por el profesor. (Gaggioli et al. 2020).

El gobierno keniano, como respuesta al cierre de escuelas, no puso en marcha nuevos programas, sino que llegó a acuerdos con proveedores privados, el Kenya Institute for Curriculum Development (KICD), para aumentar un programa de aprendizaje a distancia multimodal ya existente, que incluía programas de aprendizaje en línea, radio y televisión, para llegar a los estudiantes de zonas remotas. Todos los proveedores de señal de televisión aceptaron la propuesta de emitir el contenido televisivo gubernamental "EDU TV" de forma totalmente gratuita y el horario de emisión se amplió a ocho horas diarias. Sin embargo, las soluciones ofrecidas por la Nube Educativa de Kenia no funcionaron para toda la población estudiantil, sino sólo para un grupo de alumnos. Debido a la escasa fiabilidad de la red eléctrica nacional, el acceso a los programas era difícil (Uwezo, 2020).

En Uruguay se puso en marcha en 2007 el Plan Ceibal, una iniciativa de apoyo a la educación con tecnología (Plan Ceibal 2021a). Desde su implementación, cada niño que ingresa al sistema educativo público recibe una computadora de uso personal con conexión gratuita a Internet en la escuela. Como resultado, más del 80% de las familias de las zonas rurales disponen de un ordenador (Rieble-Aubourg et al. 2020). Es evidente que el programa ha tenido un gran éxito para la inclusión digital en Uruguay, limitando la brecha digital y aplicando un programa completo de aprendizaje a distancia. (Caballero 2018). Inmediatamente después del cierre de las escuelas, a partir de la distribución sistemática preexistente de los recursos digitales del Plan Ceibal, se puso en marcha el programa Ceibal en Casa (Ripani 2020). El gobierno uruguayo, durante la pandemia, siguió implementando la infraestructura tecnológica y los servicios a distancia, entre otras cosas mediante acuerdos con operadores de

telecomunicaciones, con tarifas cero para garantizar el acceso a las principales plataformas de tecnología educativa (EdTech), aumentando la capacidad de los servidores en un 400% y equipando con ordenadores a los estudiantes que no tenían acceso a los dispositivos necesarios para la enseñanza a distancia. Además, se adaptó un programa de coaching previo a COVID-19 para la formación continua del profesorado que ofrecía apoyo pedagógico en línea a los profesores (ANEP 2020). De esta forma, se garantizó a los docentes uruguayos: capacitación virtual, pautas de enseñanza a distancia, acceso a recursos didácticos como foros de discusión, a través del sistema de gestión de aprendizaje CREA, que los docentes ya conocían y utilizaban desde hacía varios años. En conclusión, la capacitación y la práctica, que habían sido activadas de antemano, fueron componentes fundamentales para manejar mejor la enseñanza-aprendizaje a distancia durante COVID-19 (Instituto de Formación en Servicio; e Plan Ceibal 2020a; 2020b).

1.2.1. Diferentes tipos de experiencias de aprendizaje

Aprendizaje presencial

El aprendizaje presencial se refiere a la enseñanza en la escuela en tiempo real, con profesores y alumnos interactuando en persona. El aprendizaje es el resultado de la reciprocidad entre profesores, alumnos y compañeros, con el apoyo de padres, cuidadores, recursos didácticos, escuelas y líderes escolares (Saavedra et al. 2020). Los resultados de la experiencia de aprendizaje pueden verse influidos por varios elementos, como: la capacidad del profesor para enseñar y la capacidad y motivación del alumno para aprender, pero también el entorno socioeconómico de la familia, las características del espacio de aprendizaje, la lengua de enseñanza y las interacciones entre compañeros.

Enseñanza a distancia

El aprendizaje a distancia se refiere a la instrucción sincrónica o asincrónica impartida en un lugar fuera del aula. En el aprendizaje síncrono, los estudiantes están conectados a experiencias de aprendizaje en las que reciben información inmediata de los profesores. En el aprendizaje

asíncrono, los estudiantes tienen más flexibilidad y pueden aprender a su propio ritmo y tiempo. El aprendizaje a distancia abarca desde plataformas en línea hasta paquetes en papel para llevar a casa. También está disponible a través de diversos canales: teléfonos móviles, televisión, ordenadores, tabletas, radio y tutores.

Aprendizaje híbrido o semipresencial

El aprendizaje híbrido combina el aprendizaje presencial con el aprendizaje a distancia.

Enfoques multimodales

Los enfoques multimodales se refieren a contextos en los que los sistemas escolares utilizan múltiples modos de impartir el aprendizaje, también denominados enfoques multicanal. Pueden ser sincrónicos o asincrónicos. Además, pueden utilizar tanto canales analógicos como digitales.

Enfoques síncronos

Permiten interacciones en tiempo real entre alumnos y profesores mientras comparten lecciones y contenidos de aprendizaje.

Enfoques asíncronos

Permiten que las interacciones entre alumnos y profesores tengan lugar antes o después de la impartición de lecciones y contenidos de aprendizaje (Muñoz-Najar et al 2021).

1.3. Resultados y consecuencias de la enseñanza a distancia en los distintos países

La investigación actual sobre la eficacia de la educación a distancia durante la pandemia es multifacética.

En los países de la triple frontera de Paraguay, Argentina y Brasil, que han hecho uso de las aulas virtuales, surge que si bien los datos muestran que los docentes dominan bastante bien el manejo digital y tecnológico, existe una falta de habilidades en la preparación de actividades para el

aula y en la retroalimentación a los alumnos; a esto se suma la falta de preparación de los padres en el uso de entornos virtuales pobres (Britez, 2020). En efecto, todo el mundo puede tener un smartphone, pero utilizarlo para transmitir conocimientos es algo completamente distinto.

Los datos de un estudio realizado entre la población escolar neerlandesa indican pérdidas de aprendizaje equivalentes a una quinta parte del curso escolar, especialmente en el caso de los alumnos de primaria, y mayores entre los estudiantes con padres menos formados; además, los estudiantes en contextos tecnológicamente avanzados no mostraron grandes progresos en los resultados de aprendizaje. (Engzell et al. 2020).

En Bélgica, un estudio sobre la región flamenca mostró descensos en las puntuaciones de matemáticas y lengua, y la desigualdad dentro de los centros escolares y entre ellos aumentó en ambas materias en función del estatus socioeconómico de los alumnos. Así pues, las escuelas con más alumnos de familias con un estatus socioeconómico más alto pueden sufrir menos pérdidas de aprendizaje por el cierre de escuelas (Maldonado e De Witte 2020).

Un experimento realizado en Suiza, en el que se comparó el progreso del aprendizaje, ocho semanas antes y durante el cierre de las escuelas, constató que los alumnos de secundaria mantenían su progreso de aprendizaje en un entorno de enseñanza a distancia, mientras que en el caso de los niños de primaria se producía una ralentización, dependiendo de las distintas configuraciones de la enseñanza a distancia. Los niños de la escuela aprendían el doble de rápido que los de la enseñanza a distancia, lo que puede atribuirse a varios factores: el entorno socioeconómico familiar y la brecha digital de alumnos y profesores. (Tomasik et al. 2020).

En los Estados Unidos, las pruebas empíricas apuntan a un impacto negativo en los resultados del aprendizaje debido a las interrupciones escolares. La ausencia de actividades sociales no estructuradas, que suelen tener lugar específicamente en un entorno preescolar, y el hecho de que el aprendizaje a distancia no sustituyera adecuadamente a las actividades preescolares indican que las pérdidas de aprendizaje podrían ser el doble de las esperadas durante un simple paréntesis dado por unas vacaciones de verano (Barnett e Jung 2020).

No todos los países experimentaron pérdidas de aprendizaje durante la pandemia. Australia y Uruguay muestran que, a pesar de los largos períodos de aprendizaje a distancia, las puntuaciones de los estudiantes en las pruebas se mantuvieron sin cambios en promedio. En Uruguay, una evaluación nacional para tercero y sexto grado no encontró grandes diferencias en el rendimiento de los estudiantes entre 2017 y 2020. Incluso en Australia, las puntuaciones de las pruebas recientes de los estudiantes coincidieron con sus resultados de 2019 (Karp 2021). Además, los resultados revelan pruebas alentadoras y cuando se controla el origen socioeconómico, de hecho, el rendimiento de los estudiantes mejora con el aumento del uso de plataformas digitales que permiten la interacción profesor-alumno (INEEd 2021).

2. OBJETIVO

- Esta investigación pretende poner de relieve cómo han afrontado los países la situación de pandemia y cómo han gestionado la enseñanza a distancia.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta actividad de investigación se utilizó la bibliografía específica sobre el tema de la enseñanza a distancia y la situación pandémica debida a Covid-19. Se buscaron fuentes en Google Scholar y Academia.edu y se analizaron diversos estudios, investigaciones y publicaciones, y se administraron cuestionarios a profesores y alumnos.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La pandemia ha afectado a todos los sectores de la sociedad, de forma destacada al ámbito escolar, y ha puesto de manifiesto múltiples aspectos vulnerables dignos de atención: la escasez y a veces falta de infraestructuras tecnológicas en la comunidad, la falta de preparación de los profesores en el manejo del uso de la tecnología. La situación actual ha suscitado serias preocupaciones y reflexiones sobre las competencias de los profesores y su formación continua; pero también la participación no

siempre constante de los alumnos. La educación no es sólo responsabilidad de los profesores, sino que implica también a padres y alumnos y requiere una sinergia, con la participación activa también de los padres.

5. CONCLUSIONES

La experiencia de la educación a distancia ha abierto una amplia reflexión en varios frentes: ¿cómo lograr una educación colaborativa centrada en la persona? ¿Cómo ofrecer a todos los alumnos las mismas oportunidades? ¿Cómo integrar en la pedagogía los conocimientos curriculares, las habilidades para la vida y los valores para una ciudadanía activa? ¿Cómo desarrollar programas de formación continua para reforzar las competencias digitales del profesorado?

Antes de la pandemia, el mundo escolar mostraba fragilidades, relacionadas con los edificios, los recursos, el personal escolar... Con las escuelas cerradas, lo digital fue una tabla de salvación, porque resultó ser el único medio válido, capaz de conectar a los alumnos y las instituciones educativas. Las escuelas han demostrado una gran capacidad de recuperación, no sólo porque han garantizado la continuidad educativa, sino también porque han permitido la experimentación de nuevos dispositivos, el uso de múltiples tecnologías y han sido capaces de hacer frente concretamente a la emergencia sanitaria. Hoy más que nunca, la escuela está llamada a reforzar su papel, mirando al futuro con previsión.

La evolución de la enseñanza a distancia ha supuesto un enriquecimiento de la oferta tecnológica, que ha implicado a todo el sistema escolar y a los distintos ámbitos de la educación. Esto ha permitido que los sistemas educativos se beneficien de un considerable abanico de posibilidades tecnológicas y didácticas, que en el futuro brindarán la oportunidad de combinar e integrar diferentes enfoques didácticos con el objetivo de realizar la mejor experiencia educativa, óptima para cada alumno en particular y desde una perspectiva cada vez más integradora. Un reto importante será la puesta en práctica del proceso de innovación, pero también de la innovación sistémica que implique a todo el sistema educativo.

7. AGRADECIMIENTOS

Un agradecimiento especial a los organizadores y a todo el personal del III Congreso Internacional Ciiid, que han dado la posibilidad, a cuantos lo han deseado, de participar en esta importante iniciativa, rica en propuestas, enriquecedora y seguramente altamente formativa.

8. REFERENCIAS

Akmal, M., Azevedo, J.P., Cobo, C., Gilberto, A., Hasan, A., Muñoz-Najar, A. (2021) Remote learning during covid-19: Lessons from Today, Principles for Tomorrow. International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank

ANEP. 2020. "Cursos e Inscripciones." Instituto de Formación en Servicio. https://www.dgeip.edu.uy/IFS/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=17&Itemid=196

Balluerka, N., Gómez, J., Hidalgo, M., Gorostiaga,A. , Espada, J., Padilla, J., Y Santed, M. (2020). Las consecuencias psicológicas de la covid-19 y el confinamiento. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua. 3-209. Disponible en: https://www.ehu.eus/es/web/psikologia/las-consecuencias-psicologicas-de-la-covid19-y-el-confinamientoBiset,

Barnett, W. S. and K. Jung, 2020. "Understanding and responding to the pandemic's impacts on preschool education: What can we learn from last spring?" The National Institute for Early Education Research. https://nieer.org/wp-content/uploads/2020/08/NIEER-Special-Report-July-2020-What-Can-We-Learn-From-Last-Spring.pdf

Barron, M., C. Cobo, A. Munoz-Najar, and I. Sanchez Ciarrusta. 2021. "What is Hybrid Learning? How can countries get it right?" World Bank blog. https://blogs.worldbank.org/education/what-hybrid-learning-how-can-countries-get-it-right

Britez, M. (2020). La educación ante el avance del Covid-19 en Paraguay. Comparativo con países de la Triple Frontera. SciELO - Scientific Electronic Library Online. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.22

Caballero, S. 2018. "Una Revision Sistemática a 10 Años del Plan Ceibal en Uruguay." Retrieved from http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/29

De Simone, M., A. Garba, G. Joseph-Raji., J. O. Oviawe, A. Twinomugisha. 2020. "Learning Despite the Crisi: The Case of Edo State in Nigeria. World Bank blog. "Retrieved from https://blogs.worldbank.org/education/learning-despite-crisis-case-edo-state-nigeria

Engzell, P., A. Frey, and M. D. Verhagen. 2020. "Learning Loss Due to School Closures During the COVID-19 Pandemic." SocArXiv. https://doi.org/10.31235/osf.io/ve4z7

Gaggioli, C., Ranieri, M., Kaschny B. M., Maria Ranieri. 2020 "Práxis Educativa vol.15. La didáctica a prueba por el Covid-19 en Italia: un estudio sobre la Escuela Primaria https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.16307.079

Global Partnership for Education. 2020b. "Malawi: COVID-19 Response." Education in Malawi | Global Partnership for Education

Gondwe, G. 2020. "Learning Through the Radio Amid COVID-19." Web article. https://www.unicef.org/malawi/stories/learning-through-radio-amid-covid-19

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). 2021. "Aristas 2020. Primer Informe de Resultados de Tercero y Sexto de Educación Primaria." https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informe-de-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf

Johns Hopkins University, World Bank, and UNICEF. 2021. "COVID-19 Global Education Recovery Tracker." https://www.covideducationrecovery.global

Karp, P. 2021, August 24. "'Reassuring': Pandemic has not hurt children's literacy and numeracy levels, Naplan data suggests." The Guardian. 'Reassuring': pandemic has not hurt children's literacy and numeracy levels, Naplan data suggests | Australian education | The Guardian

Maldonado, J. and K. De Witte. 2020. "The Effect of School Closures on Standardized Student Test Outcomes." Discussion paper series DPS20.17. The effect of school closures on standardised student test outcomes - Maldonado - 2022 - British Educational Research Journal - Wiley Online Library

NPC/Nigeria, and ICF. 2019. Nigeria Demographic and Health Survey 2018. Abuja, Nigeria, and Rockville, Maryland, US: NPC and ICF.

OMS (2020). Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la Covid-19 celebrada el 11 de marzo de 2020. Recuperado de https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020

Pedró, F. (2020). Covid-19 y educación superior en América Latina y el caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. Recuperado de: https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/ uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf

Plan Ceibal. 2021a. "What is Plan Ceibal?" Web site. Retrieved from About us: https://www.ceibal.edu.uy/ en/institucional

Plan Ceibal. 2021b. "Qué es GURI?" Web site. Retrieved from https://www.ceibal.edu.uy/es/articulo/que-es-guri

Rieble-Aubourg, S. and A. Viteri. 2020. "COVID-19: Are we prepared for online learning?" (CIMA Brief, No. 20). Washington, D.C. Retrieved from https://publications.iadb.org/publications/english/document/ CIMA-Brief-20-COVID-19-Are-We-Prepared-for-Online-Learning.pdf

Ripani, F. 2020. "Uruguay: Ceibal en Casa (Ceibal at home)." Education Continuity Stories Series. Retrieved from https://oecdedutoday.com/wp-content/uploads/2020/07/Uruguay-Ceibal-en-casa.pdf

Saavedra, J., C. Aedo, O. Arias, A. Pushparatnam, M. Gutierrez, and F. Rogers. 2020. Realizing the Future of Learning: From Learning Poverty to Learning for Everyone, Everywhere (English). Washington, DC: World Bank.

SEP (2020). Boletín 118, México: SEP. Recuperado de https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-118-no-se-paralizo-el-sistema-educativo-ante-la-pandemia-de-covid-19-regresara-a-clases-fortalecido-esteban-moctezuma-barragan?idiom=es

Tomasik, M., L. Helbling, and U. Moser. 2020. "Educational Gains of In-Person vs. Distance Learning in Primary and Secondary Schools: A Natural Experiment During the COVID-19 Pandemic School Closures In Switzerland." International Journal of Psychology. https://doi.org/10.1002/ijop.12728

UNESCO News (2020). 1.37 billion students now home as Covid-19 school closures expand, ministers scale up multimedia approaches to ensure learning continuity. París: UNESCO. Recuperado de https://en.unesco.org/news/137-billion-students-now-home-covid-19-school-closures-expand-ministers-scale-multimedia

UNESCO, Paris, UNICEF, New York, World Bank, Washington DC, OECD, Paris. Retrieved from https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/3639

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), UNICEF, and World Bank. 2020. What Have We Learnt?: Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19. Paris, New York, Washington D.C.: UNESCO, UNICEF, World Bank.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2020b. UNESCO COVID-19 Education Response: How Many Students Are At Risk of Not Returning to School? Advocacy paper. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), UNICEF, World Bank and Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). 2021b. What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic.

Uwezo. 2020. Are Our Children Learning? The Status of Remote-learning among School-going Children in Kenya during the Covid-19 Crisis. Nairobi, Kenya: Usawa Agenda. https://palnetwork.org/wp-content/uploads/2020/05/Usawa-Agenda-2020-Report.pdf.

World Bank. 2020a. "Mobile distance and Hybrid Education Solutions. A Knowledge Pack." Retrieved from from https://pubdocs.worldbank.org/en/685691598013656403/WorldBank-EdTech-Team-Knowledge-Pack-MobileDistance-HybridEducationSolutions-version2.pdf

World Bank. 2020d. "COVID-19 High-Frequency Monitoring Dashboard." Retrieved from https://www.worldbank.org/en/data/interactive/2020/11/11/covid-19-high-frequency-monitoring-dashboard

World Bank, UNESCO, UNICEF. (forthcoming). The State of the Crisis in Global Education.

ESPECTRO AUTISTA: LA ENSEÑANZA EN LA EMERGENCIA COVID Y LA IMPORTANCIA DEL ENFOQUE DE LA INCLUSIÓN DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDADES

ROSALÍA CAPONETTO
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

El 9 de enero de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que las autoridades sanitarias chinas habían detectado una nueva cepa de coronavirus nunca antes identificada en humanos, denominada provisionalmente 2019-nCoV y posteriormente clasificada oficialmente como SARS-CoV-2. El virus está asociado a un brote de casos de neumonía registrados desde el 31 de diciembre de 2019 en la ciudad de Wuhan, en el centro de China. El 11 de febrero, la OMS anunció que la enfermedad respiratoria causada por el nuevo coronavirus se denominaba COVID-19. El 30 de enero, el Istituto Superiore di Sanità (ISS) confirmó los dos primeros casos de infección por COVID-19 en Italia y el 21 de febrero confirmó el primer caso autóctono en Italia. El paso a la enseñanza y el aprendizaje a distancia de emergencia debido a la pandemia de Covid-19 ha exacerbado muchas vulnerabilidades y desigualdades preexistentes en los sistemas educativos. Este documento de posición expone las nuevas necesidades y oportunidades para el desarrollo de la formación del profesorado y la organización escolar tras la actual crisis sanitaria.

Desde el 28 de febrero, el SSI coordina un sistema de vigilancia que integra a nivel individual los datos microbiológicos y epidemiológicos proporcionados por las Regiones y Provincias Autónomas (AP) y el Laboratorio Nacional de Referencia del SARS-CoV-2 del SSI. Cada día

una infografía dedicada muestra -con gráficos, mapas y tablas- una descripción de la propagación en el tiempo y en el espacio de la epidemia de COVID-19 en Italia y una descripción de las características de las personas afectadas. El documento, elaborado con un grupo multidisciplinar de expertos, en colaboración con la Sociedad Científica Italiana de Neuropsiquiatría de la Infancia y la Adolescencia (SINPIA), la Sociedad Italiana de Psiquiatría (SIP), la Sociedad Italiana de Epidemiología Psiquiátrica (SIEP) y la Sociedad Italiana de Trastornos del Neurodesarrollo (SIDiN), ofrece indicaciones para prevenir el malestar y para apoyar adecuadamente, en los distintos contextos, a las personas con espectro autista y a sus familias.[32] La conmoción social provocada por la pandemia de Covid-19 y las consiguientes medidas adaptadas para gestionar la emergencia sanitaria relacionada han trastornado la vida de los niños, especialmente de aquellos diagnosticados con algún trastorno del desarrollo. La pandemia de coronavirus (COVID-19) ha creado retos sin precedentes en todos los niveles de la sociedad: las personas con trastornos del neurodesarrollo han mostrado una mayor vulnerabilidad a los cambios provocados por las medidas obligatorias de prevención y protección, incluido el distanciamiento físico y el confinamiento, lo que aumenta el riesgo de trastornos secundarios del comportamiento.[33] Los trastornos del espectro autista son un conjunto heterogéneo de alteraciones del neurodesarrollo, es decir, vinculadas a una maduración anormal del cerebro que comienza ya en la edad fetal, mucho antes del nacimiento del niño. El trastorno varía mucho de un caso a otro, pero en general se caracteriza por alteraciones de la comunicación y la interacción social y la presencia de intereses y comportamientos restringidos y repetitivos"[34] Además, manifiestan dificultades para comunicarse y relacionarse con los demás; las personas con trastornos del espectro autista también presentan patrones de comportamiento, intereses y/o actividades restringidos y suelen seguir rutinas rígidas; el diagnóstico se basa en

[32]https://www.iss.it/covid-19-primo-piano/-/asset_publisher/yX1afjCDBkWH/content/covid-19-e-autismo-le-indicazioni-dell-iss-per-prevenire-il-disagio-legato-all-epidemia

[33] ISS - Istituto Superiore di Sanità RAPPORTO ISS COVID-19 N.8/2020: Interim indications for an appropriate support of people on the autistic spectrum in the current SARS-CoV-2 emergency scenario - ISS National Autism Observatory (Versión del 30 de marzo de 2020).

[34] De ospedalebambinogesù.it/autism.

la observación, los informes de los padres y otras personas, y pruebas estandarizadas específicas para la detección del autismo; la mayoría de las personas responden mejor a intervenciones conductuales muy estructuradas.Los trastornos del espectro autista (TEA) son trastornos del neurodesarrollo. Los avances en la investigación de los últimos años han demostrado que los trastornos del espectro autista, además de alteraciones características en las esferas social-comunicativa y emocional, también implican déficits particulares en la organización del movimiento. Los trastornos del espectro autista son afecciones en las que las personas tienen dificultades para establecer relaciones sociales normales, utilizan el lenguaje de forma anormal o no lo utilizan en absoluto, y muestran un comportamiento restringido y repetitivo. Los trastornos del espectro autista se consideran un conjunto (espectro) de trastornos, ya que las manifestaciones varían ampliamente en tipo y gravedad. En el pasado, los trastornos del espectro autista se clasificaban a su vez en autismo clásico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, trastorno desintegrativo infantil y trastorno generalizado del desarrollo no especificado. Los trastornos del espectro autista se definen en función de la "díada" sintomatológica. Los déficits en la comunicación y el comportamiento social se consideran inseparables y como un único conjunto de síntomas con, no obstante, especificidades contextuales y ambientales. Los síntomas de los trastornos del espectro autista suelen persistir durante toda la vida. El pronóstico está muy influido por el grado de capacidad lingüística que haya adquirido el niño en la edad de escolarización primaria. Los niños con un TEA y una medida de inteligencia inferior, por ejemplo, aquellos cuyo CI no llega a 50 en las pruebas estandarizadas, tienen más probabilidades de necesitar cuidados más intensivos en la edad adulta. Entre los enfoques más recientes derivados del debate psicopedagógico internacional, se pueden identificar dos orientaciones que pueden proporcionar sugerencias operativas de extrema relevancia para la Pedagogía Especial para la formación de los profesores implicados en el proceso de inclusión escolar de alumnos con Trastornos del Espectro Autista. La primera orientación está representada por la perspectiva de la Educación Basada en la Evidencia (EBE), un enfoque integrado dirigido a indicar los modelos de intervención que se configuran como más eficaces para la consecución de los objetivos educativos, con el fin de

ofrecer respuestas adecuadas a los problemas que los profesores encuentran diariamente en su práctica educativa. El concepto deriva de la medicina y la psicología, disciplinas en las que la referencia a la elección de modelos de intervención empíricamente validados en función de su eficacia estaba presente desde hacía tiempo. Según esta perspectiva, las prácticas pedagógicas, por analogía con las prácticas médicas, deberían referirse a una base segura y fiable en cuanto a su menor o mayor eficacia empíricamente validada. El enfoque derivado de la perspectiva EBE también se ha extendido recientemente a las ciencias de la educación, que deberían al menos estar informadas por la eficacia empírica de los modelos propuestos para alcanzar los objetivos educativos. (Calvani, 2012). La presentación de los modelos de intervención más eficaces y empíricamente validados para un alumno con TEA podría representar precisamente una base de información, basada en evidencias experimentales, para los docentes comprometidos en la relación educativa con un alumno que presenta Trastornos del Espectro Autista, dado que en la actualidad se dispone de suficientes indicios sobre la menor o mayor eficacia de los modelos desarrollados (Schreibman, 2005). La segunda orientación pedagógica que podría sugerir temas de reflexión para los profesores implicados en procesos inclusivos dirigidos al niño con TEA presenta puntos de contacto con la perspectiva anteriormente indicada. Está representada por la orientación derivada de la Neurociencia Educativa (Geake, 2009), que en nuestro país ha experimentado desarrollos recientes en su estatus epistemológico gracias a la introducción de los conceptos de Neurociencia Educativa (Frauenfelder, Mastroianni & Striano, 2004) y Neurodidáctica (Rivoltella, 2012). De hecho, todas las intervenciones dirigidas a facilitar el aprendizaje imitativo representan un denominador común de los modelos de intervención más eficaces desarrollados para la enseñanza de habilidades comunicativas básicas a alumnos con Trastornos del Espectro Autista.

1.1. CAUSAS SÍNTOMAS Y DIAGNÓSTICO DEL ESPECTRO AUTISTA

Las causas específicas de los trastornos del espectro autista no se conocen del todo, aunque suelen estar relacionadas con factores genéticos. Las infecciones prenatales, como las infecciones víricas como la rubéola

o el citomegalovirus, pueden desempeñar un papel. La prematuridad también puede ser un factor de riesgo: cuanto mayor es el nivel de prematuridad, mayor es el riesgo de padecer un TEA. Algunos niños con un TEA muestran diferencias en la forma y el funcionamiento del cerebro. Sin embargo, ahora está claro que los TEA no están causados por una mala atención de los padres, unas condiciones difíciles durante la infancia o las vacunas (véase también La vacuna contra el sarampión, las paperas y la rubéola y el miedo al autismo). Los síntomas de los trastornos del espectro autista pueden aparecer durante los dos primeros años de vida, pero en las formas más leves pueden no detectarse hasta la edad escolar.

Los niños con un trastorno del espectro autista manifiestan síntomas en las siguientes áreas: comunicación e interacciones sociales, patrones de comportamiento restringidos o repetitivos. Los síntomas de los trastornos del espectro autista pueden variar de leves a graves; sin embargo, la mayoría de las personas necesitan algún tipo de ayuda en ambos casos. En las personas con TEA, la capacidad de actuar de forma independiente en la escuela o en la sociedad, así como la necesidad de apoyo, varían mucho según el individuo. El diagnóstico del trastorno del espectro autista se deriva de una observación minuciosa del niño en un contexto de juego y de un diálogo cuidadoso con padres y profesores. Las pruebas estandarizadas específicas para detectar el autismo, como el Cuestionario de Comunicación Social para niños mayores y la Lista de Comprobación Modificada del Autismo en Niños Pequeños (M-CHAT-R), pueden ayudar a identificar a los niños que necesitan pruebas más exhaustivas. Los psicólogos y otros especialistas tienen a su disposición el ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule) y otras herramientas.

1.2. SÍNTOMAS DE LOS TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA INTRODUCCIÓN

1.2.1. Enfoques nosográficos

Los enfoques nosográficos de las afecciones médicas, psiquiátricas y del neurodesarrollo tienen diversos orígenes y usos y pueden basarse en

diferentes orientaciones teóricas (Rutter & Uher, 2012).[35] Idealmente, deberían facilitar el intercambio de información para el trabajo clínico y de investigación, así como proporcionar orientación para las políticas sociales y de salud pública, educación, etc. (Rutter & Uher, 2012). En las décadas transcurridas desde la primera descripción de Kanner, se han producido importantes cambios conceptuales en relación con el autismo. Entre ellos, la creciente toma de conciencia de que el autismo era un trastorno de base neurológica y genética y que respondía principalmente a estrategias estructuradas de intervención psicoeducativa. Además, ha habido numerosos intentos de dotar a la definición de una mayor especificidad diagnóstica. Las dos primeras ediciones del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM), elaborado por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), se publicaron en 1952 y 1968, respectivamente; En estas primeras ediciones, el término "autista" se utilizaba exclusivamente para describir comportamientos de aislamiento social en individuos con esquizofrenia, mientras que la mayoría de los niños que presentaban los síntomas descritos por Kanner eran diagnosticados de lo que se denominó "esquizofrenia infantil", una etiqueta diseñada para describir las primeras manifestaciones de síntomas que evolucionarían hacia un cuadro esquizofrénico en la edad adulta (APA,1952,1968). Tras tomar conciencia de las graves limitaciones de las ediciones anteriores del DSM y de la necesidad de introducir cambios profundos en el área de los trastornos psiquiátricos de inicio en la infancia, en el DMS-III (APA,1980) se tomó la decisión de cambiar radicalmente el enfoque utilizado hasta entonces. Esta decisión supuso un punto de inflexión decisivo en la evolución de lo que se habían considerado las características diagnósticas del aautismo en los más de 70 años transcurridos desde las descripciones clínicas iniciales de Kanner.

DSM-5

El DSM-5 eliminó el síndrome de Asperger como categoría diagnóstica, pero también sugirió que los casos previamente reconocidos con esta afección, así como aquellos con un PDD-NOS, pueden conservar este

[35] Rutter, M, & Uher, R. (2012). Cuestiones de clasificación y desafíos en psicopatología infantil y adolescente. Revista Internacional de Psiquiatría, 24(6), 514-529.

diagnóstico. Aunque el DSM-5 introdujo la nueva categoría de trastornos de la comunicación social, ésta no se corresponde con ninguna de las dos etiquetas diagnósticas anteriormente en uso. Excluir el síndrome de Asperger entre los posibles diagnósticos de los nuevos casos fue, al menos según algunos, una elección especialmente desafortunada debido a las importantes implicaciones relacionadas con el tratamiento de esta afección (McPartland et al.;2014). De hecho, algunos meta-análisis parecen indicar la existencia de diferencias reveladoras entre el autismo de alto funcionamiento cognitivo y el síndrome de Asperger, apoyando la autonomía diagnóstica (Chiang et al.;2014). Cada vez está más extendida la visión del autismo como una condición muy heterogénea caracterizada por un "fenotipo extendido" (Rutter,2014), en el que se pueden encontrar diferentes formas clínicas apoyadas por perfiles genéticos complejos.

2. OBJETIVOS

2.1. ANÁLISIS DEL DIAGNÓSTICO

Análisis del diagnóstico que se hace del autismo tanto en el plano pedagógico como en el clínico para obtener una única propuesta convergente.

> ¿Estábamos preparados? ¿Pero preparados para qué? La pandemia, el aislamiento doméstico, la incapacidad de ver las expresiones faciales del interlocutor, la ausencia de fisicidad, la alteración de la rutina.

Competencias digitales: capacidad para utilizar -por parte de profesores, alumnos, padres- dispositivos digitales, aplicaciones y entornos web; conocimiento por parte de los profesores de la existencia de aplicaciones/entornos para comunicarse por escrito y de viva voz, para compartir, para organizar entornos de aprendizaje, para preparar materiales didácticos, para organizar pruebas de aprendizaje; disponibilidad de repositorios de recursos didácticos reutilizables a escala escolar o nacional; disponibilidad de repositorios locales o nacionales de buenas prácticas y de personal de apoyo para los centros escolares.

Competencias pedagógicas: capacidad de los profesores para elegir actividades didácticas adaptadas a diferentes contextos y diferentes

alumnos; capacidad de los centros escolares para organizar y coordinar actividades en función del contexto.

Concienciación de la necesidad de hacer frente a la brecha digital: saber cómo garantizar una buena conexión a Internet en todas partes y para todo el mundo; saber cómo garantizar a los sectores desfavorecidos de la población, al menos con fines de formación, medios de acceso (por parte de las autoridades nacionales o locales o de las escuelas individuales); saber cómo garantizar las competencias digitales básicas para todos.

2.2. HERRAMIENTAS UTILIZADAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

- Reorganización de las actividades escolares
- Acceso a dispositivos digitales
- Buena conectividad para garantizar el aprendizaje a distancia
- Recursos proporcionados por la escuela

A medida que el sistema escolar se enfrentaba a nuevos retos durante el cierre, la enseñanza a distancia surgió como la única solución posible para garantizar la continuidad docente y educativa y mantener la relación con los alumnos y las familias. Las escuelas se esforzaron por reorganizar sus actividades y tuvieron que hacer frente a problemas críticos e imprevistos. Durante el cierre muchas familias no tuvieron asegurado el acceso a dispositivos digitales, el equipamiento tecnológico de apoyo a las actividades educativas de sus hijos no era suficiente porque coincidía con sus compromisos laborales. También hubo dificultades con la ralentización de la conexión debido al uso simultáneo de varios dispositivos en el mismo hogar. Una de las vías predominantes en el momento del cierre de los colegios era Google Classroom, una plataforma de colaboración entre alumnos, profesores y padres; los profesores tenían que elegir actividades didácticas adecuadas para diferentes contextos y diferentes alumnos, tenían que organizar y coordinar las actividades en función del contexto. Los niños, los jóvenes y sus familias vivieron en un aislamiento casi total durante unos dos meses. En Italia, el Ministerio de Educación destinó 85 millones de euros a actividades de formación, de los cuales 70 millones se destinaron a proporcionar

dispositivos digitales y conectividad a niños y jóvenes procedentes de entornos socioeconómicamente desfavorecidos, 10 millones a escuelas para la adquisición de plataformas educativas digitales y 5 millones para formación del profesorado. [36][37]

3. METODOLOGÍA

Esta investigación examina la recogida de datos sobre el aprendizaje cognitivo y conductual no presencial, la experiencia de la enseñanza a distancia para no interrumpir la inclusión de los alumnos con discapacidad. Proyectos individualizados cuyo único objetivo es la atención a la persona y no el uso de estas herramientas por sí mismas.

4. DISCUSIÓN

Las grandes organizaciones internacionales -ONU, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial- llevan meses señalando incansablemente que la pandemia del Covid-19, además de representar una crisis global en términos de salud pública y estabilidad económica, puede tener un profundo impacto en la equidad de los sistemas educativos. Emblemática en este sentido es la cifra de niños y jóvenes que, al mismo tiempo, se encontraban fuera de las instalaciones escolares: 1.600 millones, en el momento álgido de la emergencia (UNICEF, 2020).[38] La educación a distancia fue, en casi todos los países, la primera respuesta implementada para intentar garantizar la continuidad educativa. Aunque la digitalización de la educación ha sido un tema candente en varias disciplinas

---

[36] En particular, durante el cierre se puso de manifiesto el compromiso de la radiotelevisión pública nacional RAI (Radiotelevisione Italiana) con la enseñanza a distancia a través de "La Scuola in TV": http://www.raiscuola.rai.it/articoli/la-scuola-in-tv-gli-orari-dellelezioni/45140/default.aspx.

[37] Alban Conto, C., Akseer, S., Dreesen, T., Kamei, A., Mizunoya, S., Rigole, A. (2020). COVID-19: Efectos del cierre de escuelas en las competencias básicas y prácticas prometedoras para supervisar y mitigar la pérdida de aprendizaje. Innocenti Working Papers no. 13, Oficina de Investigación de UNICEF - Innocenti, Florencia. Disponible en: https://www.unicef-irc.org/publications/1144-covid19-effects-of-school-closures-onfoundational-skills-and-promising-practices.html.

[38] https://www.unicef.org/reports/unicef-annual-report-2020

durante décadas, el cierre prolongado de escuelas y el cambio repentino a entornos en línea ha planteado nuevos retos para todos los implicados (profesores/directores, alumnos, padres) (Viner et al., 2020).[39] A nivel internacional y nacional, una amplia serie de estudios ha abordado las implicaciones de la educación a distancia en la enseñanza y el aprendizaje de profesores y alumnos durante el cierre (por ejemplo: Dube, 2020; Frenette, Frank y Deng, 2020; Holon IQ, 2020;[40] Universität Wien, 2020a, 2020b[41] ; Verma y Priyamvada, 2020).[42]

El panorama general que se perfila es compuesto y ambivalente. Por un lado, de hecho, se destacan numerosos aspectos positivos relacionados con el cambio a la modalidad en línea, que en conjunto se considera adecuada para promover la adquisición de conocimientos en los estudiantes y su mayor autodeterminación en el estudio, así como para crear/mantener relaciones fructíferas con ellos. Sobre todo, a largo plazo, se imagina que la evolución de las tecnologías/plataformas digitales y de las competencias relacionadas con su uso puede contrarrestar los nudos problemáticos surgidos en el primer periodo de su activación, cuando la transición a los entornos digitales estaba mal preparada. Por otro lado, perspectivas más críticas destacan algunas dificultades, concentradas principalmente en la brecha de acceso a los dispositivos y recursos digitales y en las modestas competencias tecnológicas manifestadas por profesores, alumnos y padres.

A continuación, haga clic en el signo más. La lectura es más fácil, también, en la nueva vista de lectura. Puede contraer partes del documento

---

[39] Viner, R. M. et al. (2020). School Closure and Management Practices during Coronavirus Outbreaks Including COVID-19: A Rapid Systematic Review. The Lancet Child & Adolescent Health, 4, 397-404.

[40] Dube B. (2020), Rural Online Learning in the Context of COVID-19 in South Africa: Evoking an Inclusive Education Approach, 'Multidisciplinary Journal of Educational Research', vol. 10, nº 2, pp. 135-157.

[41] Fegert J.M., Vitiello B., Plener P.L. y Clemens V. (2020), Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality, "Child and adolescent psychiatry and mental health", vol. 14, pp. 1-11.

[42] Verma M.G. y Priyamvada M. (2020), COVID-19 and Teaching: Perception of School Teachers on Usage of Online Teaching Tools, 'Mukt Shabd Journal', vol. 9, nº 6, pp. 2492-2503.

y centrarse en el texto que desee. Si necesitas detener la lectura antes de llegar al final, Word le recordará dónde dejó la lectura, incluso en otros dispositivos.

6. CONCLUSIONES

El síndrome del espectro autista es un trastorno heterogéneo del neurodesarrollo que es omnipresente en el crecimiento del individuo y en la vida de los miembros de la familia. El tratamiento del TEA es una de las terapias recomendadas por las directrices nacionales (SINPIA 2005; ISS 2011).[43] Podríamos calificar los trastornos del espectro autista como uno de los grandes enigmas contemporáneos. La pandemia ha afectado a los niños más frágiles. Durante la pandemia de SARS-CoV-2, cuando ya no se podía ofrecer terapia presencial debido al bloqueo, se pensó en realizar las sesiones a distancia utilizando técnicas que se prestan bien al uso a distancia. Los niños que tuvieron que interrumpir sus cursos terapéuticos y de rehabilitación durante más tiempo.

debido a las normativas restrictivas impuestas en las distintas regiones son los que han mostrado una pérdida de autonomía y habilidades previamente adquiridas. En estos casos, se ha producido un empeoramiento de los síntomas típicos del espectro autista, como la tendencia al aislamiento o la exacerbación de conductas repetitivas e intereses estereotipados. Un buen tratamiento debe implicar un trabajo constante y continuado con la familia: cada fase del proceso terapéutico debe explicarse, motivarse y compartirse con los padres, que podrán así apoyar las adquisiciones sin confundir, no obstante, su papel parental con el de terapeuta. Hacerse cargo de la unidad familiar por parte de los Servicios territoriales es indispensable y puede llevarse a cabo mediante: intervenciones de apoyo, asesoramiento, psicoterapia individual y de grupo y psicoterapia padres-hijos. En las escuelas, por otra parte, la actividad de los servicios debe prever un seguimiento constante del proceso escolar que contemple la posibilidad de estancias planificadas y prolongadas (especialmente en los casos más graves), y la aplicación de programas

[43] Directriz nº 21 "El tratamiento de los trastornos del espectro autista en niños y adolescentes".

centrados en el aprendizaje. Es importante que el programa psicopedagógico se integre con la terapia reintroduciendo en el aula las funciones sobre las que se trabaja en la terapia.

Con respecto al furuto, se puede afirmar que no existe una verdadera cura: hay terapias que pueden aliviar sus síntomas y mejorar su calidad de vida y la de las personas que le rodean. Si no se actúa de forma precoz y específica, se corre el riesgo de agravar los síntomas, lo que llevaría al futuro adulto a no poder llevar una vida adecuada e independiente. Por lo tanto, es necesario ayudar a los profesores a promover la enseñanza inclusiva no sólo a distancia, sino también pensar en plataformas digitales que sean fácilmente accesibles para los niños y jóvenes con autismo y formar a los profesores en su uso. No hay que olvidar que los padres también participan en la gestión de la enseñanza en línea, a menudo con dificultades considerables, por lo que también hay que apoyarlos y acompañarlos en este sentido.

En conclusión, el hecho de que no se haya encontrado una cura significa que las intervenciones educativas son de gran importancia en lo que respecta al desarrollo de habilidades y competencias cognitivas y sociales, ya que éstas afectan significativamente a la calidad de vida de las personas autistas. Dada la heterogeneidad de las manifestaciones sintomáticas, estos objetivos sólo pueden alcanzarse mediante un plan de intervención personalizado, que tenga en cuenta los múltiples factores en juego, el potencial y la fragilidad del sujeto que tenemos delante. Como hemos intentado demostrar en el trabajo, si un individuo autista es incapaz de comunicarse y expresarse a través del canal verbal, no hay que imponerse ni rendirse; lo adecuado en estos casos sería plantear alternativas, como el desarrollo de una comunicación alternativa, que pudiera proporcionar al sujeto la posibilidad de expresarse en todo su potencial. Una intervención es eficaz cuando tiene en cuenta las limitaciones y el potencial de la persona a la hora de diseñarla y consigue afectar a su estilo de vida introduciendo cambios significativos.

En una escuela revolucionada y fomentada la práctica constructivista, compuesta de trabajo en grupo, itinerarios individualizados, investigación personal y grupal, las nuevas técnicas y tecnologías de

enseñanza permiten, si están bien dirigidas y coordinadas por un equipo docente cualificado y capaz de cualificar los programas y las opciones didácticas, ayudar a los alumnos a desarrollar el pensamiento crítico. En este sentido, el profesor como guía, entrenador, facilitador, se propone apoyar el proceso de desarrollo del aprendizaje de los alumnos, según sus estilos de aprendizaje, asegurándose de proceder por ensayo y error, al igual que la ciencia, aprendiendo también del error que no debe verse como un episodio negativo, sino como un estímulo, una pista, una reflexión para revisar los propios conocimientos, como un nuevo punto de partida desde el que volver a empezar

8. REFERENCIAS

Alban Conto, C., Akseer, S., Dreesen, T., Kamei, A., Mizunoya, S., Rigole, A. (2020). COVID-19: Efectos del cierre de escuelas en las competencias básicas y prácticas prometedoras para supervisar y mitigar la pérdida de aprendizaje. Innocenti Working Papers no. 13, Oficina de Investigación de UNICEF - Innocenti, Florencia. Disponible en: https://www.unicef-irc.org/publications/1144-covid19-effects-of-school-closures-onfoundational-skills-and-promising-practices.html.

Antonio Calvani, Por una educación basada en la evidencia. Un análisis teórico-metodológico internacional de la enseñanza eficaz e inclusiva. Trento: Erickson (2012).

Rutter, M, & Uher, R. (2012). Cuestiones de clasificación y desafíos en psicopatología infantil y adolescente. Revista Internacional de Psiquiatría, 24(6), 514-529.

Directriz nº 21 "El tratamiento de los trastornos del espectro autista en niños y adolescentes".

Viner, R. M. et al. (2020). Cierre de escuelas y prácticas de gestión durante brotes de coronavirus, incluido COVID-19: una revisión sistemática rápida. The Lancet Child & Adolescent Health, 4, 397-404.Arnau, J. (2018). Fundamentos de la vía media. Alianza .

https://www.unicef.org/reports/unicef-annual-report-2020

En particular, durante el cierre se puso de manifiesto el compromiso de la radiotelevisión pública nacional RAI (Radiotelevisione Italiana) con la enseñanza a distancia a través de "La Scuola in TV": http://www.rai-scuola.rai.it/articoli/la-scuola-in-tv-gli-orari-dellelezioni/45140/default.aspx.

SECCIÓN IV

EXPLORANDO IDENTIDADES: DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS A REPRESENTACIONES CULTURALES

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS PARA LA REINCORPORACIÓN EN LA ESCUELA, EL CASO DE GLORIA

ABRAHAM BERNÁRDEZ-GÓMEZ
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

La investigación aquí presentada ha intentado alcanzar el siguiente objetivo: explorar los eventos de vida, eventos críticos y transiciones que permitan describir la trayectoria educativa de los alumnos en riesgo de exclusión que han pasado por una experiencia de abandono o fracaso escolar y se han reincorporado a su proceso formativo.

Hay muchos problemas en la educación que tienen sus raíces en la historia. Algunos tienen una amplia investigación detrás de ellos y, por lo tanto, proporcionan detalles adicionales (Garnica et al., 2019). Esto es relevante para el problema abordado dentro de este estudio, el del abandono escolar de los alumnos vulnerables, también conocidos como estudiantes en riesgo (Bernárdez-Gómez et al., 2021; Thureau, 2018; Vandekinderen et al., 2018) y de cómo estos estudiantes pueden luego retomar sus estudios (Cuconato et al., 2017; Tomaszewska- Pękała et al., 2017; Portela et al., 2022; Ribaya, 2011). En este texto presenta algunos de los resultados de un proyecto de investigación más amplio en el que los factores que benefician o no el compromiso escolar de los jóvenes que abandonan la escuela y los que regresan. Esta investigación examina las circunstancias de Gloria a lo largo de los años y cómo se ha desarrollado su trayectoria debido a estas circunstancias.

La obsoleta Estrategia Europa 2020 a los actuales Objetivos de Desarrollo Sostenible o el Horizonte Programa Marco Europa (Reglamento UE, 2021) propusieron objetivos que podrían ir dirigidos a mejorar la calidad

educativa y el bienestar en las escuelas. Podemos decir que el bienestar en los centros educativos tiene por tanto una relación directa con la calidad educativa que proporciona el sistema escolar. Por lo tanto, habría que demostrar cómo el reto ya no puede utilizarse para retener a estudiantes valiosos, sino para determinar espacios dentro de los centros donde se puedan realizar los estudios y mantener el compromiso a lo largo de las trayectorias educativas.

1.1. Trayectorias educativas y Teoría del Curso Vital

El estudio de las trayectorias educativas se basa en el estudio de los cursos vitales de los individuos (Hutchison, 2019; Monarca, 2017). Se trata de una teoría muy utilizada dentro del campo de las ciencias sociales y ha aumentado su relevancia para la investigación dentro de las ciencias sociales (Tomaszewska- Pekala et al., 2017; Mena, Fernández & Enguita, 2010). Desarrollo del paradigma sobre el que se ha la teoría del curso de la vida (TCL) es de naturaleza multifactorial, como lo es el problema del abandono escolar. naturaleza, al igual que el problema del abandono escolar. Los diversos factores que se pueden encontrar dentro de sus investigaciones anteriores son consistentes (Bernárdez-Gómez, 2022; Gottfried & Hutt, 2019). Por lo tanto, utilizando la teoría del curso de la vida, estos factores son los eventos que tienen un efecto significativo en la trayectoria de los estudiantes. Estos eventos son los factores que han encontrado autores como Salvà- Mut, Oliver Trobat & Comas Forgas (2014) o Nichol, DeFosset, Perry & Kuo (2016), que se han referido a diversas esferas de proximidad al individuo: micro, meso y macrosocial. Simultáneamente se producen diferentes eventos que pueden ocurrir y que tienen una intensidad. En primer lugar, acontecimientos vitales presentes a lo largo de toda la trayectoria pero que, sin embargo, no tienen un significado particular para los sujetos (Kang, 2019; Tarabini, 2018). A la inversa, hay acontecimientos críticos, que son lo suficientemente poderosos para estimular una transición dentro de la trayectoria que conduzca a un cambio en su dirección. Los diversos acontecimientos que suceden dentro de una trayectoria tienen un efecto significativo en el engagement o implicación (Crosnoe & Benner, 2016; Vicente & Gabari, 2019). Una definición que se da con frecuencia de la

idea de engagement es la que exhibe el apego del estudiante dentro de sus estudios y afecta a la intensidad con la que se dedican a una determinada tarea educativa específica (Emery et al., 2020). En este caso, cuando diversos acontecimientos conducen a un deterioro del compromiso de los estudiantes esto enciende un proceso de desenganche (Yusof et al., 2018). En este punto se está haciendo referencia a la situación en la que un estudiante comienza una retirada gradual de la experiencia educativa proporcionada por la escuela (Gebel & Heineck, 2019). Por lo tanto, los distintos datos que se han extraído de la investigación van a demostrarán los tipos de compromiso que con mayor frecuentemente ocurren dentro de las trayectorias de los estudiantes que abandonan la escuela. También se presentan las etapas en las que Gloria presenta un engagement más compromiso positivo o negativo.

2. OBJETIVOS

En la investigación desarrollada en este capítulo se ha seguido el siguiente objetivo general: explorar los eventos de vida, eventos críticos y transiciones que permitan describir la trayectoria educativa de los alumnos en riesgo de exclusión que han pasado por una experiencia de abandono o fracaso escolar y se han reincorporado a su proceso formativo.

3. METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta el objetivo planteado y las investigaciones previas que se han realizado sobre este tema (Deterding & Waters, 2021), esta investigación se llevó a cabo de acuerdo con un enfoque cualitativo. En concreto, el diseño tenía un carácter biográfico-narrativo. A través del desarrollo de este diseño metodológico, fue posible establecer los diversos eventos que se desarrollaron en las trayectorias de los estudiantes (Brandenburg, 2021) con la intención de recabar información y comprender las diferentes relaciones que se han desarrollado durante su transcurso de vida (Rodríguez-Dorans & Jacobs, 2020). Esta metodología intenta dar sentido y construir significado a partir de eventos aislados que son evocados en el individuo a través del investigador (Portela Pruaño et al., 2019, 2022). La reconstrucción y el análisis de las

experiencias permiten la comparación de los distintos hechos ocurridos. Esto involucra inherentemente un proceso reflexivo e introspectivo de un individuo que compara diferentes eventos en la vida de otro individuo o un aspecto de ella.

3.1. RECOLECCIÓN DE DATOS

La técnica de recolección de datos utilizada para llevar a cabo la investigación fue la realización de historias de vida por medio de entrevistas en profundidad semiestructuradas. Existe acuerdo en que esta es la mejor técnica para realizar investigaciones biográfico-narrativas (Rodríguez-Dorans & Jacobs, 2020). Esta herramienta permite al investigador la inmersión necesaria en el problema de estudio y la flexibilidad suficiente para desarrollar la entrevista de acuerdo con las diferentes necesidades que se presentan a medida que se lleva a cabo (Deterding & Waters, 2021). La entrevista se validó mediante el método agregado individual (Traverso Macías, 2019) mediante el envío de un borrador inicial y la retroalimentación de expertos en el área de investigación. Esta entrevista se estructuró en tres etapas diferentes. En primer lugar, se realiza una serie de preguntas iniciales que sirvieron para comprobar que los entrevistados reúnen las características necesarias para su inclusión en la muestra del estudio y para establecer el contexto personal y sociocultural del que proceden. En segundo lugar, se dedica un bloque central a investigar cada una de las etapas establecidas en la trayectoria del estudiante, a saber, la etapa previa al abandono, la etapa de ausencia del estudiante y la etapa de reincorporación. Finalmente, la tercera etapa es una serie de preguntas dedicadas a profundizar en algunos aspectos que no han quedado suficientemente claros y a evaluar la trayectoria de vida de los estudiantes, así como sus perspectivas.

Las preguntas centrales realizadas a los sujetos fueron las siguientes:

- A lo largo de los años, ¿cómo ha sido tu vida fuera de la escuela?
- Cuéntame sobre ti; ¿cómo eres o como te defines?
- Háblame de las escuelas en las que has estado; ¿cómo era el ambiente

- Acerca de esas escuelas, ¿cuál fue su experiencia en su escuela y en la escuela secundaria? ¿Qué destacarías?
- ¿Qué destacaría tanto de forma positiva como negativa? ¿Por qué?
- ¿Cómo fue el proceso de decisión de abandonar la escuela?
- ¿Qué hiciste mientras no asistías a la escuela?
- ¿Qué fue lo que más te influenció para volver a la escuela y no abandonar?
- ¿Cómo fue el proceso de volver a la escuela?
- ¿Cuáles han sido sus expectativas a lo largo del camino?
- ¿Cómo crees que esas experiencias (de las que has hablado) han afectado tu vida?

3.2. Análisis de datos

El análisis de los datos cualitativos se llevó a cabo utilizando dos técnicas de análisis complementarias: el análisis de contenido (Friese, 2020) y el modelo de análisis de datos cualitativos de Barton y Lazarsfeld (citado en Taylor et al., 2015). Estas dos técnicas se emplearon secuencialmente con el apoyo del software de análisis ATLAS.ti. En primer lugar, se realizó un análisis de contenido mediante el cual a) se redujo la información y se prepararon los datos para la codificación; b) se estructuró a través de la categorización; c) se extrajeron las relaciones entre las diferentes categorías. En segundo lugar, se complementó con el modelo de análisis de Barton y Lazarsfeld (1961) de d) sistematizar las relaciones mediante concurrencias de códigos; e) hacer formulaciones matriciales por medio de redes semánticas; y f) realizar un análisis de apoyo a la teoría.

La ventaja del procedimiento de análisis cualitativo de Barton y Lazarsfeld (1961) fue señalada por Glasser y Strauss (1967) quienes indicaron que mediante este procedimiento se podía realizar un análisis desde un nivel simple hasta uno más complejo. El uso de este procedimiento ha adquirido mayor relevancia al poder ser utilizado mediante el apoyo de

software de análisis de datos como ATLAS.ti (Friese, 2020). Esto facilita el seguimiento de los pasos del procedimiento de análisis al contar con herramientas que ayudan en cada uno de los pasos, como se ha hecho en investigaciones previas (Bernárdez-Gómez et al, 2022).

Las categorías que se utilizaron en el análisis se pueden encontrar en la Tabla 1. Entre ellas se encuentran categorías relacionadas con la implicación percibida por los estudiantes, el tipo de evento, la etapa de sus trayectorias educativas en que se ha producido el evento y el tipo de evento, dependiendo del nivel de enfoque del alumno.

3.3. Calidad de la investigación

La investigación realizada ha seguido los criterios de calidad de la investigación cualitativa, adoptando los principios de veracidad y los criterios asociados que han dado concordancia a la investigación (credibilidad, transferibilidad, confiabilidad y confirmabilidad; Berkovich & Grinshtain, 2021; Yadav, 2021).

- Credibilidad, utilizando múltiples fuentes de información para saturar la información obtenida e identificar las diferentes categorías que emergen.
- Transferibilidad, la investigación se ha desarrollado a través de varios informes de investigación.
- Fiabilidad, triangulando los datos (ver Bernárdez-Gómez, Portela Pruaño et al., 2022) y realizando el registro de datos mediante el software ATLAS.ti.
- Confirmabilidad, contrastando los datos obtenidos con los propios participantes y discutiendo la información con el grupo de investigación.

4. RESULTADOS

> …Es como que me hace un bloqueo. Es como si tú pensases en una cosa y por más que quieras que salga se te vuelvo otra vez. Es como un laberinto sin salida, como que no puede salir que te da muchas vueltas y al fin y al cabo no encuentras la salida (Gloria)

Gloria, en nuestro encuentro, transmitía una alegría tímida, como si no se la mereciese o estuviese en una situación de inseguridad. Ha estado toda la vida en un barrio que le aportaba preocupación por su futuro y que no le daba mucha esperanza sobre lo que podía recibir de la vida. Este entorno desfavorable, sumado a la temprana separación de sus padres, fueron artífices de una exigua implicación en sus estudios desde un primer momento, lo que se plasmaba en unas calificaciones suficientes para ir promocionando, pero sin albergar grandes aspiraciones en su futuro estudiantil. "mis padres se separaron, y desde ahí, pues me ha dejado una tara con la que no sé solucionarme" (D3: 3). Por otra parte, dentro de su familia también tenía buenos momentos, como los aportados por su abuela al llevarla a visitar a sus hermanos al centro de menores donde residían y, además, donde encontraba la tranquilidad junto a los suyos.

La infancia de Gloria transcurrió sin muchos sobresaltos. En su casa, transcurría el tiempo sin que encontrase apoyo alguno para llevar a cabo la tarea escolar; incluso, alguna de las trabas que encontraba en su trayectoria educativa provenía del ambiente que, para ella, debiera ser de protección y no de riesgo. La nueva pareja de su padre no mostraba mucho aprecio por ella, provocando desencuentros de forma continua entre Gloria y su padre. "la pareja mi padre dice alguna cosa para picarme" (D3: 45). Esos enfrentamientos a los que se veía sometida servían para que en casa no tuviese un ambiente de estudio ni se le facilitasen los recursos necesarios para ello. Y cuando era la escuela la que se los facilitaba, como la conexión a internet para poder realizar los trabajos o seguir las clases virtualmente, solo encontraba rechazo y dificultades para poder llevar a cabo las tareas escolares.

La falta de ayuda en casa y la ausencia de apoyos en la escuela entre los profesores y los compañeros que no figuraban entre los que se podrían denominar como buenas compañías no la ayudaban con su recurrente

falta de confianza. “desde los 7-6 años […] que yo estoy sola con mi padre a mí nadie me ha dicho oye estas cosas se hacen así” (D3: 5) Ella veía cómo las pocas alegrías o motivaciones que aparecían en su vida le eran arrebatadas, y a ello se sumaba la prematura muerte de su abuelo, todo lo cual hizo que ella se abandonase totalmente.

Después de un corto, pero intenso, periodo titubeando con sustancias estupefacientes, y esas malas amistades que nunca aconsejan correctamente, decidió, por iniciativa propia, huir de todo aquello que en su vida no le estaba beneficiando y que había causado esa sensación de sentirse derrotada permanentemente sin haber podido luchar y, por una vez, empezar a sentir que se merecía algo mejor que lo que le tenía asignado la sociedad.

Así pues, decidió comenzar a construir su castillo mediante lo único que había entendido o sabía que necesitaba para ello, la formación y el sistema educativo como única vía que le podía facilitar una incorporación exitosa al mundo laboral e, incluso, continuar con una formación de nivel superior que la ayudase en su propósito. “Yo era lista, decía: me cojo toda la información y cuando sea más grande, paso por paso, me construyo mi castillo” (D3: 67). Con esta aspiración en mente accedió a una PFP de uno de los oficios que siempre le habían gustado y en la que veía esa salida laboral pretendida: cocina. Lo que puede resultar más sorprendente de su entrada en esta formación es que fue ella misma la que buscó la información para, después, confirmar su información con terceras personas, mostrando un nivel de implicación que no había manifestado hasta ese momento.

Una implicación que no ha parado de crecer desde que se encuentra cursando esa rama formativa, sobre todo, debido a las características positivas de profesorado, que no había encontrado en etapas anteriores. Unos docentes volcados en sus alumnos y cuya principal preocupación es su éxito, y que entendían cómo sus estudiantes no ansiaban otra cosa que alcanzar un tímido éxito laboral que los llevase a tener una vida estable, al igual que Gloria.

FIGURA 24. *Trayectoria educativa de Gloria con sus principales eventos de vida y eventos críticos.*

5. DISCUSIÓN

La historia de Gloria se caracteriza por una baja implicación desde el comienzo de su escolarización, caracterizándose por enfrentarse de forma continua a los problemas que aparecen a lo largo de su trayectoria educativa. Dichas cualidades obedecen a la trayectoria de ruta resiliente desarrollada por Tomaszewska-Pękała et al. (2017), donde los estudiantes que se encuentran en esta situación reflejan una especial fortaleza para superar las adversidades que se le van presentando, adaptándose a las diferentes situaciones y alcanzando niveles de logro aceptables, aunque es frecuente que muestren dificultad en superar las tareas que abordan. Al igual que Gloria, esta tipología de alumnado se caracteriza por valorar especialmente el apoyo que puedan recibir de otras personas o de personal del centro. En este caso se observa cómo uno de sus principales apoyos proviene de su familia materna, así como de algunos de sus docentes.

Pese a que se presentase con asiduidad a clase, ella manifiesta que se encontraba en una situación de absentismo virtual (González, 2006). Acudía al aula pero, en el momento de sentarse en la silla, se desconectaba de lo que allí sucedía. Encontrarse en una situación así hizo que no resultase muy difícil que se alejase, físicamente, de los estudios en cuanto se produjo un evento de importancia en su vida. Ello ocurrió al fallecer su abuelo, produciéndose una situación que cataloga a un estudiante como de fracaso escolar (Fernández Enguita et al., 2010). En ese momento se puede intuir que se encontraba plenamente desenganchada (Janosz et al., 2000) de lo que allí sucedía. Con todo, los diferentes apoyos que tuvo entonces de su familia materna, así como su voluntad por mejorar la situación, hizo que, poco después, buscase una medida correctiva de su trayectoria (Cuconato et al., 2017) que la llevase a reincorporarse a su formación mediante un PFP.

6. CONCLUSIONES

Aquí s epresenta el punto álgido de la trayectoria de una persona y su distanciamiento de la escuela. Alejándose de un sentimiento de pertenencia y compromiso con la escuela (Emery et al., 2020). Del mismo modo, esta distancia se reduce cuando los alumnos vuelven a implicarse en sus estudios a través de diversos factores que producen el mismo efecto. Esto nos lleva a reflexionar sobre la separación entre la escuela del estudiante y una posible dicotomía entre estas unidades de acuerdo con la institución y los que presentan problemas. Por tanto, se trata de un fenómeno que afecta a todos los alumnos y que tiene múltiples niveles de intensidad y resultados (Salvà-Mut et al., 2014). Asimismo, también es un proceso que es muy expresivo del hastío del alumno con su escuela y con las escuelas que tienen tanto anticuadas y rígidas (Nichol et al., 2016; Yusof et al., 2018) metodologías de enseñanza que se manifiestan como tediosas e irrelevantes para la educación del alumno.

8. REFERENCIAS

Allen, K. y Boyle, C. (eds). (2018). Pathways to belonging contemporary research in school belonging. Brill Sense. https://doi.org/10.1163/9789004386969_001

Barton, A. H. & Lazarsfeld, P. F. (1961). Sorne Functions of Qualitative Analysis in Social Research. En S.M. Lipset y N. J. Smelser (eds.). Sociology: The Progress of a Decade. Prentice-Hall, pp. 95-122.

Baskerville, D. (2021). Truancy begins in class: Student perspectives of tenuous peer relationships. Pastoral Care in Education, 39(2),108-124. https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1788125

Berc, G., Majdak, M. y Bezovan, G. (2015). Perspective of professional associates on secondary school drop-outs as a new social problem. Revija za socijalnu politiku, 22(1), 1-31. https://doi.org/10.3935/rsp.v22i1.1162

Berkovich, I., & Grinshtain, Y. (2021). A review of rigor and ethics in qualitative educational administration, management, and leadership research articles published in 1999–2018. Leadership and Policy in Schools. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/15700763.2021.1931349

Bernárdez Gómez, A., & González Barea, E. M. (2022). Engagement in At-Risk Students Trajectories: Perspective From The Levels of Approach To The Student. International Electronic Journal of Elementary Education, 15(2), 97-107. https://doi.org/10.26822/iejee.2023.282

Bernárdez Gómez, A., Portela Pruaño, A., Nieto Cano, J. M., & Rodríguez Entrena, M. J. (2022). Study of Educational Trajectories Through Biograms and Semantic Exploration, an Approach to Narrative Studies. International Journal of Qualitative Methods, 21. https://doi.org/10.1177/16094069221141316

Bernárdez, A., & Portela, A. (2023). School Dynamics and Their Role in the Educational Trajectories of At-Risk Students. European Journal of Educational Research, 12(1), 493-505. https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.1.493

Bernárdez-Gome, A., Barea, E. M. G., & Entrena, M. J. R. (2022). Narrative Perspective of the School Trajectory of At-Risk Students. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 21(11), 112-128. https://doi.org/10.26803/ijlter.21.11.7

Bernárdez-Gómez, A. (2022). Vulnerabilidad, exclusión y trayectorias educativas de jóvenes en riesgo. Un marco para su comprensión. Dykinson. https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3s8d

Bernárdez-Gómez, A., Barea, E. M. G., & Entrena, M. J. R. (2021). Educational Re-engagement Programs and Measures in the Region of Murcia. An approach to their understanding. International Journal of Sociology of Education, 10(3), Article 3.

Bisquerra, R. (2016). Metodología de la investigación educativa. La Muralla.

Blasbichler, A. y Vogt, M. (2020). Between and beyond. The course of a life in the realms of history of education, general pedagogy and comparative studies. Interview with Edwin Keiner. Espacio, Tiempo y Educación, 7(2). 235-247. https://doi.org/10.14516/ete.380

Bolívar, A., Domingo, S. & Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. La Muralla.

Boluda, R. M., Dalouh, R., Cala, V., & Jiménez, A. J. (2017). Educación, salud y TIC en contextos multiculturales: Nuevos espacios de intervención [Education, health and ICT in multicultural contexts: New spaces for intervention.]. Universidad Almería.

Brandenburg, R. (2021). I started letting the teachers in': What factors contribute to successful educational outcomes for disengaged young adults? Pedagogy, culture y society, 29(3), 397-413. https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1747107

Brown, R. S., Mackay, K. G. y Parekh, G. (2020). Redefining risk: Human rights and elementary school factors predicting post-secondary access. Archivos Analíticos de PolíticasEducativas,28(1), 10.https://doi.org/10.14507/epaa.28.4200

Cotán Fernández, A. (2015). Enseñanza Superior y educación inclusiva: múltiples miradas desde las historias de vida de estudiantes con discapacidad (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla.

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (4th ed.). Sage.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (2012). Manual de investigación cualitativa. Gedisa.

Emery, L., Spruyt, B., Boone, S., & Van Avermaet, P. (2020). The educational trajectory of newly arrived migrant students: Insights from a structural analysis of cultural capital. Educational Research, 62(1), 18-34. https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1713021

Flick, U. (2014). El diseño de la investigación cualitativa. Morata.

Friese, S. (2020). ATLAS.ti 9 user manual. ATLAS.ti scientific software development GmbH. https://doc.atlasti.com/ManualWin.v9/ATLAS.ti_ManualWin.v9.pdf

González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 4(1), 1-15.

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2018). Metodología de la investigación (6ª Ed.). McGraw Hill education.

Hutchison, E. D. (2018). The life course perspective: A promising approach for bridging the micro and macro worlds for social workers. Families in Society, 86(1), 143-152. https://journals.sagepub.com/doi/10.1606/1044-3894.1886

Hutchison, E. D. (2019). An update on the relevance of the life course. Perspective for social work. Families in Society, 100(4),351-366. https://doi.org/10.1177/1044389419873240

Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. y Tremblay, R. (2000). Predicting different types of school dropouts: a typological approach with two longitudinal samples. Journal of Educational Psychology, 92(1),171-190.https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171

Lewis, R. B. (2016). NVivo 2.0 and ATLAS.ti 5.0: A comparative review of two popular qualitative data-analysis programs. Field Methods, 16(4), 439–464. https://doi.org/10.1177/1525822X04269174

Maciá-Soler, L., Marcos, A. P., Colón, J. Z., Gutiérrez, M. R. & Santos, A. M. (2014). Investigación cualitativa. Elsevier España. https://doi.org/10.1016/b978-84-9022-445-8.00012-3

McFarland, J., Cui, J., Holmes, J. y Wang, X. (2020). Trends in high school dropout and completion rates in the United States: 2019. Compendium report. NCES 2020-117. National Center for Education Statistics.https://eric.ed.gov/?q=school+dropout&pr=on&ft=on&ff1=dtySince_2017&id=ED602216

Nada, C. I., Santos, S. A., Macedo, E., & Araújo, H. C. (2020). Can mainstream and alternative education learn from each other? An analysis of measures against school dropout and early school leaving in Portugal. Educational Review, 72(3), 365-385. https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1508127

Nada, C., Macedo, E., Guedes Teixeira, E., & Araújo, H. C. (2022). Growing up in a never-ending crisis: Youth transitions and aspirations in Portugal. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 26(3), 125-149. https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.22833

Portela Pruaño, A., Nieto Cano, J. M. & Torres Soto, A. (2019). La reincorporación formativa de jóvenes que abandonan tempranamente la educación: relevancia de su trayectoria previa. Revista española de pedagogía, 77(272), 103-121. https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-07

Reed, V. A. y Trumbo, S. (2020). The relative importance of selected communication skills for positive peer relations: American adolescents' opinions. Communication Disorders

Röder, M. y Müller, A. R. (2020). Social competencies and expectations regarding the impending transition to secondary school. International Journal of Educational Psychology, 9(1), 82-102. https://doi.org/10.17583/ijep.2020.4463

Rodríguez-Dorans, E. & Jacobs, P. (2020). Making narrative portraits: A methodological approach to analysing qualitative data. International journal of social research methodology, 23(6), 611-623. https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1719609

Rumberger, R. W. (2011). Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167

Santos, S. A., Nada, C., Macedo, E., & Araújo, H. C. (2020). What do young adults' educational experiences tell us about Early School Leaving processes? European Educational Research Journal, 19(5), 463-481. https://doi.org/10.1177/1474904120946885

Smyth, J. y McInerney, P. (2013). Whose side are you on? Advocacy ethnography: Some methodological aspects of narrative portraits of disadvantaged young people, in socially critical research. International Journal of Qualitative Studies in Education,26(1), 1-20.https://doi.org/10.1080/09518398.2011.604649

Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2015). Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource. John Wiley & Sons.

Thiele, T., Pope, D., Singleton, A., Snape, D., & Stanistreet, D. (2017). Experience of disadvantage: The influence of identity on engagement in working class students' educational trajectories to an elite university. British Educational Research Journal, 43(1), 49–67. https://doi.org/10.1002/berj.3251

Tomaszewska-Pękała, H., Wrona, A. y Marchlik, P. (2017). Finding inspiring practices on how to prevent ESL and school disengagement. Lessons from the educational trajectories of youth at risk from nine EU countries [Dataset]. Publication 6. Project RESL. eu. financiado por la Unión Europea (320223).

Traverso Macías, D. (2019). Diseño y validación de un cuestionario sobre la conciencia, regulación y comprensión de las emociones basado en la competencia lingüística. https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/21696

Van Praag, L., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Clycq, N. y Timmerman, C. (2018). Comparative perspectives on early school leaving in the European Union. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315170404

Yadav, D. (2021). Criteria for good qualitative research: A comprehensive review. The Asia-Pacific Education Researcher, 31, 679–689. https://doi.org/10.1007/s40299-021-00619-0

Yusof, N., Oei, T. P. S. y Ang, R. P. (2018). Voices of adolescents on school engagement. Asia-Pacific Education Researcher, 27(1),23-32. https://doi.org/10.1007/s40299-017-0362-1

Zengin, M. (2021). Investigation of high school students' dropout risk level. Shanlax InternationalJournalof Education,9, 59-68. https://doi.org/10.34293/education.v9iS1-May.4000

Zyngier, D. (2017). Left numb and unengaged. (Re)Conceptualising risk: What (seems to) work for at-risk students. Social Sciences, 6(1), 32. https://doi.org/10.3390/socsci6010032

EL VALOR DE LA EDUCACIÓN INTERGENERACIONAL DESDE UN ENFOQUE PSICOSOCIAL

MARIA NATIVIDAD ELVIRA-ZORZO
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, uno de los retos más relevantes a nivel educativo en la sociedad, es la formación en valores para poder potenciar el aprendizaje de las nuevas generaciones y mejorar el bienestar social y la calidad de vida de las personas que integran la sociedad.

El aumento de la esperanza de vida a nivel mundial está provocando una serie de cambios sociales en los que la educación juega un papel muy importante. El envejecimiento de la población debe conllevar un aumento de la investigación e intervención en análisis de la educación intergeneracional, en cuanto a su forma y dinámica en distintos contextos e interrelación de las personas partícipes del mismo.

Es importante tener en cuenta que potencia el contacto y el diálogo entre generaciones son claves para la aproximación cultural. La aproximación favorece el intercambio de: (i) respeto mutuo, (ii) tradiciones, (iii) conocer la historia de distintas generaciones, (iv) formas de pensar y de actuar.

La educación y la formación deben ir evolucionando mediante distintos modelos, haciendo que las instituciones educativas (independientemente del nivel de estas), sean espacios en los que el profesorado aporte valores sociales necesarios para una mejor convivencia y al mismo tiempo aprenda. La educación de calidad, debe ser una educación que ayuda a afrontar y adaptarse a los nuevos cambios, y el envejecimiento poblacional es uno de ellos, por lo que la educación debe comprometerse con dicho cambio. Innovando a la misma vez que actualiza la enseñanza con

un enfoque multidimensional, centrado en el respeto, apoyo y responsabilidad hacia todas las generaciones.

En la actual educación a lo largo de la vida, antes denominada educación permanente, es importante mejorar la calidad de vida de las personas potenciando a la vez las comunidades. Mediante el aprendizaje se debe trabajar en la equidad, los derechos, la justicia social y responder a los retos actuales culturales, tecnológicos, políticos y sociales.

Este trabajo tiene como fin, profundizar en el papel de la educación y el profesorado en la eliminación de estigmas y estereotipos hacia la vejez. Recogiendo las principales aportaciones que actualmente las investigaciones están realizando dentro del área de los estereotipos negativos hacia la vejez, discriminación y educación. Profundizando finalmente, en el valor de la educación intergeneracional para el avance de la educación y por lo tanto de la sociedad actual.

2. ESTEREOTIPOS HACIA LAS PERSONAS MAYORES EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Los estereotipos son creencias de carácter general que tratan sobre las características, capacidades y funcionalidades que se le atribuye a un determinado grupo social. Dichos estereotipos son transmitidos a través del proceso educativo sin apenas cambiar a lo largo de los años (Mora, 2020). Desde hace años, han permanecido los estereotipos hacia las personas mayores, dando lugar a una imagen negativa y en muchos casos errónea sobre la vejez, las personas mayores y el envejecimiento. Pese a que los estereotipos pueden ser tanto positivos como negativos, en el caso de las personas mayores, los estereotipos que predominan son negativos (Vélez, 2009). Convirtiéndose en esquemas funcionales que guían la forma de actuar de la población respecto a las personas mayores (Muñoz et al., 2001).

Estos estereotipos y prejuicios negativos hacia las personas mayores y hacia el envejecimiento se encuentra dentro del término *viejismo*, acuñado a partir del término anglosajón *ageims* (Toledo, 2011). Según Butler (1980), el *viejismo* o edadismo se compone de acciones, actitudes o estructuras de carácter institucional que subordina a una persona o

grupo, debido a la edad. En el caso de la vejez, el edadismo o viejismo implica la atribución a las personas de características de diverso tipo como: estado de salud, rasgos de personalidad, estilos de comportamiento…, únicamente por el hecho de cumplir una edad (Nelson, 2005). El edadismo se relaciona, por lo tanto, con el mantenimiento de actitudes y estereotipos negativos hacia las personas por el simple hecho de ser mayor (Butler, 1969; Palmore, 1990).

El edadismo conlleva la asignación de roles discriminatorios a las personas mayores por razón de edad. Butler fue el creador de este concepto y apunta que el edadismo o *viejismo* refleja rechazo que puede basarse en un miedo de la población joven o madura a envejecer y, por lo tanto, al envejecimiento, provocando rechazo, falta de respeto e incluso repulsión a envejecer porque se asocia a enfermar, perder capacidades, cambiar de rol social, convertirse en una persona que no es productiva a nivel social y con la muerte (Guerson & Ibarra, 2021). Por lo que, el desarrollo de actitudes negativas y estereotipadas hacia las personas mayores y/o el proceso de envejecimiento, ha categorizado equivocadamente la vejez como a una etapa del ciclo vital incompetente y aversiva. La sociedad actual, se caracteriza por valorar la juventud, relacionándola con la productividad, lo novedoso, el dinamismo y dejando de lado la vejez porque es considerado el polo opuesto.

Aunque, es importante remarcar, que los estereotipos actuales hacia las personas mayores presentan un cierto grado de ambivalencia, ya que, para muchas personas, la percepción de las personas mayores se relaciona con ciertos atributos de carácter positivo como la sabiduría o el prestigio (Kite et al., 2005). Pero la imagen de las personas mayores se relaciona principalmente con estereotipos negativos relacionados con enfermedad, muerte, dependencia, discapacidad, falta de intereses, poca productividad y desvinculación social entre otros (Sousa et al., 2008). Según Palmore (1990) existen una serie de características básicas que forman parte del edadismo, estas características en cuanto a los estereotipos negativos hacia las personas mayores se presentan en la Figura 1.

FIGURA 1. *Características de los estereotipos que conforman el edadismo según Palmore (1990)*

Fuente: Elaboración propia

El edadismo ha sido señalado como la tercera gran forma de discriminación de la sociedad actual, tras el racismo y el sexismo (Butler, 1980; Stallar et al., 2002). Esta unión de estereotipos y discriminación hacia las personas mayores provoca un problema debido a:

- Afecta a la sociedad en general ya que diversos colectivos se ven influidos, como pueden ser los niños, jóvenes, adultos, personas mayores, familiares y profesionales (Castellano, 2014; Fuentes & Miguel, 2011).
- Su contenido no representa la realidad científica estudiada hasta el momento (Miguel, 2001).
- Impactan en la sociedad provocando un cambio en la forma de tratar a las personas mayores que afectan al bienestar de las personas mayores, favoreciendo una retroalimentación en cuanto a los estereotipos (Montorio et al., 2002).
- Tienden a mantenerse y resistirse al cambio (Kite et al., 2005).

En los últimos años, la investigación sobre los estereotipos hacia las personas mayores se ha centrado en estudiar qué características influyen en el mantenimiento de los estereotipos negativos hacia el envejecimiento y la vejez. Puesto que, analizar y entender estos factores, facilitan la intervención para poder eliminar dichas creencias y estigmas negativos (Elliott & Rubio, 2017; Sarabia & Cobo, 2015).

En cuanto a las características y variables sociodemográficas que se relacionan a los estereotipos edadistas o *viejistas*. Algunos estudios muestran cómo los estereotipos negativos hacia la vejez pueden verse influenciados por variables sociodemográficas como pueden ser la edad, el sexo, el estado civil o el nivel de estudios entre otros (León et al., 2015; Rello et al., 2018; Sanhueza, 2015). En cuanto al sexo, estado civil, edad, algunos estudios muestran que existe relación, pero otros no presentan una influencia en la presencia de estereotipos negativos hacia la vejez (Durán et al., 2016; León et al., 2015; Menéndez et al., 2016; Rello et al., 2018; Sanhueza, 2014). En cuanto a la edad, diversos estudios muestran una relación de carácter lineal (Sánchez et al., 2009), otros muestran que el edadismo se ve más acentuado en las personas más mayores (Gázquez et al., 2009), mientras que otros muestran una relación curvilínea, en la que los adultos y las personas mayores presentan unas ideas sobre la vejez más positivas que los jóvenes, hasta los 30 años, (Sousa et al., 2008).

Respecto a aquellas personas que tienen contacto con personas mayores, presentan menos estereotipos hacia la vejez (Durán et al., 2016; Menéndez et al., 2016; Rello et al., 2018).

También se ha estudiado la relación entre estereotipos negativos hacia la vejez y el nivel de escolaridad, en este sentido, Colombo et al., (2013), hizo un estudio en 10 países latinoamericanos con una muestra de 965 personas mayores con una horquilla de edad entre los 60-70 años, observando que la escolaridad influía en la presencia de estereotipos negativos hacia la vejez en las propias personas mayores, existiendo una correlación entre el menor nivel educacional y el aumento de estereotipos negativos. En esta misma línea, Menéndez et al., (2016) comprobaron en una muestra de alumnado de enfermería, que el nivel de estudios tenía una relación directa con los estereotipos hacia las personas mayores,

observando que aquellos estudiantes con mayor nivel de estudios tenían puntuaciones más bajas en estereotipos negativos hacia la vejez.

Además, se han analizado las diferencias relacionadas al mayor o menor contacto o conocimiento sobre esta etapa. Estas dimensiones se han evaluado a través de indicadores como la convivencia o no con personas mayores, por un lado, y la formación recibida de carácter reglada sobre el envejecimiento y las personas mayores. En relación con los estereotipos negativos hacia las personas mayores y la relación o convivencia, Durán et al., (2016), vieron en su estudio que las personas que se relacionaban o convivían con personas mayores presentaban índices más bajos de estereotipos hacia la vejez. Aunque observaron que las personas que convivían con la figura del padre o el tío presentaban unos índices más altos de edadismo o *viejismo*. Por su parte, Rello et al., (2018), en su estudio con una muestra de 200 estudiantes y profesionales del área de la fisioterapia, que las personas que tenían un contacto frecuente con personas mayores no dependientes o con un nivel de funcionalidad alto, presentaban menos estereotipos hacia la vejez de carácter negativo. Estos resultados contradicen a los encontrados por Menéndez et al., (2016), los cuales observaron en una muestra de 350 personas jóvenes y adultas, que el contacto con personas mayores en estos casos, ya fueran personas en situación de dependencia o no, presentaban conductas y pensamientos relacionados con estereotipos negativos hacia las personas mayores.

Todos estos resultados expuestos hasta el momento se refieren a estereotipos negativos hacia la vejez evaluados de forma global. Para hacer esta valoración global, la mayoría de los estudios han empleado para hacer la evaluación el Cuestionario de Estereotipos Negativos hacia la Vejez (CENVE) de Blanca et al., (2005). Esta escala se compone de 15 ítems con contenido negativo y estereotipado sobre las personas mayores y el envejecimiento organizados en 3 factores: (i) salud, (ii) ámbito motivacional-social y (iii) carácter y personalidad. Disponer de herramientas que permitan trabajar con los estereotipos negativos hacia la vejez, para evaluarlos y, si es necesario, tratar de modificarlos, es clave. Los instrumentos más empleados para medir actitudes y estereotipos hacia la vejez, suelen ser cuestionarios autoadministrados, firmados por pares de adjetivos o bien en listados de afirmaciones para las que se

solicita a la persona que conteste el grado de acuerdo-desacuerdo a través de una escala dicotómica (verdadero-falso) o escalas tipo Likert. Además del cuestionario CENVE en español existen otros instrumentos como son: AN-PP (Miguel & Castellano, 2010), CEV (Montorio & Izal, 1991), CONDUC-ENV (Castellano & Miguel, 2011) y FAQ (Villar & Triado,2000).

Conocer estos instrumentos y recibir formación sobre los mismos los centros educativos y el profesorado para poder utilizarlos es muy importante, ya que, se podrían utilizar en el aula para así saber si existen ciertos estereotipos y poder intervenir sobre ellos desde las instituciones educativas.

3. ELVALOR DE LA EDUCACIÓN INTERGENERACIONAL

La educación forma parte de la vida de todas las personas ya que aporta el bagaje cultural acumulado a lo largo de los años dentro de la sociedad. La educación, por lo tanto, se conforma por conocimientos derivados de los valores propios y de nuestra civilización y de nuestra época dentro de la sociedad. Mediante la educación se ha ido avanzando en la resolución de problemas sociales que han dado lugar a una sociedad más democrática y solidaria. Por lo que la educación es uno de los principales procesos de perfeccionamiento continuo de nuestra persona dentro de la sociedad.

La educación intergeneracional favorece este avance, según Bedmar (2003) la puesta en práctica de una educación intergeneracional favorece el desarrollo de cuatro pilares básicos de la educación a lo largo de la vida (Figura 2):

- Enseñar a convivir dentro de la misma comunidad, favoreciendo el diálogo el cual permite la resolución de conflictos. El proceso de socialización se centra en un enriquecimiento mutuo, derivado del aporte de diferentes generaciones.

- Enseñar a conocer, potenciando la capacidad de investigar de forma individual y autónoma. La educación intergeneracional favorece el desarrollo de capacidades comunicativas, al vivir

en contacto con otras personas, con los conocimientos de los demás y junto con aspectos más específicos adaptados a las necesidades de las personas.

- Enseñar a hacer, aprender mediante la interacción y la acción, a través de la reflexión.
- Enseñar a ser, desarrollarse a uno mismo tanto de forma individual como colectiva, mejorando el autoconcepto y la autoestima.

FIGURA 2. *Pilares que favorece la educación intergeneracional según Bedmar (2003)*

Fuente: Elaboración propia

Las relaciones intergeneracionales son propias e inherentes a la condición humana. Pero, actualmente existen distintas variables que dan lugar a una sociedad cada vez más fragmentada desde el punto de vista de la edad. Este distanciamiento generacional es una realidad que caracteriza a la sociedad, en un momento en el que el envejecimiento de la población obliga, hoy más que nunca, a inventar nuevas formas de respeto, solidaridad y cooperación entre generaciones.

En el año 2002 Naciones Unidas, en su Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre Envejecimiento, ya recogía este tema, cuando manifestaba la necesidad de promover la solidaridad intergeneracional mediante

el establecimiento de medidas que favoreciesen el intercambio entre generaciones (Naciones Unidas, 2002). Por su parte, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales del gobierno de España ha intentado contribuir mediante el Plan de Acción para las Personas Mayores 2003-2007 (IMSERSO, 2003), algunas comunidades autónomas por su parte, también han aportado su granito de arena a través de sus respectivos planes y programas dirigidos a las personas mayores y, por supuesto, la Unión Europea a través de su comunicación Hacia una Europa para todas las edades.

Los programas intergeneracionales son las medidas más pertinentes para unir generaciones, ya que la investigación ha demostrado que estos programas ofrecen múltiples oportunidades para promover el respecto, la interdependencia y cooperación intergeneracional (Lambert et al., 1990; MacCallum et al., 2006).

Los programas intergeneracionales surgen en Estados Unidos alrededor de los años 60. Diversos autores (Newman, 1997; Newman & Sánchez, 2007) diferencian tres etapas en el desarrollo histórico de los programas intergeneracionales. La primera, desde finales de los años 60 hasta los años 80, caracterizada por el desarrollo de programas intergeneracionales que tenían como fin disminuir los efectos del distanciamiento geográfico que se estaba produciendo en Estados Unidos. El distanciamiento generacional, producido por la movilidad de algunas familias norteamericanas, estaba propiciando un contacto intergeneracional débil que se traducía, por un lado, en la aparición de prejuicios y estereotipos entre personas de diferentes generaciones y, por otro lado, en sentimientos de soledad y aislamiento en las personas mayores y en la carencia afectiva en niños y jóvenes. En ese momento, los programas intergeneracionales se convirtieron en un lazo efectivo para conectar a personas mayores y jóvenes, proporcionando oportunidades para relacionarse mediante actividades de distinta naturaleza.

La segunda etapa, desde el año 1980 hasta 1990, se caracterizó por el desarrollo de programas que pretendían disminuir problemas específicos que afectaban a personas tanto jóvenes como mayores. En el caso de los jóvenes, los programas intergeneracionales tenían como meta paliar problemáticas relacionadas con el abuso de drogas o intervenir en contextos

sociales desfavorecidos como son las escuelas y barrios donde existían familias con problemas socioeconómicos. En el caso de las personas mayores, los programas intergeneracionales estaban dirigidos a disminuir los problemas relacionados con el aislamiento y la soledad, el analfabetismo y el desempleo.

La tercera etapa, desde los años 90 hasta la actualidad, se caracteriza por el uso de los programas intergeneracionales como instrumento para el desarrollo social y comunitario y, sobre todo, por la expansión del campo intergeneracional en diversos países.

En 1993, el Nacional Council on Aging (NCA) describe los programas intergeneracionales como aquellos que "tienen como objetivo incrementar la cooperación, interacción o el intercambio entre dos generaciones a partir del intercambio de experiencias y conocimiento entre jóvenes y mayores" (Nacional Council on Aging, cf. Duggar, 1993, 5). Gutiérrez (2011,30) los define como aquellos "programas organizados y adecuadamente planificados que tratan de promover relaciones entre individuos de diferentes generaciones. Persiguiendo, a través del intercambio de experiencias, beneficios tanto individuales como sociales, culturales y económicos, proporcionando oportunidades para disfrutar y beneficiarse de la riqueza que conlleva, el encuentro entre diferentes singularidades".

Los programas intergeneracionales se convierten en un instrumento para reconstruir los valores, las relaciones y, por lo tanto, el tejido social que, al parecer, se ha ido destruyendo, ya que los escenarios político, educativo y económico se han ido configurando en torno a criterios que sitúan la edad en un lugar preferente.

El valor actual de los programas intergeneracionales en educación aparece confirmado en distintas investigaciones sobre dichos programas. Dichas investigaciones han mostrado que la participación en este tipo de programas produce beneficios para todas las personas implicadas.

Respecto a los niños, adolescentes y jóvenes, algunas investigaciones han mostrado resultados que evidencian que niños participantes en un programa intergeneracional experimentan cambios positivos en comportamientos y aprendizaje (Brabazon, 1999; Hamilton et al., 1999).

Además, se ha observado que la participación en programas intergeneracionales influye de forma positiva en las actitudes relacionadas con los sentimientos de ayuda y cooperación de los niños hacia las personas mayores (Lambert et al., 1990).

MacCallum et al., (2006), en su estudio observaron que los programas intergeneracionales están consiguiendo en jóvenes, un aumento de la autoestima y confianza en uno mismo, menor soledad y aislamiento, mayor acceso a redes de apoyo durante tiempos difíciles y un aumento del sentimiento de responsabilidad social y cooperación. Además, Dupont & Letesson (2010), apuntan que estos programas permiten a los jóvenes establecer un puente de unión con el pasado, ya que el descubrimiento de las experiencias de las personas mayores ofrece diversas oportunidades para conocer la historia y las tradiciones de la cultura a la que pertenecen.

En cuanto al ámbito académico, algunos estudios han mostrado evidencias sobre la relación positiva entre el intercambio intergeneracional y el compromiso con la escuela y la disminución del absentismo escolar. MacCallum et al. (2006) demostró en su estudio que estos programas favorecían al aprendizaje de contenidos académicos y a la adquisición de habilidades sociales y personales.

Por su parte las personas mayores, también se ven beneficiadas, como ya se ha comentado anteriormente, con estos programas. Por ejemplo, en relación con el bienestar físico y social, el aumento de las relaciones sociales, la disminución de las situaciones de soledad y aislamiento, y el incremento de la vitalidad son resultados que aparecen en las investigaciones (Fried et al., 2004; MacCallum et al. 2006). También el bienestar psicológico se ve favorecido con el contacto intergeneracional. En esta línea, Newman & Larimer (1995) mostraron en su estudio que personas mayores que participaron en programas intergeneracionales de aprendizaje en la escuela, confirmaron que gracias al contacto con niños se sentían más productivos, útiles para la sociedad, había aumentado su autoestima y, en definitiva, se sentían mejor que antes de participar en el programa.

5. CONCLUSIONES

El envejecimiento de la población es un fenómeno de gran relevancia a nivel demográfico y social. Debido al descenso sostenido de las tasas de natalidad y al aumento de la esperanza de vida, existe una situación nueva a la que enfrentarse a nivel psicosocial. Dicha situación, se espera que siga aumentando y consolidándose a nivel mundial, afectando tanto a los países en vía de desarrollo como a los desarrollados.

El edadismo contempla tanto los estereotipos como la discriminación hacia las personas o colectivos debido a su edad. El edadismo se expresa de diferentes formas, desde actitudes basadas en prejuicios negativos, hasta prácticas discriminatorias a nivel institucional que refuerzan las creencias falsas estereotipadas.

La vejez implica un momento de cambios tanto a nivel físico, como psicológico y social. Estos cambios, en la sociedad actual, se perciben desde una visión negativa, lo que provoca un rechazo hacia la vejez y por ende hacia las personas mayores.

Los valores sociales y la educación juegan un papel importante en el cambio de actitudes y en las conductas sociales. Como se ha mostrado a lo largo de este trabajo, la educación y la formación actual, deben ir evolucionando mediante distintos modelos, haciendo que las instituciones educativas (independientemente del nivel de estas), sean espacios en los que el profesorado aporte valores sociales necesarios para una mejor convivencia y un desarrollo más completo del alumnado.

La educación intergeneracional debe instaurarse en los centros educativos, ya que es muy importante para trabajar los valores sociales y disminuir las distancias generacionales. La educación intergeneracional es una de las medidas más pertinentes para unir generaciones, ya que la investigación ha demostrado que los programas intergeneracionales ofrecen múltiples oportunidades para promover el respeto mutuo, valores sociales, el conocimiento, la interdependencia y cooperación intergeneracional.

6. REFERENCIAS

Blanca, M.J., Sánchez, C. y Trianes, M.V. (2005). Cuestionario de Evaluación de Estereotipos Negativos hacia la Vejez. Revista Multidisciplinar de Gerontología, 15 (4), 212-220

Brabazon, K. (1999). Student improvement in the intergenerational work/study program. In V. Kuehne (Coord.). Understanding what we have created. (pp. 51-64). Binghamton: The Haworth Press.

Butler, R.N. (1969). Age-ism: Another form of bigotry. The Gerontologist, 9, 243-246

Butler, R. (1980). Ageism: A foreword. Journal of Social Issues, 36, 8-11.

Castellano Fuentes, C. L. (2014). Análisis de la relación entre las actitudes hacia la vejez y el envejecimiento y los índices de bienestar en una muestra de personas mayores. Revista Española de Geriatría y Gerontología, 49(3), 108-114. http://dx.doi.org/10.1016/j.regg.2013.06.001

Dupont, C. & Letesson, M. (2010). Comment developer une action nintergénérationnelle? Bruselas: De Boeck.

Durán, T., Miranda-Posadas, C., Cruz-Barrera, L. G., Martínez Aguilar, M., Gutiérrez-Sánchez, G., & Aguilar-Hernández, R. M. (2016). Estereotipos negativos sobre la vejez en estudiantes universitarios de enfermería. Rev. Enferm. Inst. Mex. Seguro Soc, 205–209.

Elliott, P. V., & Rubio, L. (2017). Cambios en los estereotipos sobre la vejez de estudiantes tras su participación en un proyecto intergeneracional. Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology., 1(2), 61–68. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n2.v1.1108

Fried, L., Carlson, M.C., Freedman, M., Frick, K.D., Glass, T.A., Hill, J., McGill, S., Rebok, G. W., Seeman, T., Tielsch, J., Wasik, B.A. & Zeger, S. (2004). A Social Model for Health Promotion for an Aging Population. Initial Evidence on the Experience Corps Model. Journal of Urban Health, 81(1), 64-78.

Fuentes, C. L. C., & de Miguel Negredo, A. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario Conductas Discriminatorias hacia la Vejez y el Envejecimiento (CONDUC-ENV): análisis del componente conductual de actitudes viejistas en ancianos. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11(3), 359-375.

Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Fernández, M., González, L., Ruiz, I., & Díaz, A. (2009). Old-age stereotypes related to the gerontology education: an intergenerational study. European Journal of Education and Psychology, 2(3), 263-273.

Guerson, E. H., & Ibarra, S. A. S. (2021). Covid-19. Representaciones sociales mudas del viejismo en los medios de comunicación. Pensamiento y Acción Interdisciplinaria, 7(1), 97-110. https://doi.org/10.29035/pai.7.1.97

Hamilton, G., Brown, S., Alonzo, T., Glover, M., Mersereau, Y. & Wilson, P. (1999). Building community for the long term: An intergenerational commitment. Gerontologist, 39, 235-238.

IMSERSO (2003). Plan de Acción para las Personas Mayores 2003-2007. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Kite, M. E., Stockdale, G. D., Whitley, B. E., Jr., & Johnson, B. T. (2005). Attitudes Toward Younger and Older Adults: An Updated Meta-Analytic Review. Journal of Social Issues, 61(2), 241–266. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2005.00404.x

Lambert, D., Dellmann-Jenkins, M. & Fruit, D. (1990). Planning for contact between the generations: An effective approach. The Gerontologist, 30, 553-556.

León, S., Correa-Beltrán, G., & Giacaman, R. A. (2015). Negative ageing stereotypes in students and faculty members from three health science schools. Gerodontology, 32(2), 141–148. https://doi.org/10.1111/ger.12065

MacCallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potvin, W., Northcote, J., Booker, M. & Tero, C. (2006). Community building through intergenerational exchange programs. Australia: National Youth affairs Research Scheme.

Menéndez Álvarez-Dardet, S., Cuevas Toro, A. M., Pérez Padilla, J., & Lorence Lara, B. (2016). Evaluación de los estereotipos negativos hacia la vejez en jóvenes y adultos. http://hdl.handle.net/10272/11668

Miguel Negredo, A. D. (2001). Adaptación positiva en el proceso de envejecimiento. Tabanque: revista pedagógica, 49-82.

Montorio, I., Izal, M., Sánchez, P. y Losada, A. (2002). Dependencia y autonomía funcional en la vejez. La profecía que se autocumple. Revista multidisciplinar de Gerontología, 12(2), 61-71.

Mora, Á. R. (2020). Estereotipos negativos hacia la vejez y su relación con variables sociodemográficas en una muestra de estudiantes universitarios. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1(1), 63-70. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1762

Muñoz, L. A., Bernal, J. L. M., & Claros, F. M. (2001). Los Estereotipos de la Vejez. Gerontología Educativa, 57–76.

Naciones Unidas (2002). Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. Nueva York: Naciones Unidas

Duggar, M. (1993). Intergenerational programs: Weaving hearts and minds. Tallahassee, FL: Florida Council on Aging, Florida State Department of Education

Nelson, T.D. (2005). Ageism: Prejudice Against Our Feared Future Self. Journal of Social Issues, 61: 207-221. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2005.00402.x

Palmore, E. (1990). Ageism: Negative and positive. New York: Springer

Rello, C. F., Bravo, M. D. L., & Plata, R. M. M. (2018). Estereotipos sobre la edad y el envejecimiento en estudiantes y profesionales de Ciencias de la Salud. Revista Prisma Social, (21), 108–122.

Sánchez Palacios, C., Trianes Torres, M., & Blanca Mena, M. J. (2009). Estereotipos negativos hacia la vejez y su relación con variables sociodemográficas en personas mayores de 65 años. Revista Española de Geriatría y Gerontología, 44(3), 124–129. https://doi.org/10.1016/j.regg.2008.12.008

Sarabia Cobo, C. M., & Castanedo Pfeiffer, C. (2015). Modificación de estereotipos negativos en la vejez en estudiantes de enfermería. Gerokomos, 26(1), 10–12. https://doi.org/doi.org/10.4321/S1134-928X 2015000100003

Sanhueza, J. (2015). Estereotipos sociales sobre la vejez en estudiantes mayores: Estudio de un caso. Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 3(1). Recuperado a partir de https://revistas.uam.es/riejs/article/view/364

Sousa, L., Cerqueira, M., & Galante, H. (2008). How images of old age vary with age: An exploratory study among the Portuguese population. Reviews in Clinical Gerontology, 18(1), 77-90. doi:10.1017/S0959259808002682

Stallard, J.M., Decker, I.M. & Bunnell, J. (2002). Health Care for the Elderly: A Social Obligation. Nursing Forum, 37(2), 5-15.

Vélez, M. D. C. C. (2009). Mitos y estereotipos sobre la vejez. Propuesta de una concepción realista y tolerante. Ensayos: Revista de La Facultad de Educación de Albacete, (24), 87–96.http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos

Villar, F., & Tur, M. C. T. (2000). Conocimiento sobre el envejecimiento: adaptación del FAQ (Facts on Aging Quiz) y evaluación en diferentes cohortes. Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología, 53(3), 523-534.

DEL LEGADO ANDALUSÍ A LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN EL ALUMNADO DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

LAURA TRIVIÑO-CABRERA
Universidad de Málaga

VIRGILIO MARTÍNEZ ENAMORADO
Universidad de Málaga

JOSÉ JESÚS DELGADO PEÑA
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Como profesorado de educación secundaria y/o universitario que forma al futuro profesorado de Ciencias Sociales, observamos una visión eurocéntrica y occidental de los contenidos sobre la formación y la desaparición de al-Ándalus en los materiales curriculares; repercutiendo negativamente en la percepción del alumnado andaluz que proyectan una mirada etnocéntrica hacia el islam y hacia la población árabe desde la asimetría y la jerarquía, desde vencedores y vencidos: "Los prejuicios son variados en lo formal y en el caso de su período inicial pueden ser denominados bajo sintagmas muy diversos y poderosamente llamativos: 'invasión', 'catástrofe', 'llegada de la civilización' 'no-invasión' o incluso 'conquista militar'" (Martínez-Enamorado, 2016, pp. 217-218). Este hecho junto con discursos de odio que propugnan la islamofobia, el racismo y la xenofobia a través de las redes sociales fortalecen sociedades enfrentadas, impiden la convivencia pacífica de la ciudadanía.

Nuevas líneas historiográficas cuestionan la tergiversación y el negacionismo sobre la herencia andalusí; repercutiendo directamente en la enseñanza de una historia nacional española en la que queda fuera al-

Ándalus. Una historia, la de al-Ándalus, que ha marcado nuestro propio nombre y nuestra propia historia, la historia de Andalucía. Asimismo, esa historia de al-Ándalus es parte de la historia del Magreb. Y he aquí, el punto de partida que nos emplaza al fomento de una educación ciudadana basada en la interculturalidad entendida como "un modelo (paradigma) viable para una convivencia pacífica, pero también justa y equitativa de la humanidad" (Estermann, 2014), donde trabajemos por una historia compartida y cómo esa historia, puede fomentar, mediante la "fusión de horizontes" (Gadamer, 1975), al-Ándalus pasado – Andalucía presente y la lectura e interpretación crítica de las fuentes, una ciudadanía crítica y comprometida socialmente; que fomente el progreso de nuestro territorio en todos los ámbitos.

Se trata de incorporar heterotopías, lugares donde todos los planteamientos tengan cabida para su reflexión crítica y que enseñen las otras historias, concediendo visibilidad a quienes han sido excluidos y que pueden ser estudiados desde una nueva perspectiva en el que se empodere a esa otredad y (Triviño, 2019) y estemos más próximos a los ODS de la Agenda 2030. El legado pasado de al-Ándalus puede convertirse en el legado presente y futuro de Andalucía como constructora de discursos de paz a través de la educación, repercutiendo en la transformación social, cultural y económica de Andalucía, tanto en el contexto nacional e internacional.

Para abordar esta problemática, desde la Universidad de Málaga, estamos desarrollando un proyecto de investigación (B3-2022_10) denominado 'El legado patrimonial andalusí y afroandaluz ante la agenda 2030: investigación curricular y alfabetización multimodal del profesorado' o ALFRABETICAM (Figura 1). Concretamente, abordamos una de las acciones del proyecto, dirigidas a estudiantes del Grado en Educación Primaria que cursan 'Didáctica del Patrimonio y de la Cultura Andaluza', asignatura optativa de cuarto curso. Más aún teniendo en cuenta que las competencias específicas para esta asignatura, tal y como se establecen en la guía docente, extraídas de la Orden ECI/3857/2007, apartado 5, son las siguientes:

- Comprender los fundamentos y principios básicos de las ciencias sociales.
- Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural, reconociendo su importancia en la cultura andaluza.
- Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.
- Conocer y comprender el hecho religioso en la configuración socio cultural de Andalucía y valorar su intervención educativa.

En cuanto a los contenidos, se aplicó la perspectiva de la otredad cultural andalusí a los siguientes apartados:

- Significatividad de la Cultura Andaluza y su Proyección Educativa. 1.1. El patrimonio cultural. Cultura andaluza. Marco conceptual y configuración histórica. 1.2. El patrimonio cultural andaluz y las organizaciones supraestatales. La UNESCO y la Unión Europea. Legislación estatal. 1.3. Ley Andaluza de Patrimonio. Los B.I.C. en Andalucía. Espacios patrimoniales en Andalucía. Patrimonio de la Humanidad: el flamenco, la dieta mediterránea, los espacios naturales, los patios. Fiestas y tradiciones populares. 1.3. Proyección educativa de la cultura andaluza.
- Tratamiento Didáctico De La Cultura Andaluza Desde Las Ciencias Sociales 2.1. Análisis del currículum de Educación Primaria y su relación con el patrimonio andaluz. 2.2. Propuestas de distintas instituciones culturales para el alumnado de primaria. 2.3. Talleres y materiales institucionales para el conocimiento de la cultura andaluza.
- La Educación Patrimonial. El Patrimonio Cultural como eje estructurador de la Cultura Andaluza 3.1. Administraciones e instituciones responsables del patrimonio: Estado, Junta de Andalucía, Ayuntamientos, entidades privadas, otras. 3.2. Elementos que conforman el patrimonio andaluz y malagueño. 3.3. La ciudad y el pueblo como elementos patrimoniales.

Arquitectura y escultura urbana. 3.4. Vivir la cultura. El acercamiento emocional y vivencial a la cultura.

- Propuestas Metodológicas para el Conocimiento del Património Cultural Andaluz. Las Tics En La Difusión Del Patrimonio. 4.1. Variedad de metodologías para el acercamiento al patrimonio en ámbitos geográficos diversos. 4.2. Trayectoria histórica del acercamiento de los ciudadanos al patrimonio. 4.3. Los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes como órgano básico en el acercamiento del Patrimonio a la educación en Andalucía. 4.4. Las TICs y la difusión del Patrimonio.

- El Aula En La Calle. Itinerários y Guias Didácticas 5.1. Mejor entre todos. Propuestas interdisciplinares. 5.1. Preparamos la salida. Las guías didácticas. Trabajo de campo. Volvemos al aula. 5.2. Los itinerarios. Itinerarios por Málaga y Andalucía en los distintos Ciclos de Primaria 5.3. El monumento singular. Los museos como elementos singulares del patrimonio. 5.4. Patrimonio y entorno cercano al centro escolar. Programas municipales.

- La Integración de la Cultura Andaluza en el Área de Ciencias Sociales en Primaria 6.1. El Patrimonio como eje vertebrador del conocimiento del medio social y cultural. 6.2. Cultura andaluza y el curso escolar: los días "de..." 6.3. El centro escolar como centro de cultura. 6.4. Concreción de propuestas para integrar la cultura andaluza en la asignatura de Sociales en los diversos ciclos de Primaria.

FIGURA 1. *Logo del Proyecto de Investigación ALFRABETICAM (B3-2022_10). Universidad de Málaga*

Fuente: Creado por Laura Triviño Cabrera y Elisa Isabel Chaves Guerrero, basado en el Ataifor de la Nao (siglo XIV) del Museo Provincial de Bellas Artes de Málaga.

El proyecto tiene como principal objetivo el desarrollo de competencias interculturales en la formación inicial del profesorado; a partir de la deconstrucción del patrimonio andaluz interpretado desde una perspectiva eurocéntrica y etnocéntrica y la elaboración de propuestas didácticas que visibilicen y reconozcan nuestro legado cultural andalusí.

2. OBJETIVOS

Esta investigación en curso tiene como propósito hacer consciente, al alumnado del Grado en Educación Primaria, de la importancia de visibilizar el legado cultural andalusí en el currículum de Ciencias Sociales en Educación Primaria para el fomento de sociedades interculturales que se sostengan sobre principios de respeto muto, reconocimiento y convivencia pacífica. Para ello, determinamos el siguiente objetivo de investigación:

- Comprobar si el profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales muestra interés en enseñar el legado patrimonial andalusí desde un proceso de deconstrucción crítica y construcción creativa.

3. METODOLOGÍA

En este trabajo se ha procedido a aplicar una metodología de investigación cualitativa, basada en la ingeniería didáctica (Artigue, 1995), en la asignatura 'Didáctica del Patrimonio y de la Cultura Andaluza' del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga, con una muestra intencional de N=70 estudiantes, 20 en el grupo de mañana y 60 en el grupo de tarde. La ingeniería didáctica se define como:

> un conjunto de secuencias de clase concebidas, organizadas y articuladas en el tiempo de forma coherente por un profesor-ingeniero para efectuar un proyecto de aprendizaje de un contenido [...] dado para un grupo concreto de alumnos. A lo largo de los intercambios entre el profesor y los alumnos, el proyecto evoluciona bajo las reacciones de los alumnos en función de las decisiones y elecciones del profesor. Así, la ingeniería didáctica es, al mismo tiempo, un producto, resultante de un análisis a priori, y un proceso, resultante de una adaptación de la puesta en funcionamiento de un producto acorde con las condiciones dinámicas de una clase. (Douady, 1996, p. 241)

Se fijaron las cuatro fases determinadas para la ingeniería didáctica (Artigue, 1995):

- Fase de análisis preliminar. El equipo docente elabora un pretest para conocer las percepciones del alumnado, a través de Google Formulario, accesible desde el campus virtual de la asignatura.

- Fase de concepción y análisis a priori de las situaciones didácticas. En esta segunda fase, el equipo docente transmitió contenidos, actitudes y valores en la que es fundamental la participación del alumnado y se situaban como clave para la deconstrucción de lo que se entendía por legado andalusí. Los discursos docentes se centraron en la perspectiva de la otredad, la historia andalusí, la formulación de itinerarios y la elaboración de narrativas, partiendo de las competencias del pensamiento histórico de Seixas. No obstante, optamos por incluir esta perspectivas aplicadas al propio temario de la asignatura. He aquí los contenidos principales:

- Fase de experimentación. Elaboración de narrativas (hechos históricos andalusíes) y de itinerarios didácticos (patrimonios malagueños andalusíes).
- Fase de análisis a posteriori y evaluación. La evaluación de la experiencia didáctica implementada se llevó a cabo mediante un postest.

4. RESULTADOS

Pese a que, en estos momentos, nos encontramos recopilando y analizando resultados y, por tanto, no podemos aportar información sobre dichos procedimientos, podemos confirmar que los primeros resultados aportan datos significativos con relación a la implicación del alumnado por transmitir la historia de al-Ándalus, partiendo del contexto local malagueño; pese a las dificultades para deconstruir narrativas hegemónicas repletas de estereotipos negativos sobre la población musulmana.

Para ello, se programó la realización de un trabajo por proyectos en el que el grupo-clase, dividido en grupos de 5 estudiantes, que consistiría en planificar y llevar a cabo narrativas históricas e itinerarios didácticos alternativos que visibilizaran el patrimonio andalusí malagueño, dirigido al Aula de Mayores de la Universidad de Málaga.

A través de las narrativas, teníamos en cuenta el fomento de la empatía cultural que empatía "tiene que ver con asir las conexiones internas entre las creencias de un agente y sus metas o entre los valores y creencias de un grupo social" (Lee, 2004, p. 92).

Podemos decir que esta empatía cultural tiene un papel fundamental, tal y como manifiestan Cuenca et al. (2011):

> partiendo de elementos patrimoniales, puede potenciarse el conocimiento y la interpretación de los referentes identitarios y simbólicos de la sociedad en la que se desenvuelve el alumnado, al tiempo que se desarrollan criterios de tolerancia y respeto hacia otras formas de vida pretéritas o actuales, básicamente a través de la empatía cultural, valorando la interculturalidad como condición imprescindible para un mundo mejor. (2011, p. 47)

Asimismo, para la realización de las narrativas, fue fundamental que el alumnado las construyera a partir de las competencias del pensamiento histórico de Seixas y Morton (2013): fuentes históricas, cambio y continuidad, relevancia histórica, causa y consecuencia, perspectiva histórica y dimensión ética. Consideramos que no se puede generar empatía cultural, si antes, no se ha adquirido pensamiento histórico.

Una vez que se fijaron los relatos históricos, éstos fueron vinculados a itinerarios didácticos que fue acordado por el grupo clase, bajo el siguiente título: 'Itinerarios patrimoniales andalusíes. Una visión diferente de Málaga'. Dichos itinerarios se realizaron tanto en horario de mañana como de tarde.

En cuanto a los itinerarios, el alumnado del Aula de Mayores manifestó a través de un cuestionario de valoración, la enorme oportunidad de conocer la ciudad de Málaga desde otro punto de vista y conociendo una visión diferente a la que nos enseñan habitualmente desde las instituciones y desde el currículum, desde una perspectiva eurocéntrica-occidental. La prensa se hizo eco de la noticia que fue recogida de la siguiente manera:

> En el marco del proyecto de investigación "El legado patrimonial andalusí y afroandaluz ante la Agenda 2030: Investigación curricular y alfabetización multimodal del profesorado (ALFRABETICAM), liderado por la profesora del área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UMA Laura Triviño, cerca de 70 estudiantes del Grado en Educación Primaria han participado en la planificación y desarrollo del programa 'Itinerarios patrimoniales andalusíes. Una visión diferente de Málaga'.
>
> A través de esta iniciativa, el alumnado se ha involucrado en la planificación y ejecución de estos itinerarios, que ofrecen una perspectiva única sobre el legado cultural andalusí en la ciudad. La experiencia no sólo fomenta el conocimiento y valoración del patrimonio andalusí, sino que también promueve el desarrollo de habilidades interculturales en la formación de futuros docentes.
>
> "Su objetivo principal es desafiar la interpretación eurocéntrica y etnocéntrica del patrimonio andaluz, deconstruyendo estereotipos y prejuicios arraigados. Para lograrlo, se elaboran propuestas didácticas que buscan visibilizar y reconocer otros legados culturales", ha explicado Laura Triviño.

> Durante la jornada, los estudiantes han organizado itinerarios patrimoniales por distintos puntos de Málaga, brindando una perspectiva única sobre la herencia andalusí de la ciudad. Los recorridos, que se desarrollaron tanto en horario de mañana como de tarde, atrajeron a una gran afluencia de estudiantes del Aula de Mayores, quienes pudieron disfrutar de una experiencia enriquecedora, con la colaboración del Vicerrectorado de Igualdad, Diversidad y Acción Social. (Universidad de Málaga, 2023)

Por último, es importante incidir en el producto audiovisual resultante, esto es, un corto que recopila los momentos más relevantes de los itinerarios. En este sentido, es importante indicar que el alumnado preparó minuciosamente el recorrido, llegando incluso a proponer un uniforme, esto es, camisetas con el logo del proyecto.

5. DISCUSIÓN

Podemos confirmar que la fórmula narrativas y contranarrativas es efectiva ante el objetivo de investigación que hemos planteado en este proyecto. En este proyecto hemos seguido las recomendaciones de este informe de la Comisión Europea contra el racismo y la intolerancia cuando subraya el papel fundamental de la educación "como herramienta para acabar con las creencias erróneas y las falsedades que constituyen la base del discurso de odio y la necesidad de que la educación se centre especialmente en los jóvenes" (2015, p. 5); uniéndose al movimiento europeo 'No Hate Speech'. Para ello, se siguen parte de las indicaciones que el Consejo de Europa estableció en el manual We can! Taking Action against Hate Speech through Counter and Alternative Narratives (Latour et al., 2017) donde se proponen dos formas de deconstruir los discursos del odio:

- Contranarrativas o contrarrelatos: aquéllas o aquéllos que se construyen a partir de su oposición, esto es, confrontan los discursos del odio con otras visiones.

- Narrativas o relatos alternativos: aquéllas que generan ideas positivas, inclusivas y constructivas y que se extienden a toda la población, incluyendo a quienes producen y difunden los discursos del odio.

Estamos comprobando que, efectivamente, proponer al alumnado que construya propuestas, otras narrativas alternativas que contemplen esa otredad andalusí que forma parte de nuestra propia identidad, ha sido clave para deconstruir los relatos hegemónicos de nuestra historia y patrimonio locales.

El alumnado pasó de considerar irrelevante el legado patrimonial andalusí a sentirse comprometido con éste y con la injusticia social de su invisibilidad.

6. CONCLUSIONES

Pretendemos saber cómo percibe el profesorado en formación inicial los discursos del odio y si afronta su propia deslegitimación, a través de su percepción sobre nuestro propio legado andalusí y afroandaluz. Por tanto, para tal finalidad, este proyecto de investigación plantea la propia historia de Andalucía como eje fundamental. El analfabetismo histórico, el desconocimiento y la difusión sin control de *fake news* son los principales vehículos de transmisión de estereotipos, prejuicios y discriminación. De ahí que sea fundamental, el desarrollo del pensamiento histórico decolonial, esto es, adquirir la formación de una serie de competencias, propuestas por Santisteban (2014) como son: conciencia histórico-temporal, imaginación histórica, representación de la historia e interpretación histórica; desde una perspectiva decolonial, entendida como "un paradigma otro que propugna por una diversidad (y diversalidad) de formas críticas de pensamiento analítico y de proyectos futuros asentados sobre las historias y experiencias marcadas por la colonialidad" (Pons, 2019, p. 152); así como desde una perspectiva interseccional como "un instrumento de análisis para resolver problemas propios o de otras personas […] un instrumento al alcance de todos para avanzar hacia un futuro más justo" (Hill y Bilge, 2019, p. 14).

Pese a su difusión y reconocimiento internacional, hoy en día no existen suficientes y consolidadas investigaciones educativas que se hayan propuesto una transposición didáctica de los conocimientos históricos sobre al-Andalus en el currículum escolar y, por consiguiente, en la formación inicial del profesorado. Así lo corrobora, José María Cuenca, profesor

de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Huelva, cuando manifiesta lo siguiente: "El mundo andalusí ha sido un ámbito cultural poco trabajado de forma tradicional en los programas educativos, sin embargo, consideramos de gran importancia su tratamiento en el aula, subrayando su significado histórico y los valores interculturales" (2007, p. 51). Podemos indicar algunas obras interesantes como *El islam en las aulas* (Navarro y De Santos, 1997) o las propuestas didácticas sobre al-Andalus recopiladas por los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes de Andalucía, bajo la obra colectiva *El patrimonio histórico como recurso para el conocimiento de la historia* (AA.VV., 1999).

¿Cómo un currículum que contemple el legado patrimonial andalusí y afroandaluz puede ayudarnos como docentes a generar discursos de paz que hagan frente a los discursos de odio en Andalucía y a sumarnos a la Agenda 2030? Si el profesor y arabista Virgilio Martínez-Enamorado (2020) afirma que la excepcionalidad del patrimonio andaluz se sustenta en la herencia de la sociedad andalusí – ocho de los doces bienes culturales en Andalucía considerados Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO están relacionados en mayor o en menor grado de implicación con el patrimonio andalusí (Alhambra, Generalife y Albaicín; Mezquita de Córdoba y Judería; Catedral, Alcázar de Sevilla y ciudad califal de Madīnat al-Zahrā') – estamos ante una oportunidad única de repensar nuestra herencia histórica y patrimonial islámica-andalusí y afroandaluza como seña de identidad de una Andalucía que puede liderar, a través de su propia historia, principios basados en el respeto y la interculturalidad, condiciones necesarias para una sociedad más sostenible, pacífica y próspera social, económica y culturalmente. Esa oportunidad surge en el contexto de la profesión docente de Ciencias Sociales.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación ha sido financiado con las Ayudas para el Fomento de Proyectos de Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas, Humanidades, Arquitectura y Bellas Artes en la Universidad de Málaga, para el proyecto: "El legado patrimonial andalusí y afroandaluz ante la Agenda 2030: investigación curricular y alfabetización multimodal del

profesorado (ALFRABETICAM)"; y con el Grupo Permanente de Innovación Educativa #FEEL (GpIE058) de la Universidad de Málaga.

8. REFERENCIAS

AA.VV. (1999). El patrimonio histórico como recurso para el conocimiento de la historia. Junta de Andalucía.

Artigue M. (1995). Ingeniería didáctica. En M. Artigue, R. Douady, L. Moreno P. y Gómez (eds.). Ingeniería didáctica en Educación Matemática. Un esquema para la investigación y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas (pp. 165-186). Una empresa docente.

Cuenca López, J.M.; Estepa Giménez, J. y Martín Cáceres, M.J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. Patrimonio cultural de España, Nº 5, 45-58.

Douady R. (1996). Ingeniería didáctica y evolución de la relación con el saber en las matemáticas de collège-seconde. En E. Barbin & R. Douady (eds.). Enseñanza de las matemáticas: Relación entre saberes, programas y prácticas (241-256). Topiques Éditions.

Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad: Apuntes desde la Filosofía Intercultural. Polis (Santiago), 13(38), 347-368. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200016

Gadamer, H.G. (1975). Verdad y Método I (2007). Ediciones Sígueme.

Hill Collins, P.; y Bilge, S. (2019). Interseccionalidad. Morata.

Latour, A.; Perger, N.; Salaj, R.; Tocchi, C.; y Viejo Otero, P. (2007). We can! Taking Action against Hate Speech through Counter and Alternative Narratives. Consejo de Europa.

Lee, P. (2004). La Imaginación Histórica. Memoria & Sociedad, Vol. 8, No. 17, 87-112.

Navarro, J. y De Santos, M. (1999). El islam en las aulas. Icaria.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). The big six historical thinking concepts. Nelson.

Triviño Cabrera, L. (2019). Visibilizando heterotopías para la enseñanza de las otras historias desde una conciencia hermenéutica gadameriana. El Futuro del Pasado, 10, 145-157. http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.005.

Universidad de Málaga (2022). Guía Docente de la Asignatura Didáctica del Patrimonio y de la Cultura Andaluza. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.

COTIDIANIZAR AL MONSTRUO: RUPTURAS E INERCIAS EN LA REPRESENTACIÓN DE LA EXTREMA DERECHA EN LA SERIE *TODO LO QUE AMAS*

LAURA ARRANZ SÁNCHEZ
Universidad Complutense de Madrid

ÁLVARO LÓPEZ FERNÁNDEZ[44]
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO AUDIOVISUAL

"¿Podrías amar a un nazi?" (Silva Durán, 2022; Cinemagavia, 2022). Ese ha sido el reclamo internacional con el que se ha publicitado la reciente serie noruega *Todo lo que amas* (2022), creada por Marie Hafting. La premisa en apariencia es sencilla: una joven descubre que su pareja pertenece a una órbita de extrema derecha, y al mismo tiempo resulta extraña y compleja por la cotidianidad del monstruo objeto de deseo. En este trabajo vamos a analizar la pertinencia e innovación de esta representación en relación con el contexto audiovisual en el que se integra. Y es que *Todo lo que amas* parece una rareza entre las varias películas y series europeas recientes que han tratado de mostrar los efectos de la ultraderecha y sus radicalizados simpatizantes. El considerable número de estas ficciones, sus estrenos coincidentes y la simetría de sus tramas hacen que se pueda hablar casi de un "subgénero" temático, especialmente en los circuitos nórdico y polaco, que cuentan con títulos como *Atrapados* (Islandia, 2015), *Expediente 64*: *Los casos del Departamento Q* (Dinamarca, 2018), *Hijos de la ultraderecha* (Dinamarca, 2019),

[44] Este artículo se enmarca dentro del proyecto de investigación llevado a cabo como beneficiario de un contrato postdoctoral Margarita Salas con la UCM (con estancia en la Universitat Autònoma de Barcelona), financiado por la Unión Europea–NextGeneration-EU.

Hater (Polonia, 2020), *Furia* (Noruega, 2021), *Furioza* (Polonia, 2021), etc., muchos de ellos, además, producidos por plataformas de streaming como Netflix o Prime Video.

Este *boom* de producciones no se puede desligar del contexto político de sus respectivos países. Europa vive inmersa en lo que se ha llamado una cuarta ola de ultraderecha, que arrancó a comienzos del siglo XXI y que está dejando tras de sí una estela de partidos políticos radicales, muchos de ellos con representación institucional. Para Cas Mudde esta es quizás la característica más relevante de esta nueva ola, la "desmarginación y normalización creciente de los partidos de ultraderecha", que, insiste, "han aflorado en medio de cierto coqueteo indisimulado de los medios de comunicación y de la política en general con los sentimientos típicos de ese extremismo derechista (como, entre otros, el antisemitismo, el revisionismo histórico y el racismo)" (2019, p.20). Al respecto, cabe aclarar un poco la confusión terminológica que ha suscitado este fenómeno. La ultraderecha –categoría general– va a operar como una familia de partidos ubicada en el extremo derecho del tablero. En esta familia tienen cabida tanto la derecha radical, inscrita en el juego democrático aunque con muchas restricciones, como la extrema derecha, protagonista de estas producciones audiovisuales. Este grupo rechaza la esencia de la democracia, es decir, la soberanía popular y el principio de igualdad política y, por tanto, va a operar en los márgenes del sistema, habitualmente ilegalizada.

Por desgracia para los estudios culturales, las representaciones de estas películas y series no ahondan, por lo general, en las características sociopolíticas de la extrema derecha. Se centran antes en el terror social que provoca y en la recreación espeluznante de la violencia que producen sus actos finales. En este sentido, es frecuente que estas ficciones (muchas de ellas policiacas) recurran a una trama de espionaje, genocidio racista o terrorismo de dimensiones internacionales. A través de una estética sórdida, llena de claroscuros, los protagonistas se adentran en la red clandestina de los grupos de extrema derecha. En pantalla, estos grupos no solo incorporan resonancias visuales y discursivas nazis, sino que presentan visos de sectarismo y hasta de ocultismo en sus proyectos de aniquilación. Ejemplos de esto son el plan de esterilización masiva de

inmigrantes en *Expediente 64: Los casos del departamento Q* o los ataques racistas con ácido en la película *Hijos de la ultraderecha.* Como consecuencia a estas acciones, muchos de los protagonistas, pertenecientes a cuerpos de seguridad, se infiltran en células terroristas –así sucede en *Furia* o en *Hijos de la ultraderecha*– desde las que son testigos directos de esta visión del horror. Un espectáculo de horror, entendiendo este como categoría estética plena donde –recurrimos a la definición de Iris María Zavala en torno a los cimientos tétricos del Romanticismo– "todo obedece a una perspectiva pesimista, en la cual el mal es centro y origen genealógico del ser humano, metarrelato absoluto de la especie" (1988, p.120). Y en Occidente no hay representación histórica del mal más recurrente que el nazismo, sobre todo cuando va ligado al descubrimiento de esa maldad, encarnada visualmente en la esvástica.

Estas ficciones lo que hacen, por tanto, es ampliar un estereotipo simbólico en el que la extrema derecha, desubicada en su temporalidad, funciona como una suerte de espectro maniqueo y diabólico en sus motivaciones y discursos de odio. Reduciéndolo mucho, parece un villano intercambiable, aunque el espectador reconozca elementos que le hacen pensar en su país como foco de ese peligro. No en vano, estas ficciones no dejan de tener un claro propósito de concienciar del auge y peligro de las ideas de ultraderecha en su contexto nacional. El título original de la película *Hijos de la ultraderecha* apunta a este componente: *Hijos de Dinamarca*. De igual modo, la segunda temporada de la serie *Atrapados* presenta el arraigo de la ultraderecha nazi en Islandia como una de las principales amenazas del país. Ligada con la brutalidad y el aislamiento rural y la pasividad política, la serie aborda la irrupción de un grupo llamado El martillo de Thor que pretende causar un desastre medioambiental en la isla. Esta producción islandesa, en su momento la más vista a nivel internacional, fue una de las precursoras en vehicular la ultraderecha con la estética del llamado *nordic noir*.

Aun así, estas tramas hiperbólicas, por las propias convenciones del thriller de espionaje en el que se enmarcan, no suelen traspasar la superficie sociopolítica del fenómeno. Es decir, no reflejan al grueso de adeptos de los partidos de ultraderecha europeos ni desgranan el proceso de construcción de sus identidades, las razones que llevan a la gente a integrarse,

el proceso de fidelización, los efectos en sus relaciones sociales fuera del partido/movimiento, las dinámicas internas y foros de comunidad de estos grupos o su normalización pública, entre otros aspectos.

En esta tesitura, la miniserie noruega *Todo lo que amas* (2022), ganadora de la sección del Festival Cannes series: Student Award Mejor Serie Corta, subvierte buena parte de estos patrones, a pesar de que no está exenta de una trama de violencia inesperada. De hecho, el terrorismo conforma uno de los focos centrales y punto de inflexión del arco narrativo.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

2.1. Objetivos

A resultas de lo enunciado, el principal objetivo de este trabajo es calibrar la eficacia y originalidad tanto narrativa como visual de los siete capítulos que componen la serie *Todo lo que amas* (*Alt du elsker*, dirigida por Stian Kristiansen) en comparación con su contexto. Ello implica la consecución de dos objetivos secundarios: por un lado, deberemos identificar qué motivos y discursos de ultraderecha pertenecientes a la memoria estética del espectador, y comunes en otras producciones del subgénero, todavía perviven y reproduce la serie; y, por otro lado, se han de desgranar los cambios de foco, la innovaciones de la trama, la mezcla de géneros y las adaptaciones técnicas y dialógicas que emprende *Todo lo que amas* con el ánimo de suscitar un debate social en torno a qué se debe hacer ante el proceso de radicalización, cada vez más frecuente, de jóvenes de ultraderecha en el ámbito noruego.

2.2. Metodología

Para ello, tras precisar el origen, las motivaciones y la estructura de la serie, aplicaremos una metodología de análisis contrastivo de motivos temáticos y visuales que coteje debidamente las principales rupturas e inercias en la representación de la ultraderecha que desarrolla la serie en relación con otras ficciones estrenadas entre 2015 y 2021 (*Atrapados*, *Expediente 64*: *Los casos del Departamento Q*, *Hijos de la ultraderecha*,

Hater, *Furia*, *Furioza*). Esto con el fin de poder establecer una discusión en torno a su conveniencia cinematográfica, sociopolítica y discursiva.

3. LAS PREGUNTAS DE *TODO LO QUE AMAS*: MOTIVACIONES Y ESTRUCTURA

Para empezar, la serie no olvida el pasado traumático noruego y toma como referentes y fuentes de inspiración explícitas el atentado terrorista de Philip Manshaus contra la mezquita del Centro Islámico Al-Noor de Bærum, en 2019 y, en menor medida, el atentado de Utøya en 2011. Ambos resuenan también en la serie compatriota *Furia* (2021), pero, mientras que esta aborda los planes de una red terrorista paneuropea experimentada, *Todo lo que amas* focaliza en las razones que llevan a ciertos jóvenes noruegos a abrazar ideologías de derechas y, en último término, a cometer un atentado. En palabras de su creadora, Marie Hafting, "no son pocos los chicos jóvenes blancos que se están radicalizando y quisimos investigar el porqué. Hablamos con policías, ex radicalizados y ex novias de radicalizados, y vimos que los foros extremistas comunican una subcultura internacional en la que los chicos se juntan para extender lo que ellos llaman la 'guerra racial' con el fin de asegurar la 'supremacía blanca'" (en *Días Nórdicos*, 2022). En consecuencia, la serie se dirige sobre todo a un público joven-adulto en un entorno urbano, preocupado por esta irrupción.

Conviene señalar que Noruega tiene una representación estabilizada de la ultraderecha en su Parlamento a través del Partido del Progreso, que actualmente dispone de 21 escaños y un 11,6% del voto nacional y que en el período 2017-2020 formó parte de la coalición de gobierno. Aunque su presencia institucional pueda parecer más débil en términos comparativos que sus vecinos europeos, el experto Kjetil Ansgar alerta sobre "una extrema derecha islamófoba que sigue tan articulada como antes, y una escena neonazi que, aunque pequeña, tiene una buena visibilidad pública". Es más, los atentados no habrían cambiado la percepción social de la extrema derecha, y "sus ideas estarían tan extendidas como entonces" (Tidey, 2021).

En cualquier caso, *Todo lo que amas* no trata del terrorista sino del amigo del terrorista que se va a radicalizar. Este es un resumen aproximado de la primera temporada (y última, está cerrada) de la serie: Jonas (Jakob Fort) es un joven discreto, de clase media-baja, frustrado laboralmente y con unas inquietudes intelectuales que solo encuentran respuesta en foros etno-nacionalistas de extrema derecha, de los que es asiduo. La relación amorosa con Sara (Mina Dale), una amiga de infancia ajena a sus ideas, será el hilo conductor para conocer a Jonas y la evolución de su pensamiento hasta que se desvela públicamente su vinculación con una órbita neonazi. Esto le colocará ante una reacción social unánime de asco y rechazo que funcionará como último componente para su radicalización. El detonante del descubrimiento será una foto con otros miembros del foro posando con una esvástica. Entre estos miembros está Dennis, el terrorista de la historia, una personalidad completamente distinta a Jonas: *incel*, con una sexualidad velada, víctima de bullying, con un diagnóstico antisocial disfuncional, que refleja el prototipo de 'lobo solitario'[45]. Dennis disparará contra nueve personas en un kebab alemán, volverá a casa, matará a su abuela y se suicidará.

La serie organiza sus siete episodios en una estructura de retablo, es decir, en torno a un episodio central que sirve como punto de inflexión de la trama, el cuarto, y que se enfoca en los conflictos de identidad de Jonas. El capítulo se titula: "¿Y tú quién eres?". Exactamente a la mitad del mismo, Sara espía el móvil de Jonas y se produce la anagnórisis: descubre su pertenencia a un foro de ultraderecha en el que no dejan de aparecer memes nazis ante su cara horrorizada. En consecuencia, rompe con él. Si desde el primer episodio al cuarto, la ideología de Jonas era secreta, no formaba parte de sus círculos íntimos y se reducía a su participación (progresivamente radicalizada) en este grupo; tras la ruptura los acontecimientos precipitarán la salida a la luz de su ideología de un

[45] La comunidad *Incel*, acrónimo de Involutarily Celibate (Celibatario Involuntario) se define como un grupo de hombres heterosexuales que se auto-identifican por su incapacidad de establecer relaciones sexuales. En términos generales, "los incels colectivamente expresan su frustración por la visión jerárquica de la virilidad que tiene la sociedad a nivel local, nacional y mundial que dejan a los hombres menos atractivos sin perspectivas de mantener relaciones, por lo que se perciben a sí mismos como una población de hombres desfavorecida y oprimida" (Daly y Reed, 2022).

modo deformado y extremo entre los episodios cuarto y séptimo. Siguiendo esta estructura de retablo, los episodios de la serie se relacionan simétricamente, de tal forma que la pregunta que sirve de título al capítulo 1. "¿quién es Jonas?" se ve respondida con el título del capítulo 7, "Cabrón nazi", que es como la sociedad noruega va a juzgarle. El capítulo 2, "Inicio fresco", que marca los comienzos de su relación con Sara, tiene su contracrónica en el 6, "¿Tú sabías que era así?", donde se ven por última vez. Finalmente, los capítulos tercero y quinto se centran en la interrelación social de Jonas, primero con su pareja y más adelante con su comunidad de ultraderecha, y su posterior desencuentro con ambos. Por un lado, con Sara, porque realiza un súbito discurso racista, liberado por el efecto de las drogas, y, por otro lado, con su comunidad de ultraderecha porque desprecia sus perfiles, sus paranoias y su violencia hasta el punto de intentar un arco de redención, que será frustrado ante la publicación de la fotografía con la esvástica.

Fuente: *Todo lo que amas*

Coherentemente, la primera escena de la serie sirve ya como anuncio y catalizador de este camino de radicalización y rechazo social, pues se adelanta en el tiempo para mostrar sin contexto el momento en el que Jonas (a la izquierda de la imagen) posa con la bandera nazi. La prueba documental de su vinculación. El espectador parte de esta premisa en su juicio al personaje, por lo que registra sus movimientos en pantalla con una desconfianza y vigilancia iniciales, que le llevan a buscar continuos indicios que constaten su adscripción ideológica. También esta escena

es especialmente significativa de las rupturas e inercias con respecto a su contexto audiovisual o con la memoria estética que presenta la serie en su representación de la ultraderecha. De esta forma, la narración comienza con una voz en off que recrea uno de los mensajes del protagonista en el foro de ultraderecha, mientras cuatro jóvenes, a la manera de drugos de *La naranja mecánica* (1971), avanzan hacia el espectador. El recurso de esta voz no es original, sucede por ejemplo en la serie *Furia*, pero sí lo es el intento de acercarse a un perfil sociodemográfico realista y joven, casi adolescente, caracterizado por su frustración y pesimismo ante el presente: "Somos la primera generación que vivirá en peores condiciones que nuestros padres. Pero a nadie, absolutamente a nadie, de la generación anterior les importa que eso pase", dice Jonas (Kristiansen, 2022). Después se suceden, sin embargo, motivos propios de las anteriores producciones. Así, la bandera nazi conecta inmediatamente con la bandera noruega con la que arranca la cabecera de la serie y, unos segundos más adelante, el título en inglés, *Everything you love*, con las letras "e-v-i-l" destacadas, *evil*, refuerzan ese sentido simbólico de la ultraderecha como ente maligno referido páginas arriba. La sucesión funciona como una cadena de avisos para el espectador.

4. RESULTADOS

4.1. Inercias

Lejos de ser un argumento que desvalorice la serie, este estudio de motivos compartidos entre *Todo lo que amas*, entendida como una *rara avis* en la representación de la ultraderecha, y el resto de producciones coetáneas nos permite identificar y seleccionar una lista de rasgos propios de este subgénero de películas y series nórdicas que se mantienen estables incluso alrededor de este romance juvenil.

El primero de estos motivos, como hemos dicho, radica en la inclusión de una trama de terrorismo internacional y redes clandestinas, fomentadas a través de foros de Internet, que sirven como cámaras de eco. Así, entre mensajes atravesados de memes neonazis se sortean los marcos legales de la libertad de expresión y se ponen en contacto los mal llamados "lobos solitarios". La serie, sobre todo en sus capítulos finales, es

especialmente explicativa en sus formulaciones sobre las derivas más violentas de la ultraderecha, de tal forma que será un profesor de universidad quien enuncie las principales características del "terrorismo acelerado" y su radicalización a través del atentado de Dennis. El ataque a nueve personas que perpetra en un restaurante de kebabs en Alemania ha de recordar inequívocamente al de Philip Manshaus.

En segundo lugar, como es común en estas producciones, el gran rasgo asociado a la ultraderecha es el racismo, muy por encima de otros elementos ideológicos, como la misoginia. Los elementos racistas del discurso de su pareja son los únicos que suponen una bandera roja para Sara y eso que solo accede a ellos a través de una confesión marginal mientras Jonas está drogado. Incluso llega a declararse ante ella como "no racista" (Kristiansen, 2022), y por tanto solo nativista, un enemigo del multiculturalismo y del globalismo, en su defensa de la cultura noruega[46].

Esto se liga con el siguiente motivo: la incapacidad de estas producciones para generar un discurso de ultraderecha alarmante para el espectador sin recurrir a lo nazi. De hecho, hasta la publicación de la fotografía con la esvástica, la ideología del protagonista podría haber sido catalogada de derecha radical más que de extrema derecha. A su vez, la ruptura con Sara no emana de su argumentario o de su comportamiento, sino de su revelación, al espiar el móvil de Jonas, de que forma parte de un foro neonazi.

La reacción que causa en ella este descubrimiento es violenta y súbita, tanto que no sería exagerado decir que entronca con lo abyecto. Decía Julia Kristeva que lo abyecto, si funciona, implica una perturbación radical de las bases identitarias, una impureza que borra las huellas de la cultura y nos deja "en el linde de la inexistencia y de la alucinación, de una realidad que, si la reconozco, me aniquila" (1988, p. 16). La respuesta de Sara, en coherencia con Kristeva, es ir a vomitar al baño, es decir, la náusea, esa expulsión radical que no forma parte de nosotros y

[46] El nativismo expresa una vertiente radical xenófoba del nacionalismo. Esta ideología defiende que el Estado debería estar habitado exclusivamente por miembros del grupo nativo frente a la amenaza que representan las personas e ideas externas de cara a la homogeneidad nacional (Mudde, 2019, p.49).

que combina una repulsión y un repudio inusitados. Se produce en ella un des-conocimiento de Jonas, una duda sistemática. Por ello, cuando a la mañana siguiente Jonas le declara su amor por primera vez, sus palabras mutan de sentido y se perciben como aterradoras, pues las está diciendo un monstruo, aunque sea cordial y cercano. No en vano, como explica Mabel Moraña, "el monstruo solo se vuelve amenazante cuando es próximo, de modo que la cuestión central es la de la distancia, los modos de recorrerla y habitarla", como luego hará Sara pues "en todas partes donde el intercambio es posible aparece el terror" (2017, p. 190). De nuevo, lo nazi funciona como una personificación del mal. De repente, Jonas pertenece por su filiación a esa área de la juventud que permanece oculta y agrupa lo peor del país, es un ente peligroso.

Vinculado con esta última impresión, el nacionalismo inherente al discurso de ultraderecha hace que la única bandera noruega que se vea en la serie sea la gigantesca que cuelga del sótano en el que Jonas –la simbología de lo subterráneo es constante en él– escribe sus mensajes en el foro, lo que constituye otro motivo visual reiterado.

El sótano de Jonas será el marco, a su vez, de un tópico adicional de estas producciones: el acceso no autorizado a la custodiada biblioteca nazi, presente, por ejemplo, en *Furia*. En el último capítulo de *Todo lo que amas* Sara se adentra en dicho espacio, de resonancias cavernarias, y se topa con la colección de volúmenes de este simulacro, encabezado por dos títulos inventados pero completamente verosímiles: *El etnoestado blanco* y *El gran engaño*.

Un último punto de inercia estriba en la conexión que estas ficciones establecen entre grupos marginales radicalizados y los partidos de ultraderecha, sobre todo en situaciones comprometidas como las acciones terroristas. En casos como el de *Todo lo que amas* esta relación es pública y abierta; el llamado Frente Nórdico va a captar militantes activos de estos foros de internet y brindará su apoyo a Jonas cuando este sea señalado públicamente como neonazi al entregarle una placa con una nota que reza "Protegemos a los nuestros. Tú eres uno de los nuestros". En otras historias, como en *Furia* o *Expediente 64: Los casos del departamento Q,* esta vinculación aparece de manera aludida, más indirecta: si acaso, se puede rastrear a estos partidos siguiendo el rastro de la

financiación de los actos delictivos que investiga la policía. De cualquier forma, los partidos de ultraderecha son señalados explícitamente, con un objetivo crítico de desmovilización del voto. En el filme, el desencuentro entre el Frente Nórdico y Jonas proporciona a este la excusa para acusar al partido de desconexión de la gente, delincuencia, violencia de género y obsolescencia: "no tenéis soluciones políticas", le espeta al representante (Kristiansen, 2022).

5.2. Rupturas

Ello invita a analizar las rupturas del texto. Con "rupturas" nos referimos, por un lado, a la voluntad y a la habilidad a la hora de dotar a la serie de un enfoque social para reflejar en pantalla una problemática viva y con demasiadas aristas; y, por otro lado, a una pretensión innovadora tanto en su argumento como en sus mecanismos formales para lograr lo anterior respecto a su contexto. Cabe aclarar que ciertos recursos indicados a continuación no son, por supuesto, inéditos de *Todo lo que amas*, pero sí destaca la singularidad de su funcionamiento conjunto como engranaje de este tipo de ficción.

Al hilo, hay un grupo de cuestiones planteadas alrededor de esta trama de romance postadolescente, que responden, como ha reconocido su creadora, Marie Hafting, a la motivación crítica de la serie: ¿por qué un joven abrazaría una ideología de derecha radical? ¿Cómo de interiorizadas están las ideas racistas y xenófobas en su vida? ¿Cómo abordamos este problema como sociedad? La elección de este subgénero ya aporta pistas sobre la intención de romper los estereotipos de la narración. La relación de la pareja ofrece un escenario proclive para humanizar al protagonista y, por tanto, empatizar fílmicamente con él y desear su transformación. La estética ideada por el director, Stian Kristiansen, y el director de fotografía, Trond Tønder, en consecuencia, presenta un Oslo soleado y tamizado de colores claros, acorde al romance juvenil, y que rompe con el tono oscuro y lúgubre que caracteriza las producciones de la industria nórdica antes mencionadas. La luz será constante en toda la serie, salvo en los momentos de transiciones ideológicas y frustraciones de Jonas, en los que este se atrinchera en su habitación oscura o atraviesa elocuentes túneles simbólicos.

Hay un trabajo especialmente cuidadoso en la caracterización del personaje protagonista. Jonas no es un fanático extremista ni un terrorista, es un joven con una ideología de ultraderecha de perfil socioeconómico bajo, que reproduce a lo largo de la serie un discurso articulado de manera verosímil. Su ideología le es revelada al espectador desde el primer fotograma. De esta forma, disponemos de una información privilegiada que nos hace ver pistas de adscripción, sutiles amenazas en rasgos de personalidad de Jonas que tanto a Sara como a cualquier persona de su entorno le pueden pasar desapercibidas e, incluso, parecer inherentemente positivas en su conjunto. Así, Jonas es reservado, saludable, organizado, leal, formal e intelectual. Estas características se vehiculan férreamente con la disciplina, el deporte, la obsesión con la limpieza y lo pulcro –también a la hora de vestir–, el hecho de ser abstemio o la disposición paranoica de guardar víveres ante posibles situaciones de emergencia. Es un comportamiento militarizado para alguien que vive con una reprimida frustración el hecho de no haber podido entrar en el ejército por un problema médico (al contrario –como él señala– que los inmigrantes que pueblan sus filas). La serie explora con eficacia el resentimiento y el progresivo desprecio que acusa por una autopercepción de superioridad intelectual desde la que justifica no formar parte de la educación ortodoxa universitaria y nutrirse de contenidos extracurriculares, pero que también indica su limitación de clase.

Por todo ello, el equipo creativo se esfuerza en construir de forma verosímil a un personaje redondeando, que rompe el encasillamiento habitual en la ficción del sádico militante de ultraderecha. Jonas no evidencia sus ideas en sus relaciones cotidianas, de control, y, en general, trata a los inmigrantes que le rodean –su jefe en la empresa de seguridad o Hina, la compañera de piso de su pareja– de un modo contenido y, a veces, hasta afectuoso. En un momento dado, Sara llega a decirle que "es muy buena persona" (Kristiansen, 2022), en uno de los grandes golpes de efecto de la serie.

De este modo, el personaje protagonista funciona como vía para transmitir al espectador las vibraciones ideológicas del discurso de ultraderecha especialmente desde las formulaciones que parecen más inofensivas pero que denotan su rabia social sostenida. El discurso de Jonas es

apartidista, apocalíptico ("Occidente es víctima de su propio éxito, vivimos una era oscura de polarización, miseria, decadencia y soledad" [Kristiansen, 2022]); nativista ("Quiero preservar la cultura noruega. Hay que protegerla de la influencia masiva de otras culturas. Para evitar que desaparezca no se puede mezclar con otras culturas" [Kristiansen, 2022]), antiglobalista, con notas incel/misóginas ("Las mujeres buscan hombres de culturas que las oprimen, mientras los hombres como tú acabáis en casa viendo porno" [Kristiansen, 2022]).

Este discurso delata a un joven desencantado ante la falta de perspectivas vitales ("vivimos peor que nuestros padres" [Kristiansen, 2022]), que se siente traicionado por su país e infravalorado intelectualmente y que ha encontrado en la inmigración un culpable al que achacar todos los males que le limitan. Los valores de la ultraderecha están muy intrincados en sus sociedades, lo que implica que *Todo lo que amas* no es la primera serie europea en trascender la imagen del *skinhead* o el loco radicalizado, pero su coherencia narrativa sí permite abordar, con una eficacia considerablemente mayor que la media, por qué un joven inteligente puede abrazar con discreción una ideología de derecha radical y colocarlo en una abrumadora tesitura de pérdida y rechazo social.

Esto se asocia con la siguiente incertidumbre, cómo de interiorizadas están estas ideas, en la que juega un papel fundamental la idea de comunidad. La comunidad como el espacio de pertenencia al grupo, pero también el espacio que exige hacer concesiones, mimetizarte, ser parte activa. La serie es hábil al plantear un paralelismo entre la situación de Jonas y Sara con sus respectivos grupos. De esta forma, el día de la fotografía Jonas compartirá espacio con personas de su foro cuyo comportamiento, características sociodemográficas e ideología le resultan absurdamente violentas o patéticas y, a pesar de eso, no abandona el foro. Por su parte, Sara se humilla ante sus amigas, también abusadoras aunque en términos más triviales, para volver a ser aceptada por ellas. Aunque finalmente los dos se desprendan del grupo, la diatriba está en el aire: ¿cuánto cedemos o nos adaptamos para ser parte de todo derecho de un espacio de socialización?

Como extensión perversa de esto, la miniserie se adentra en el mundo de internet y presenta los foros como el medio de conexión internacional

más recurrente (aparece también en las producciones *Furia* o la polaca *Hater*) y peligroso por su potencial real y virtual al mismo tiempo. El foro amplía al espectador el abanico de perfiles de usuarios de ultraderecha y los deforma y extrema al sacarlos de la pantalla. En el capítulo cinco, "Somos el nuevo orden mundial", los integrantes de la foto con la bandera nazi se vuelven nítidos y ponemos rostro y nombre a los contactos de Jonas, y, más importante, reconocemos su función grupal. Jonas es el intelectual, el *outsider*; James, el líder, el extrovertido enloquecido; Thomas, el funcionario, el radical con vínculos sociales con el nazismo; Dennis, el servil, el abusado que termina matando a nueve inocentes, después, entre otras cosas, de que Jonas le identifique como un perdedor débil y rompa su relación con él.

James y Thomas son los únicos que exhiben simbología neonazi previamente al encuentro. De hecho, James, el personaje más común en las ficciones de ultraderecha al uso, tiene una esvástica tatuada en el pecho. Este representa lo que Michael Kimmel identifica como "hombres blancos cabreados" (2019). Es un perfil de clase baja, que reivindica sus orígenes humildes y los contrapone a los "privilegios" que la sociedad le atribuye por tratarse de un hombre blanco. James critica que a los hombres blancos se les trate como ciudadanos de segunda y, de nuevo, conduce la crítica por el nativismo más que por la misoginia. Esto le convierte en un ente violento, obsesionado con la historia y con los elementos que recuerdan a ese pasado auténtico y glorioso. Por su parte, Thomas es el producto radicalizado de una tradición familiar nazi, en último término permitida. Su casa, de clase alta, parece un museo al nazismo donde se exponen las reliquias familiares sin ningún pudor. Es el más cauteloso y paranoico, porque es el que más tiene que perder. Por último, está Dennis, que se convertirá en el terrorista de la historia a pesar de ser aquel cuyos ideales están más diluidos. Es un inadaptado, *incel*, diagnosticado como antisocial. Víctima de bullying en el colegio, con pensamientos suicidas, solo busca un espacio de pertenencia. Encuentra esa comunidad en internet y abraza con fervor su ideología: "Hitler me salvó", enunciará (Kristiansen, 2022). El atentado será motivado por un último acto de rechazo y búsqueda de pertenencia y reconocimiento, lo retransmitirá para el foro, lo ejecutará solo y matará a su abuela como

remate porque se trata, en última instancia, de algo más personal que ideológico.

La serie avanza en su último tramo con una última pregunta no formulada, que deja en el aire: ¿Cómo abordamos este problema como sociedad? Marie Hafting abre un arco de redención para Jonas que va a ser frenado cuando la foto con la esvástica salga a la luz tras el atentado retransmitido de Dennis. Hasta el momento, la seria estaba representando a un Jonas titubeante que, desengañado tras el encuentro con sus contactos, parecía decidirse por volver con Sara (con la presumible ruptura con sus ideas más extremas). Está reintegración se hace imposible con la publicación de la foto. No es solo que esta revele un delito tipificado en Noruega, y exhiba, como hemos referido antes, la visión del mal en pantalla; sino que la sociedad va a interpretar *a posteriori* esa imagen como una prueba-antecedente del atentado y como un documento irrefutable de las amistades del terrorista. Ha sido Joan Fontcuberta uno de los investigadores que en los últimos años más ha ahondado en el uso que ha hecho el cine del potencial engaño de la fotografía gracias al vínculo que la sociedad ha establecido entre fotografía y verdad (Fontcuberta, 2015). No obstante, como explicaba Peter Burke, una fotografía casi nunca es un documento, pues no se hizo para tal fin y lleva aparejada una dinámica de ocultación (2005, p. 236). La serie ahonda en el poder de la imagen a la hora de establecer el juicio moral para Jonas y lo hace, de nuevo, en simetría con Sara, pues esta, al principio de la serie, rompía con sus amigas precisamente por una foto sin contexto en la que aparecía junto al novio de una de ellas.

5. DISCUSIÓN

Al hilo, ¿cuánto nos dice de la identidad del personaje ese posado con la bandera nazi? ¿Qué hubiera pasado si Dennis no hubiera cometido el atentado? La reacción social es, como sería esperable, de asco y terror, un rechazo que se extiende a todos los lazos de Jonas, también a su familia y expareja: ¿lo sabían? ¿compartían esas ideas? ¿le han encubierto? Jonas es aislado y señalado públicamente como un "cerdo nazi" –así reza el grafiti que han hecho en la pared de su casa– e irónicamente

solo el Frente Nórdico le apoya y le condecora como uno de los suyos, en lo que supone también una declaración testamentaria. La radicalización del personaje ante una situación límite parece irremediable, lo que no supone un blanqueamiento por parte de los guionistas de la serie, sino el diagnóstico de una amenaza. Simbólicamente Jonas se interna en el bosque, entendido como un umbral de peligro, de anulación de lo cívico, al que Sara, que va a buscarle tiempo después, ya no puede entrar. No en vano, ¿tiene Jonas cabida en la sociedad? Esto enlaza con el reclamo original, en noruego, que tuvo la serie y que no fue "¿podrías amar a un nazi?", sino "¿Se puede amar a alguien que odia?" (*Kan man elske en som hater?*) (Shivus, 2022; Vik, 2022). A lo que conviene añadir, ¿se puede reintegrar?

A pesar de que el juicio a Jonas por parte del espectador, alentado por la prueba documental de su fotografía con la esvástica, se establece desde los compases iniciales, la serie, como hemos intentado demostrar, no cae en simplismos en el desarrollo de este. En consonancia, la compañera de piso de Sara, Hina (Hibba Najeeb), una criminóloga racializada, hace las veces de personaje intermediario y oracular del equipo de guionistas (en la única falla de multiperspectivismo de la narración) cuando sentencia en el último capítulo: "El bien y el mal no es tan obvio como podría parecer" (Kristiansen, 2022). Las letras señaladas e-v-i-l de la cabecera de la serie quedan, en la práctica, relegadas frente a esta vocación cívica de reflexión común a la que alienta Hina. En su discurso incorpora una polémica retórica de "salvación" que glosa el mensaje último de la serie: "solo Jonas puede salvar a Jonas pero Jonas no se puede salvar si la gente se distancia de él y le acaba odiando" (Kristiansen, 2022), lo que incrementaría su potencial amenazador y monstruoso.

6. CONCLUSIONES

La motivación de nuestro trabajo era valorar la eficacia y la originalidad de la propuesta de la serie noruega *Todo lo que amas*, especialmente ante el hecho de que pueda suponer un cambio de tendencia en el tratamiento de la ultraderecha en la ficción. Para hacerlo de la forma más

honesta y rigurosa, hemos acudido a su contexto a través de un análisis contrastivo.

A la luz de este, podemos verificar que *Todo lo que amas* incorpora una serie de motivos, discursos y mezcla de registros temáticos que, sin renunciar a inercias que funcionan como un identificador de género para el espectador, supone una renovación de la representación de la extrema derecha en pantalla. Esta renovación parte de la decisión de situar la relación de Sara y Jonas en el centro narrativo, lo que dota al protagonista de una redondez, evolución y cercanía hacia las que no se han orientado otros thrillers políticos coetáneos. Esto permite reactualizar el terror cotidiano que ocasiona el joven de extrema derecha al tiempo que provee a la serie de un potencial didáctico que, paradójicamente, ha podido lastrar el interés de un número considerable de espectadores generales y especializados.

Más allá del género de romance que adapta, y que tiene su efecto en la trama, fotografía, montaje o tono narrativos, nos interesa sobre todo el cambio de orientación y foco hacia un público juvenil y la representación verosímil (el perfil, la comunidad…) de un fenómeno que no parece disminuir.

La serie, no en vano, se construye desde unas preguntas formuladas de manera hábil, aunque evidente, y orientadas inequívocamente a su final. ¿Qué podemos hacer frente a la radicalización? ¿Cuál es la mejor respuesta social ante la adscripción de jóvenes a la extrema derecha? Unas preguntas que, lamentablemente, todo indica que la ficción tendrá que seguir haciéndose en lo sucesivo.

7. REFERENCIAS

Burke, P. (2005). Visto y no visto. Crítica

Cinemagavia (2022). “Todo lo que amas”: conmovedora historia de amor demolida por la extrema derecha, Cinemagavia. Disponible en: bit.ly/3JkAa6l

Daly, S. y Reed, S. (2021). “I think most of society hates us”: A qualitative thematic analysis of interviews with incels. Sex Roles, 86 (pp. 14–33). Springer

Días Nórdicos Magazine (2022). “Todo lo que amas”. Días Nórdicos Magazine. Disponible en: https://bit.ly/4684OJW

Fontcuberta, J. (2015). El beso de Judas. Fotografía y verdad. Gustavo Gili

Kimmel, M. (2019). Hombres (blancos) cabreados: la masculinidad al final de una era. Barlin

Kristeva, J. (1988). Poderes de la perversión. Siglo XXI

Kristiansen, S. (dir.), (2022), Todo lo que amas (Alt du elsker), Noruega, The Oslo Company

Moraña, M. (2017). El monstruo como máquina de guerra. Iberoamericana / Vervuert.

Mudde, C. (2019). La ultraderecha hoy. Paidós

Shivus, O-M. (2022). Berusende forelskelse og bekmørk ideologi, Warner Bros Discovery. Disponible en: bit.ly/3NvuR6x

Silva Durán, P. (2022). “Todo lo que amas”: el drama que combina los amores imposibles y el terrorismo, Mundiario. Disponible en: bit.ly/3NfG3TB

Tidey, A. (2021). Diez años después de la matanza de Utoya Noruega sigue frente al problema de la extrema derecha, Euronews. Disponible en: https://bit.ly/466QGRf

Vik, S. (2022). “Alt du elsker”. En modig sjangerblanding som ikke helt vil blande seg. NRK Filmpolitiet. Disponible en: bit.ly/3Nzy98M

Zavala, I.M. (1988). Erotismo y terror: el fantasma del texto o cuando los espejos tienen manchas, España Contemporánea. Revista de Literatura y cultura, (pp. 117-123). Universidad de Zaragoza

IMPACTO IDENTITARIO ANTIMILITARISTA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN DURANTE LA CAMPAÑA DE INSUMISIÓN (1989-2002)

JULI ANTONI AGUADO HERNÁNDEZ
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

Existe un acuerdo básico sobre las características que definen a los movimientos sociales (Diani, 1992; Laraña y Gusfield, 1994; Ibarra y Tejerina, 1998; McAdam, McCarthy y Zald, 1999):

a. Su concepción como redes informales de interacción compuestas por individuos, grupos y/ u organizaciones.

b. La presencia de solidaridades y creencias compartidas que constituyen una sensación de pertenencia y proveen de una identidad colectiva.

c. La presencia de antagonismos sobre el control de algún recurso (material o simbólico); es decir, la existencia de acción colectiva orientada al conflicto.

d. El uso de la protesta (aunque no les es exclusivo), y

e. Su perduración en el tiempo más allá de las protestas.

El antimilitarismo es un movimiento de rechazo sistemático a las guerras, a su naturaleza, a sus preparativos —su causa inmediata o directa— y a la participación de los pueblos en ellas, incluida la negativa al servicio militar obligatorio (SMO), del cual pretenden su supresión total. También desafía al monopolio del poder y la legitimidad militar y a las distintas expresiones del militarismo —no sólo a su faceta belicista— y practica la no colaboración con éstas por razones ideológico-pacifistas,

exigiendo un cambio radical en el ámbito de las relaciones sociales, económicas, militares y geopolíticas (Aguado, 2011, 2019, 2023; Aguado *et al.,* 2022).

Sobre esta base, el objetivo del trabajo es presentar diferentes elementos de la construcción de las identidades colectivas de este movimiento a través de los medios de comunicación. Los *mass media* pueden utilizarse para generar una imagen basada en intereses creados por el poder institucional. Pero también existen resistencias a estas imágenes en los procesos de comunicación persuasiva durante la acción colectiva y la confrontación de los movimientos con las diferentes agendas como la mediática. En este terreno, el «éxito identitario» del movimiento se manifiesta con el reconocimiento del grupo como «actor» por la opinión pública, los medios y las elites políticas, extendiendo así a la sociedad los valores que defiende.

Se ha optado por la resistencia antimilitarista por ser, en sus diferentes variantes de desobediencia civil a la conscripción: objeción colectiva (1984-1989), insumisión (1989-1997) e insumisión en los cuarteles (1997-2002), un fenómeno social que ha estado presente entre nosotros, al menos en forma de campaña explícita, con la implicación directa de entre 20.000 y 24.000 personas en la primera (Ordás, 2016; Oliver, 2021) y 20.000 personas en la segunda (Agirre *et al.,* 1998; Aguado, 2011). Igualmente, por ser una forma de participación que ha mantenido en vilo al Estado durante su existencia y ha tenido un importante apoyo social y político.

2. LA IDENTIDAD COLECTIVA Y LA «PRAXIS COGNITIVA» DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

Según Melucci (1996, p. 70):

> … la identidad colectiva es una definición interactiva y compartida producida por un número de individuos (o grupos a un nivel más complejo) en relación a las orientaciones de su acción y al campo de oportunidades y restricciones en los que la acción tiene lugar.

Para el autor, toda identidad conlleva tres dimensiones:

a. Es «un proceso que conlleva definiciones cognitivas de los fines, medios, y del campo de la acción» (1996, p. 70). Estos diferentes ejes de la movilización se definen dentro de un lenguaje compartido en el que están presentes rituales, prácticas y producciones culturales.

b. Hace referencia «a una red de relaciones activas entre los actores que interactúan, comunican, se influencian unos a otros, negocian y toman decisiones» (1996, p. 71). Incluyen las formas de organización y los modelos de liderazgo, los canales de comunicación y las tecnologías de comunicación.

c. «Un cierto grado de inversión emocional es requerida en la definición de una identidad colectiva, que posibilita a los individuos a sentirse parte de una unidad común» (1996, p. 71).

Desde este punto de vista, los movimientos son sistemas abiertos, dinámicos y complejos, cuyo elemento aglutinador y, a la vez, su base, son los valores e identidades colectivas compartidos, los objetivos comunes (Diani, 1992, 1998; Tarrow, 1997; Tejerina, 2002; Martínez, 2002).

2.1. La identidad del movimiento antimilitarista

Siguiendo a diferentes autores (Ibarra, 1992; Sampedro, 1996; Agirre *et al.,* 1998; Bárcena *et al.,* 1995; Ajangiz, 2004; Aguado, 2011; Aguado *et al.,* 2022), puede afirmarse que, desde la transición, el movimiento ha construido una definida identidad colectiva, unas señas de identidad propias que pueden resumirse en los siguientes enmarques centrales:

1. El antimilitarismo. Se autocaracteriza con un valor social central: movimiento político antimilitarista y/o pacifista, refractario a la guerra, radical y alternativo, formado por grupos autónomos, con funcionamiento asambleario. Su objetivo ha sido, a corto plazo, terminar con el SMO y, a mayor plazo, la abolición de los ejércitos y de las manifestaciones del militarismo. Su autolegitimación, el «nosotros», se muestra indicando que representa intereses colectivos y universales y el debate sobre la defensa en su sentido social.

2. La identidad colectiva de un movimiento no se define sólo por su «querer hacer», sino también porque «hace ciertas cosas de una forma específica» y se organiza de una manera concreta para hacerlo. En el antimilitarista, incide en la coherencia entre fines y medios —entre una sociedad desmilitarizada y las formas de acción noviolentas— a la hora de movilizar el consenso y de conseguir legitimidad. Por consiguiente, la estrategia de conflicto noviolento, dominante entre los movimientos contemporáneos, en el antimilitarismo destaca como seña identitaria fundamental la noviolencia como proyecto utópico, así como las formas de acción no institucionales, pero pacíficas, como la desobediencia civil.

3. Una concepción asamblearia, horizontal y originaria de la democracia como valor central de su identidad. Esta democracia está basada en la autonomía, en la afirmación de la soberanía del individuo frente a la imposición militar de Estado, lo que se encuentra en la base de su oposición al SMO.

4. El «ellos», los agentes del diagnóstico y los destinatarios de la protesta, son el monopolio del poder y la legitimidad militar y las distintas expresiones del militarismo, así como la preparación de las guerras. Se incluye, asimismo, la represión del Estado frente a aquellos que tratan de oponerse a sus mandatos de forma noviolenta.

2.2. La «praxis cognitiva»

De las dimensiones de la «praxis cognitiva» —cosmológica, tecnológica y organizacional— mediante las que, según Eyerman y Jamison (1991, p. 92-93), los movimientos proporcionan espacios inexplorados para pensar nuevas ideas, activar nuevos actores y construir nuevos proyectos, el trabajo incide en el «ámbito tecnológico», los elementos del «ecosistema» del movimiento (Bárcena et al., 1995) antimilitarista que responden a los «recursos» de que dispone. En concreto, se centra en los «procesos de construcción social de significados» (Klandermans, 1994) y en la potencialidad de los «marcos discursivos» de la acción colectiva

para recabar apoyos que impulsen sus reivindicaciones y para facilitar su inclusión en las diferentes agendas públicas; es decir, en la comunicación persuasiva (Sampedro, 1996; Sampedro y López, 1998) durante las movilizaciones, desde el inicio de la campaña de insumisión (1989) hasta el final de la de insumisión en los cuarteles (2002).

Desde esta perspectiva, los «impactos expresivos» de los movimientos, identitarios y valorativos, consisten en el proceso de construcción y expansión de sus identidades y significados a la población en general. Con otras palabras, el «éxito identitario» del movimiento se manifiesta con la consideración del grupo como «actor» por otros colectivos y por la opinión pública, incluyendo los medios de comunicación, así como por las elites políticas, al extender así a la sociedad los valores47 que defiende (Offe, 1988; Riechmann y Fernández Buey, 1995).

Para conocer esta incidencia, es imprescindible el estudio de la confrontación de los movimientos sociales con las diferentes agendas públicas como la mediática[48]. Se trata del complejo de factores externos del entramado institucional y político, que proporcionan señales continuas, incentivos o condiciones «facilitadoras» —o inhibidoras— que animan, alientan —o desaniman, obstaculizan y perjudican— a utilizar los recursos con los que se cuenta para desarrollar una acción colectiva de contestación orientada a incidir sobre los procesos y los resultados de diferentes políticas (Diani, 1998; Tarrow, 1997; González et al., 2000).

3. METODOLOGÍA

Para hacer operativo el objetivo de la investigación se ha acudido a la bibliografía académica existente (Ibarra, 1992; Dalmau, 1996; Sampedro, 1996; Sampedro y López, 1998; Agirre *et al.,* 1998; Bárcena et al., 1995; González *et al.,* 2000; Ajangiz, 2004; Aguado, 2011; Wilhelmi, 2011; Ordás, 2016; Oliver, 2021) y a la técnica de recopilación documental. Esta última ha permitido el estudio de la movilización a través

[47] La mayoría de las investigaciones sociales están de acuerdo en que los «valores», en tanto concepciones de lo deseable, actúan como criterios de preferencia y, por tanto, de orientación para la acción (Ariño y García Ferrando, 1998; Garrido Luque, 2001).

[48] Al igual que la electoral o la gubernamental.

de la observación y de la lectura y del análisis sistemático de los documentos creados o producidos en el seno, o alrededor, de la misma.

Las fuentes del estudio incluyen materiales simbólicos —sobre todo textos— de la acción colectiva obtenidos de diferentes grupos del movimiento, especialmente del Movimiento de Objeción de Conciencia (MOC, actualmente Alternativa Antimilitarista-MOC) incluidos en la prensa o personales (cartas), tanto internos como elaborados para la movilización —hojas informativas, comunicados de prensa, carteles o manifiestos. También de los medios de contrainformación como, por ejemplo: Boletín Electrónico Antimilitarista (BEA), Infomoc, etc. La información y las opiniones procedentes de estas fuentes brindan una perspectiva diferente y una fuente de información distinta de la gubernamental u oficial (Randle, 1998; Martínez, 2002). Asimismo, se han incorporado documentos con información institucional y legislativa. El ámbito de recolección ha sido estatal, aunque también se han considerado textos de origen internacional.

La recopilación de la información del movimiento, y de su discurso, de los medios de comunicación de masas, se ha basado en la prensa diaria relacionada con la acción colectiva (Cardús y Tolosa, 2012). Ésta incluye tanto reseñas periodísticas de las protestas como otro tipo de informaciones —columnas de opinión, editoriales, etc.— que reflejan los acontecimientos. Han sido recogidos de la prensa, que es referencia obligada para la opinión pública y para el sistema político (Sampedro, 1996; Idoyaga y Ramírez, 2001). También, de la búsqueda en las hemerotecas on line de los periódicos y de los archivos del movimiento —de los dosieres de prensa del MOC y de los archivos personales de activistas— como medio de subsanación de las omisiones[49].

Para el análisis, se ha acudido la observación de los marcos de interpretación de la acción colectiva, especialmente, a la «estrategia comunicativa identitaria» del antimilitarismo. No obstante, para valorar el reforzamiento de la identidad del movimiento, los enmarques identitarios del

[49] Para diferenciar entre la bibliografía académica y las fuentes documentales, las primeras se referencian entre paréntesis (), mientras que las segundas se indican por medio de corchetes [].

análisis del discurso son, a veces, difíciles de captar en los documentos de la movilización, para lo cual ha sido necesario prestar atención, además de a lo que dicen, a lo que hacen y a cómo se definen, cómo los definen, con quién se relacionan y a quiénes rechazan.

4. RESULTADOS

En primer lugar, se presentan las características de los/as antimilitaristas, sus autodefiniciones y las atribuciones externas. Posteriormente, se expone cómo la identidad colectiva de un movimiento no se define sólo por sus objetivos, sino sobre todo porque hace las cosas de una forma específica y se organiza de una manera concreta para hacerlo y cómo esto influye en su impacto en las agendas públicas. Por último, se aborda el reconocimiento de la identidad del movimiento por la sociedad y las agendas públicas, en especial, la mediática.

4.1. Identificaciones externas y autodefiniciones

En cuanto a las características individuales de los/as antimilitaristas, en su descripción del movimiento, Ibarra (1992) especifica que el rasgo principal de sus integrantes durante la insumisión es su juventud, aunque existe un nutrido grupo de menos jóvenes. La llegada a la desobediencia se hace mediante afinidades juveniles, y el perfil del insumiso en los cuarteles, como indica un activista, es el de:

> … jóvenes de entre 18 y 26 años, mucho estudiante y mayoritariamente procedentes del medio urbano. [El Mundo, 1997, 14 de diciembre]

A ello hay que añadir el carácter heterogéneo de sus miembros, que proceden de un amplio espectro ideológico, que incluye desde cristianos de base hasta libertarios, personas independientes o que mantienen una doble militancia en otras organizaciones (Ibarra, 2000; Ajanguiz, 2004; Ordás, 2016; Oliver, 2021).

A pesar del rasgo identitario juvenil, la implicación y la permanencia activa en la organización se debe más a motivos políticos, a su antimilitarismo, que a sus edades (Ibarra, 1992). Lo que les une no son sólo meros intereses y oportunidades contingentes relacionados con la protesta o con la oposición a participar en el SMO, sino el hecho de

compartir una perspectiva cultural y política más amplia. Ésta tiene la forma de sentimientos específicos de solidaridad basados en una identidad común que define los «limites» del movimiento, pero que es (re)elaborada activamente. A la vez, es el pilar y el elemento clave de la continuidad del movimiento y sus actuaciones. Es la base de la unidad de acción, de la intensidad de las actividades y de su potencial de movilización [MOC, 1986; AA-MOC, 2002, agosto], especialmente, cuando el movimiento adquiere visibilidad pública al enfrentarse a las estructuras del poder (Diani, 1992; 1998; Laraña y Gusfield, 1994; Melucci, 1996). De hecho, este referente político antimilitarista aparece de forma más clara con la desobediencia directa al Ejército tras el anuncio del fin de la «mili». En definitiva, dentro de esta heterogeneidad, asumir sus objetivos, su estrategia y métodos es situarse en la izquierda. No en los partidos o sindicatos autodenominados de izquierdas, pero sí en los parámetros de la izquierda clásica (Ibarra, 1992).

Estas identidades compartidas, en tanto que (re)construidas activamente, son, al tiempo, un asunto de «auto» y «exo» definición. Son tanto la imagen que quieren o creen sus miembros que dan como la que se les atribuye desde fuera. Por ello, hay que buscarlas en la imagen intercambiada que tienen para la sociedad, para las instancias políticas y para las personas adheridas a la movilización y protagonistas de la misma (Diani, 1992; Tejerina, 2002; Martínez, 2002).

En concreto, los antimilitaristas recurren a numerosas autodenominaciones vinculadas con el carácter antiguerra del movimiento, y también se autocaracterizan como «desobedientes» y otras definiciones relacionadas. Según el enmarque identitario de su marco discursivo, se autodefinen con un valor central que representa intereses colectivos y universales como el de «pacifistas» [La Vanguardia, 1999, 23 de marzo; MOC, 2002, 3 de enero] o «movimiento pacifista noviolento» [MOC-V, 1997, marzo] que:

> … persiguen la construcción de un mundo donde no tengan cabida ni las guerras ni los ejércitos [MOC, 2002, 3 de enero]

Pero son pacifistas «antimilitaristas» [La Vanguardia, 1999, 23 de marzo]; es decir, un:

> … movimiento político, radical y alternativo dedicado específicamente al trabajo antimilitarista [MOC-V, 1997].

Igualmente, se autonombran como «desobedientes civiles» [KEM-MOC-BI, 1999, 12 de mayo; GAC-MOC, 2001, 29 de enero; MOC, 2002, 3 de enero] y, específicamente, como «insumisos» [AM, 1997, octubre; El Mundo, 2001, 19 de octubre] o «insumisos en los cuarteles» [La Verdad, 2002, 14 de abril]. Como correlato, se consideran «presos políticos» [El Mundo, 2000, 14 de octubre] que se sienten «orgullosos» de sus «delitos» colectivos [AM, 1997, octubre; La Vanguardia, 1999, 23 de marzo].

Por otra parte, la identidad que se les atribuye varía desde la de «insolidarios»[50] por parte del Gobierno [Colsa Bueno, 1998, 11 de junio; ABC, 2001, 3 de abril], hasta otras más descriptivas y neutras. Entre las últimas pueden destacarse las de «militantes de grupos pacifistas radicales» [Diario16, 2001, 10 de mayo], «antimilitaristas» [El Mundo, 2000, 14 de octubre; El País, 2001, 19 de abril] o «insumisos desertores» [Levante-EMV, 2000, 16 de junio]. Entre las identificaciones favorables se encuentran muchas veces la de «presos de conciencia» en palabras de ONG y fuerzas políticas de izquierdas [El Mundo, 1997, 6 de enero; 2002, 3 de enero; Levante-EMV, 2001, 10 de abril; El País, 2001, 19 de abril; Europa Press, 2002, 2 de enero]51. Pero también existen otras calificaciones que van desde la de «rebeldes con causa» [Diario16, 1997, 7 de marzo] hasta «aquellos —hombres o mujeres— que están a favor de la libertad de lo distinto» [El Mundo, 1998, 7 de junio], pasando por la de «lo más parecido que nos queda al espíritu del 68» [El Mundo, 1998, 18 de abril].

Si se comparan las identificaciones externas con las autorrealizadas, puede afirmarse que la identidad que se asignan los refractarios a la guerra se ha extendido a ciertos ámbitos de la sociedad: a los medios de

---

[50] A modo de ilustración, pueden encontrarse diversas manifestaciones en este sentido durante todo el período en: ABC [1990, 16 de noviembre; 1991, 19 de junio; 2001, 1 de agosto]; El País [1992, 13 de febrero; 1997, 11 de noviembre; 2001, 29 de junio].

[51] De hecho, los objetores sobrevenidos, en la forma similares a los insumisos-desertores, fueron reconocidos como presos de conciencia por Amnistía Internacional (AI, 1998, p. 40-42) [GAC-MOC, 1998, 8 de mayo].

comunicación y a los apoyos institucionales de izquierda, además de a los colectivos no institucionales.

4.2. «Somos lo que hacemos, hacemos lo que somos»

Los movimientos emancipadores que utilizan la noviolencia dan importancia a la relación entre fines y medios a la hora de movilizar el consenso y de conseguir legitimidad (Klandermans, 1994; McAdam, McCarthy y Zald, 1999) de forma similar a Thoreau, Gandhi o Camus. La base de ello es que no todo recurso, camino u organización es justificable para conseguir un objetivo, puesto que formas y propósitos son realidades que no pueden ser evaluadas por separado. Por consiguiente, ambos deben ser aceptables, por lo que no pueden proponerse ciertos objetivos, por honorables que sean, sin renunciar antes a ciertos medios. Por ello, la identidad colectiva de un movimiento no se define sólo por sus contenidos programáticos, por su querer hacer, sino también porque hace ciertas cosas de una forma específica y se organiza de una manera concreta para hacerlo (Bárcena et al., 1995; Clemens, 1999)[52].

En el caso de la desobediencia antimilitarista, quienes la promueven combinan la lógica instrumental con la expresiva (Cohen y Arato, 2000). Pero este vínculo sólo funciona si se vive en el presente, en forma de una utopía hecha realidad aquí y ahora, imaginando y construyendo lo que podrían ser —generando «extrañamiento» con lo institucionalizado (Castoriadis, 2000)— porque creen firmemente en que la sociedad del mañana está predeterminada por los medios para obtenerla que hoy se instrumentan. Por ello, su acción se plantea de una forma que diseña ya en su seno esa nueva sociedad (Melucci, 1996; Ibarra, 2000; Martínez, 2002). De hecho, la coherencia entre fines y medios —entre una sociedad desmilitarizada y las formas de acción noviolentas— es un principio básico del antimilitarismo, y el eje central de su identidad. Su resistencia a la dominación del militarismo y la defensa del mundo de la vida como práctica de la noviolencia están orientados, también, hacia el interior de

[52] Los propios antimilitaristas hablan de cuál es «su trabajo» [MOC-V, 1997, marzo; Infomoc, 1998, 4 de octubre] y destacan que son «ciudadanos organizados en función de nuestros ideales» y que no les gusta ser personas «contempladas como románticas, sino como las que actúan desde sus principios éticos» [La Vanguardia, 1999, 23 de marzo].

su organización, aplicados en sus prácticas cotidianas y en sus métodos de acción y en las relaciones con los otros actores políticos y sociales (Martínez, 2002). Para ello, utilizan formas de participación como la desobediencia civil que reúnen las exigencias de la ética de la convicción y la ética de la responsabilidad de esta «identidad noviolenta» (Velasco, 1996; Pérez, 1994). Como señalaba una antimilitarista:

– ¿Sabe usted qué es la utopía?

– Creo que es una realidad que queremos que llegue antes de tiempo [El Periódico, 1999, 29 de mayo].

Asimismo, en su última declaración ideológica, el MOC destaca que:

> Entendemos Apoyo Mutuo como la creación y desarrollo de espacios y realidades alternativas, colectivas y cooperativas de tipo político, cultural, social, personal y económico que anuncien y prefiguren a pequeña escala nuestra propuesta global. A la vez nos aportan espacios de libertad y mejoras en nuestra actividad cotidiana. Estas dinámicas de colaboración tienen una proyección pública que puede servir como referente político. [AA-MOC, 2002, agosto, § 25].

Los disidentes estudiados apuestan, en este sentido, por la «defensa noviolenta», basada en la no cooperación con el agresor y la desobediencia civil. Esta última, practicada en el período de estudio en diferentes variantes —insumisión, deserción, objeción fiscal, etc.—, es un eje central en lo que el MOC denomina «estrategia de acción noviolenta» que forma parte del universo identitario del movimiento (Agirre et al., 1998; Martínez, 2002)[53]. En sus palabras:

> Así entendida la noviolencia es una seña de identidad fundamental del proyecto político transformador de nuestro movimiento. [AA-MOC, 2002, agosto, § 9][54]

De este modo, la verificación práctica de esta alternativa de defensa, de su utopía, se está llevando ya a término en forma del ejercicio de la

[53] Ese eje central de la «estrategia de acción noviolenta», forma parte del antimilitarismo, «la insumisión se fundamenta en la desobediencia civil y el antimilitarismo» dicen los activistas [La Vanguardia, 1999, 23 de marzo].

[54] Esta idea aparece en diferentes documentos [MOC-V, 1997, marzo; Infomoc, 1998, 4 de octubre; MOC, 2002, 3 de enero].

democracia directa, entre otras fórmulas, mediante las propias campañas de insumisión y deserción[55]. Aunque éste es un hecho consciente y no una cuestión latente, los integrantes del movimiento definen esta práctica con la expresión de Monsieur Jourdain en Le Bourgeois gentilhomme de Molière de 1670, que se enteró para su sorpresa que toda vez que hablaba lo hacía en prosa: «¡Hablo en prosa! ¡Dios me proteja, hace más de cuarenta años que hablo en prosa, sin saberlo!» (Von Foerster, 1988, p. 18-19)[56].

4.3. El reconocimiento por la sociedad y la agenda mediática

Precisamente, esta búsqueda de coherencia entre los medios y las tácticas es lo que hace que los marcos de interpretación de los movimientos y su labor de estructuración de significados consigan un impacto en las agendas públicas y en la estructura de oportunidad política y puedan influir, directa o indirectamente, sobre diversas audiencias (Riechmann y Fernández Buey, 1995; Agirre et al., 1998; Ajangiz, 2004).

La identificación que se asignan los desobedientes se ha transmitido a los medios de difusión y a ciertos apoyos institucionales, además de a colectivos sociales (Sampedro, 1996). En el caso de los mass media, los movimientos de este tipo consideran estos canales un instrumento de presión, pero también una forma de difusión de su identidad (Gamson y Meyer, 1999). Esto es posible porque estas redes sociales pueden volcar a su favor, incluso frente a un Estado fuerte y excluyente como el español, la capacidad movilizadora de sus marcos interpretativos y los medios de información.

Por ejemplo, la incidencia mediática de la deserción pública al Ejército, iniciada en 1997 tras el anuncio del fin de la «mili», se encuentra a medio camino entre los períodos más conflictivos del movimiento, los primeros años de la insumisión (1989-1991), y los que tuvieron una menor incidencia mediática (1992-1996). Es menor que el de la «declaración

---

[55] Esto se observa en diferentes textos de la movilización [MOC, 1997; 1998; 2001, 20 de octubre; IC, 1997, 10 de marzo; Infomoc, 1999, 2 de junio; BEA, 2001, noviembre; CAB-V, 2003, 30 de marzo] y de la prensa [El Mundo, 09 de noviembre; 2001, 21 de octubre].

[56] Esta expresión se encuentra en diferentes documentos [MOC-V, 1997, marzo; MOC, 1997].

colectiva» tras la aprobación de la Ley de objeción (1984-1986) pero muy superior a la de la «incorporación aplazada» (1977-1985). No obstante, este impacto se puede calificar de significativo si se considera que estamos hablando de una treintena de desobedientes en un contexto —interno y externo al movimiento— extremadamente adverso, con una mayor «radicalidad» del discurso antimilitarista o, como mínimo «anti-ejército» más que «anti-mili» (Aguado, 2011).

Este impacto mediático permite a los resistentes restablecer la agenda política reabriendo un debate muchas veces cerrado de forma artificial y deficiente y, de forma análoga, el movimiento también se convierte en portavoz de la sociedad en temas de mili, de desobedientes presos e, incluso, para la redacción del Código Penal [Infomoc, 1998, 4 de octubre].

En efecto, más allá de la cobertura mediática, durante la campaña de insumisión, en ciertos casos los *media* consideran al movimiento como un «interlocutor válido» sobre temas como la *mili* o la «despenalización» (Sampedro, 1996; Sampedro y López, 1998). Asimismo, la desobediencia muestra que «existen» grupos con unos objetivos más allá de la abolición de la conscripción. El movimiento, además, consigue hacer aparecer el marco de interpretación antimilitarista en la agenda mediática y hace tomar la iniciativa a los activistas en la promoción de noticias. Esta clara «existencia» permite que incluso los medios mayoritarios como la televisión y la radio también recurran al movimiento para hablar del SMO o de la campaña anti-OTAN. Algo que, naturalmente, los antimilitaristas aprovechan para manifestar su discurso más global. Como dicen los protagonistas:

> Cuando se produce cualquier novedad en el tema de la mili o la objeción, por mínima o trivial que sea, automáticamente tengo alguna llamada de algún medio para preguntar cuál es la postura del MOC al respecto [...]. Normalmente no contesto a lo que me preguntan, sino que suelo darles una charla antimilitarista más global, con referencias a temas actuales que nos preocupen, como por ejemplo, el ingreso en la estructura militar de la OTAN, la militarización de las escuelas, o la guerra en Kosovo. [Infomoc, 1998, 4 de octubre].

Por consiguiente, el movimiento es «reconocido» como actor tanto por los medios como por parte de las elites políticas. De hecho, estas prácticas disruptivas han permitido introducir sus reivindicaciones en las

agendas y realinear a las fuerzas políticas. Han creado así las condiciones para: acelerar la atención de ciertas demandas como la cuestión de la despenalización de la insumisión, insertar su discurso más antimilitarista en los medios mayoritarios y, sobre todo, deslegitimar a los representantes oficiales y sus propuestas de profesionalización.

De forma detallada, los activistas se convierten en una fuente de información, en un interlocutor social reconocido productor de información fiable, o en representantes legitimados en temas de su ámbito. Por ejemplo, el día que se aprobó la «despenalización» de la insumisión (17 de febrero de 1998), la noticia salió a la luz en prensa y televisión junto a la valoración del MOC. Asimismo, un desertor indicaba en un diario que su juicio era:

> … una muestra de la crisis por la que pasa el Ejercito,

ya que:

> … no se me juzga a mí, sino a las ideas que represento. La prueba de los problemas por los que pasan los militares es que casi no consiguen gente …

A estas declaraciones, la prensa añadía que:

> … durante la mañana de ayer, se anunció la rebaja del coeficiente de inteligencia de un 90% a un 70% para ingresar en el ejército profesional [El Mundo, 2000, 18 de febrero].

También son fuentes de información sobre la excarcelación de los insumisos y desertores [IC, 2002, 17 de enero] o sobre la situación de los presos [Levante-EMV, 2000, 29 de noviembre] y, durante el período de transición al Ejército profesional, sobre temas relacionados con los problemas del proceso [El Diario Montañés, 1999, 12 de noviembre]. Esto último, también de manera indirecta, al publicar entrevistas a desertores junto a los datos sobre el problema del reclutamiento y de la despenalización. En este sentido, afirman los desobedientes, que se han convertido en:

> … un referente social, político, activo y existente [IC-BI, 2002].

No obstante, los medios no contactan con los activistas para temas antimilitaristas más globales ni preguntan su opinión sobre los conflictos

internacionales, la venta de armas o los presupuestos de Defensa, tal como querrían los antimilitaristas [Infomoc, 1998, 4 de octubre]. El movimiento no logra el estatus de interlocutor en las instancias decisorias en general. Aunque en el caso de País Vasco sí logró una cierta presencia en los órganos de implementación, pese a ser esporádica, dada la reivindicación especifica en juego: la abolición de los ejércitos (Agirre *et al,* 1998; González *et al.,* 2000).

De todas maneras, en el ámbito de la legitimidad democrática, tanto el Gobierno como los políticos del Partido Popular, en el poder desde 1996, afirman que han hecho caso a las demandas de la sociedad —canalizadas por los desobedientes—, tanto en referencia a la finalización del SMO como a la despenalización de los insumisos [El Mundo, 2000, 16 de febrero; PP, 2002, 1 de febrero]. De hecho, según estos dirigentes:

> … la ciudadanía lo rechazaba, hecho que se manifestaba en un elevado y creciente número de objetores. [ABC, 2000, 24 de febrero][57]

Es más, muchas veces ambos argumentos aparecen juntos en su discurso [El Mundo, 1998, 22 de julio; Estrella Digital, 2002, 11 de enero; NNGG, 2002].

Sin embargo, no hay respuestas sustantivas a sus exigencias, especialmente tras el anuncio del fin de la *mili*, debido a: 1) la mayor radicalidad de su discurso y su desobediencia; 2) a que no son los mismos agentes los que lo reconocen —los medios de difusión— y los que han de dar las respuestas instrumentales —el Gobierno—; 3) al hecho de que los mass media favorecen a los actores institucionales[58]; y 4) al contexto político desfavorable. Los propios antimilitaristas afirman este reconocimiento a medias, sabiendo que «queda mucho por hacer» en el terreno

[57] Igualmente, en otros textos [Fernández de Mesa, 1996; DCMCS, 1998; Serra, 1999; ABC, 2001, 12 de marzo; 2001, 28 de mayo; La Razón, 2003, 23 de abril]. Tanto es así, que se trata de una demanda de la que los analistas de la Defensa son conscientes desde el inicio de la insumisión a principios de los años 90 [Cosidó, 1990, 11 de noviembre].

[58] Como señalan los antimilitaristas «...la prensa y los partidos, [...] no tienen ningún interés en darle cancha a nuestros principios antimilitaristas que no comparten» [Infomoc, 1998, 4 de octubre].

de la oposición a las guerras y a la militarización y en el desvío de recursos sociales al ámbito militar. En concreto:

> La mili era un problema real que tenía la sociedad española, y querían escuchar nuestras propuestas. Pero la guerra también es un problema real, mucho más grave, que sufren millones de personas en el mundo, no una mera cuestión filosófica o retórica. Asimismo el gasto militar, que sufrimos tod@s ..., y que sirve para que estas guerras puedan producirse. [Infomoc, 1998, 4 de octubre].

En definitiva, pese a las dificultades indicadas, la utilización de la insumisión y la deserción pública ha permitido extender argumentos, análisis, datos, etc., sobre el antimilitarismo y la desobediencia civil y «ahondar en la cultura de desobediencia», como siempre ha pretendido el antimilitarismo [IC-BI, 2002]. De otra forma, estos discursos posiblemente habrían sido arrinconados por la siguiente movilización «de moda», sobre todo en un periodo en el que era tan importante para los activistas mantener su presencia pública y su discurso, ofreciendo un mensaje de continuidad en su trabajo. En palabras de los antimilitaristas, las actuaciones alrededor de la desobediencia tras el anuncio del fin de la conscripción:

> … han posibilitado de forma coherente el mantenimiento del referente antimilitarista en momentos en los que mucha gente se planteaba «y ahora qué». [IC-BI, 2002].

La desobediencia ha servido, así, para:

> … poder mantener cierta repercusión mediática (no sólo entendida como los medios de comunicación de masas) ... [IC-M, 2002];

y para:

> … enviar un mensaje de continuidad en el trabajo antimilitarista. También ha sido un buen vehículo de denuncia de la profesionalización y ha contribuido al fracaso de la misma [IC-Z, 2002].

En definitiva, la desobediencia civil se ha ido consolidando como una táctica de participación ciudadana cada día más frecuente, mejor valorada y más apoyada. Una forma de acción que, al igual que las barricadas de los parisinos de mediados del siglo XIX, saben «dónde hacerlas y han aprendido a usarlas» (Tarrow, 1997, p. 71), y ello, a pesar de su carácter ilegal. Como destacan unos desertores actuales:

> … disponíamos de los recursos y conocimientos para ponerla en marcha y minimizar el coste personal de los participantes [IC-V, 2002].

De hecho, el concepto «insumisión», pese a su asociación con el antimilitarismo —significado restringido de la voz [IRG-WRI, 1994]— se ha extendido también a otros ámbitos. Además, es un término cargado de prestigio en ciertos ambientes juveniles y movimientos alternativos. Asimismo, ha sido utilizado en el terreno político, tanto estatal como autonómico, y tanto por la izquierda abertzale como por sus opositores. Pero, también es un término usado por los empresarios y sindicatos en sus debates; así como en el ámbito educativo, tanto universitario como de educación de secundaria e, igualmente, en el ámbito fiscal, no siempre en el mismo sentido que le dan los movimientos sociales (Aguado, 2011).

5. CONCLUSIONES

La identidad colectiva de los movimientos sociales se potencia especialmente cuando adquiere visibilidad pública en la interacción con otros actores en su enfrentamiento a las estructuras de poder; es decir, mediante el reconocimiento del grupo como actor por parte de otras agrupaciones y por la opinión pública, también formada por los medios de comunicación. Por ello, si un movimiento se autolegitima mostrando que representa intereses colectivos y universales, cabe esperar que la aceptación de los valores, metas y métodos que representa, así como un apoyo a los mismos, refuerce también su propia identidad.

En el trabajo se muestra cómo la identidad que se/les asignan los antimilitaristas en el período de estudio se ha transmitido a los medios de comunicación. En el caso de los mass media, el espacio informativo conseguido muestra que «existe» una movilización con unos objetivos más allá de la abolición de la mili y transmite el marco de interpretación antimilitarista. Incluso durante los últimos años de enfrentamiento directo con el Ejército, la desobediencia ha permitido extender argumentos, análisis y datos sobre el antimilitarismo y sobre la propia resistencia civil, evitando que estos discursos sean arrinconados por la siguiente movilización «de moda» y manteniendo la presencia pública del antimilitarismo.

Pero estos «espacios de representación pública» también consideran al movimiento, en ciertos casos, como un interlocutor válido en temas de mili, de desobedientes presos e, incluso, para la redacción del Código Penal. Los activistas se convierten así en una fuente de información, en un interlocutor social reconocido o legítimo en estas temáticas.

No obstante, los medios no preguntan su opinión sobre temas antimilitaristas más globales como los conflictos internacionales, la venta de armas o los presupuestos de Defensa, tal como querrían los antimilitaristas. Es más, no logran el estatus de interlocutor en las instancias decisorias en general, con alguna excepción esporádica, dada la reivindicación específica en juego: la abolición de los ejércitos. Puede afirmarse así que existe un reconocimiento del movimiento antimilitarista y sus demandas por los medios de comunicación mayoritarios. Pero no hay respuestas sustantivas a sus exigencias.

A este reconocimiento parcial hay que añadir que las actuaciones y declaraciones de las autoridades contra la protesta desobediente ponen de manifiesto la extensión de esta forma de acción y el fracaso de la vía represiva; es decir, reconocen la incidencia social y política de este fenómeno, antes negada.

En definitiva, desde esta perspectiva, la contribución más importante de los movimientos sociales es el cuestionamiento —por las demandas o las formas de protesta— de los límites del sistema, nombrando los problemas de forma diferente e incompatible con el lenguaje y el discurso del poder existente. Proporcionan espacios en los que se experimentan y se desarrollan nuevos códigos de comportamiento y significación, formas de relación y estructuras de sentido, discursos, herramientas y prácticas que tienen carácter alternativo (Laraña y Gusfield, 1994; Melucci, 1996; Tejerina, 2002). Son formas de creación colectiva que proveen a las sociedades de ideas, identidades e incluso ideales como procesos de «praxis cognitiva» (Eyerman y Jamison, 1991).

6. REFERENCIAS

AA-MOC (2002, agosto). *Declaración ideológica*. Alternativa antimilitarista - Movimiento de Objeción de Conciencia, Rota, Cádiz.

ABC (2000, 24 de febrero). *Balance de un mandato* (Florentino Portero, dirigente del Partido Popular).

ABC (2001, 12 de marzo). *Cañones y mantequilla*. Nacional.

ABC (2001, 3 de abril). *El Gobierno busca alternativas a la Prestación Social Sustitutoria que no cuesten dinero al Estado*. Sociedad.

ABC (2001, 28 de mayo). *"La mili" de Gila*. Opinión.

ABC (2001, 1 de agosto). *Trillo desautoriza las opiniones sobre objeción de un general*. Nacional.

Agirre, X., Ajangiz, R., Ibarra, P y Sainz, R. (1998). *La insumisión. Un singular ciclo de histórico de desobediencia civil*. Técnos.

Aguado, J. A. (2011). *La desobediencia civil y la democracia. El caso de la insumisión del movimiento antimilitarista*. Publicacions de la Universitat de València. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36613.40166

Aguado, J. A. (2019). El pacifismo-antimilitarismo en España desde el siglo XIX hasta la Guerra Civil: los «efectos desplazamiento». *Revista de Paz y Conflictos, 12*(1), 85-108.

Aguado, J. A. (2023). El antimilitarismo en España desde la Restauración hasta la II República. En F. J. Leira Castiñeira (Ed.), *El pacifismo en España desde 1808 hasta el «No a la guerra» de Iraq* (pp. 183-207). Akal.

Aguado, J. A., Rodríguez, J. A. y Marín, S. (2022). Las identidades colectivas en el antimilitarismo del Estado español desde sus orígenes. Un esbozo de la cuestión. En S. Olivero y A. J. Martínez (Coords.), *Identidades, segregación, vulnerabilidad: ¿Hacia la construcción de sociedades inclusivas? Un reto pluridisciplinar* (pp. 368-388). Dykinson.

AI. (1998). *España. Programa para la protección y promoción de los Derechos Humanos. «Hacer realidad los derechos humanos en el 50 aniversario de la Declaración Universal».* Amnistía Internacional, marzo.

Ajangiz, R. (2004). Objeción de conciencia, insumisión, movimiento antimilitarista. *Mientras Tanto,* 91-92, verano-otoño.

AM (1997, octubre). Están ustedes hablando con un delincuente. *El Viejo Topo*, 111.

Ariño, A., García Ferrando, M. (1998). *Los nuevos valores de los valencianos.* Fundació Bancaixa.

Bárcena, I., Ibarra, P. y Zubiaga, M. (1995). *Nacionalismo y ecología. Conflicto e institucionalización en el movimiento ecologista vasco.* Los Libros de la Catarata.

BEA (2001, noviembre). *Detención de insumiso-desertor en una acción noviolenta en el Ministerio de Defensa*. Boletín Electrónico Antimilitarista, 19.

CAB-V (2003, 30 de marzo). *Sólo la desobediencia parará la guerra*. Nota de prensa, Campaña Anti-base de la OTAN en Bétera (Valencia).

Cardús, S. y Tolosa, L. (2012). La difusión de la prensa diaria en los Países Catalanes entre 1976 y 1996. *Zer, Revista de Estudios de Comunicación-Komunikazio Ikasketen Aldizkaria, 6*(11). https://doi.org/10.1387/zer.6084

Castoriadis, C. (2000, or. 1979). L*a exigencia revolucionaria. Reflexiones sobre filosofía política.* Acuarela.

Clemens, E. S. (1999). La organización como marco: identidad colectiva y estrategia política en el movimiento sindicalista americano. En D. McAdam, J. D. McCarthy y M. N. Zald (Comp.), Movimientos sociales: perspectivas comparadas (pp. 288-319). Istmo.

Cohen, J. L. y Arato, A. (2000). *Sociedad Civil y Teoría Política*. Fondo de Cultura Económica.

Colsa Bueno, F. (1998, 11 de junio). *Comparecencia del Grupo Parlamentario Popular, en el dictamen de la Comisión Constitucional en relación con la Proposición de Ley reguladora de la objeción de conciencia y de la prestación social sustitutoria*. BOCG, Senado, Serie III-B, 22, 5 de junio.

Cosidó, I. (1990, 11 de noviembre). *El modelo de Fuerzas Armadas post-2000: el ejército profesional*. Grupo de Estudios Estratégicos, archivo 2 (Testimonio ante la Comisión de Defensa del Congreso de los Diputados sobre el «modelo de las fuerzas armadas en conexión con el servicio militar»).

Dalmau, J. C. (1996). *La objeción fiscal a los gastos militares.* Tecnos.

DCMCS (1998). *Dictamen de la Comisión Mixta Congreso-Senado para la plena profesionalización de las Fuerzas Armadas*. Sesión plenaria del Congreso de los Diputados (28 de mayo) sesión plenaria del Senado (9 de junio de 1998).

Diani, M. (1992). The Concept of Social Movement. *Sociological Review*, 40, 1-25.

Diani, M. (1998). Las redes de los movimientos: una perspectiva de análisis. En P. Ibarra y B. Tejerina (Eds.), Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural (pp. 243-270). Trotta.

Diario16 (2001, 10 de mayo). *Trillo se opone a despenalizar la insumisión, como pide el PSOE, antes del final de la mili*.

El Diario Montañés (1999, 12 de noviembre). *El Movimiento de Objeción de Conciencia califica de fracaso el servicio militar.* Santander.

El Mundo (1997, 6 de enero). *En España hay presos de conciencia*. Cartas.

El Mundo (1997, 14 de diciembre). *Un centenar de alicantinos exige en Alcalá la libertad para el sacerdote insumiso de Novelda.* Valencia, 3-4.

El Mundo (1998, 18 de abril). *Aquel mayo*. Madrid (Javier Ortiz).

El Mundo (1998, 7 de junio). *Radikal Lavapiés*. Madrid (Luis Antonio de Villena).

El Mundo (1998, 22 de julio). *La mili*. Ultima (Francisco Umbral).

El Mundo (2000, 16 de febrero). *Ana Botella, de campaña por Andalucía, dice que le traslada a su marido, "de forma vehemente y apasionada", lo que ve en la calle*. España (Miembro del Partido Popular, esposa del Presidente del Gobierno, Precampaña de las Elecciones generales del 12 de marzo).

El Mundo (2000, 18 de febrero). *El fiscal pide dos años y 4 meses de prisión militar para un desertor*. Valencia, p. 12.

El Mundo (2000, 14 de octubre). *Nos niegan beneficios penitenciarios por defender la insumisión*. Valladolid, portada y pp. 5 (Raúl Alonso, insumiso-desertor).

El Mundo (2000, 09 de noviembre). *Insumisión: epílogo y prólogo*. Sociedad.

El Mundo (2001, 19 de octubre). *El último insumiso*. Sociedad (Alberto Estefanía, Insumiso-desertor).

El Mundo (2001, 21 de octubre). *El último insumiso ya está en el calabozo*. Sociedad.

El Mundo (2002, 3 de enero). *El consejero vasco de Justicia pide la libertad para los presos insumisos*. Sociedad.

El País (1997, 11 de noviembre). *La objeción de conciencia se dispara en octubre y roza las 110.000 solicitudes en sólo diez meses.* España, p. 18.

El País (2001, 19 de abril). *Hablan los insumisos presos*. Opinión (Varios insumisos presos en la Prisión Militar de Alcalá de Henares).

El País (2001, 29 de junio). *Defensa no sancionará al mando que calificó la objeción de 'vergonzosa'.* España.

El Periódico (1999, 29 de mayo). *Pau Serrano, libertaria*. La entrevista (miembro del MOC-València).

Estrella Digital (2002, 11 de enero). El Gobierno se muestra dispuesto a estudiar las peticiones de indulto para los insumisos encarcelados (Federico Trillo-Figueroa, Ministro de Defensa).

Europa Press (2002, 2 de enero). *IU dice que Aznar no puede enorgullecerse de presidir la UE mientras haya presos de conciencia como los insumisos*. Política.

Eyerman, R. y Jamison, A. (1991). *Social Movements. A Cognitive Approach*. Polity Press.

Fernández de Mesa, A. (1996). *Defensa: una nueva etapa*. RED, 100, 28-29 (Portavoz de defensa del Grupo Parlamentario Popular).

Foerster, H. Von. (1988). Construyendo una realidad. En P. Watzlawick (Comp.), *La realidad inventada* (pp. 38-56). Gedisa.

GAC-MOC (1998, 8 de mayo). *Informe sobre la represión a los insumisos*. Grupo Antimilitarista de Carabanchel (Madrid).

GAC-MOC (2001, 29 de enero). *Nuevos Antimilitaristas presos. Continúa la represión*. Nota informativa, Grupo Antimilitarista de Carabanchel (Madrid).

Gamson, W. A. y Meyer, D. S. (1999). Marcos interpretativos de la oportunidad política. En D. McAdam, J. D. McCarthy y M. N. Zald (Comp.), Movimientos sociales: perspectivas comparadas (pp. 389-412). Istmo.

Garrido Luque, A. (2001). Valores. En R. Reyes (Dir.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales.* Universidad Complutense de Madrid.

González, R., Martí, S., Peláez, Ll., Truñó, M., Gomà, R., Ibarra, P., Monteserin, M. J. Y Blas, A. (2000). *Acción colectiva e incidencia en las políticas públicas. Solidaridad Internacional y Antimilitarismo en Catalunya y El País Vasco.* Institut Internacional de Governabilitat de Catalunya.

Ibarra, P. (Ed.), (1992). *Objeción e insumisión. Claves ideológicas y sociales.* Fundamentos.

Ibarra, P. (2000). ¿Qué son los movimientos sociales? En E. Grau y P. Ibarra (Coord.), *Anuario de movimientos sociales. Una mirada sobre la red* (pp. 9-26). Icaria - Tercera Prensa-Hirugarren.

Ibarra, P. y Tejerina, B. (Eds.), (1998). *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural.* Trotta.

IC (1997, 10 de marzo). *Comunicado de los cinco primeros insumisos en los cuarteles en su presentación pública y colectiva*.

IC (2002, 17 de enero). *Sin fondos*. Infomoc, 136 (Óscar y Alberto, insumisos presos).

IC-BI (2002). *Valoración de la campaña de insumisión en los cuarteles*. Kontzientzi Eragozpen Mugumendua, Bilbao.

IC-M (2002). *Valoración de la campaña de insumisión en los cuarteles*. Grupo Antimilitarista de Carabanchel, Madrid.

IC-V (2002). *Valoración de la campaña de insumisión en los cuarteles*. Movimiento de Objeción de Conciencia, Valencia.

IC-Z (2002). *Valoración de la campaña de insumisión en los cuarteles*. Colectivo de Objeción y Antimilitarismo, Zaragoza.

Idoyaga, P. y Ramírez, T. (2001). Política informativa de El País y ABC ante la nueva situación política del País Vasco (1998-2000). *Zer, Revista de Estudios de Comunicación - Komunikazio Ikasketen Aldizkaria,* (10). https://ojs.ehu.eus/index.php/Zer/article/view/6116/5798

Infomoc (1998, 4 de octubre). *Reflexiones sobre la guerra en Kosovo*, 9 (Lista de correo de temática antimilitarista).

Infomoc (1999, 2 de junio). *Insumiso a los cuarteles se entrega tras manifestación antiguerra*, 911.

IRG-WRI (1994). *La insumisión: una cuestión de estado*. El Fusil Roto, 31, Internacional de Resistentes a la Guerra-War Resisters' International.

KEM-MOC-BI (1999, 12 de mayo). *Piden 4 años de cárcel militar para un insumiso en los cuarteles*. Comunicado de prensa, Kontzientzi Eragozpen Mugumendua (Bilbo).

Klandermans, B. (1994). La construcción social de la protesta y los campos pluriorganizativos. En E. Laraña y J. Gusfield (Eds.), Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad (pp. 183-220). CIS.

La Vanguardia (1999, 23 de marzo). *El antimilitarismo es constructivo*. Opinión (Jaume Llansó).

La Verdad (2002, 14 de abril). *Conciencias entre rejas* (insumisos-desertores bilbaíno y valenciano presos en Alcalá de Henares).

La Razón (2003, 23 de abril). Trillo niega que vaya a reformar el Código Militar y anuncia dos leyes tras las elecciones (Federico Trillo-Figueroa, Ministro de Defensa).

Laraña, E. y Gusfield, J. (Eds.), Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad. CIS.

Levante-EMV (2000, 16 de junio). *El fiscal pide 5 años de inhabilitación absoluta para un insumiso de Valencia.* Comunidad.

Levante-EMV (2000, 29 de noviembre). *Diez insumisos están en prisión y varias decenas inhabilitados*. Comunidad.

Levante-EMV (2001, 10 de abril). *IU pide el indulto para los doce insumisos que siguen encarcelados*. Nacional.

Martínez, M. (2002). *Okupaciones de viviendas y de centros sociales, Autogestión, contracultura y conflictos urbanos.* Virus.

McAdam, D., McCarthy, J. D. y Zald, M. N. (Comp.). (1999). *Movimientos sociales: perspectivas comparadas.* Istmo.

Melucci, A. (1996). *Challenging Codes, Collective Action in the Information Age.* University of Cambridge Press.

MOC (1986). *Segunda «Declaración Ideológica»*. Congreso de Madrid, Movimiento de Objeción de Conciencia, abril.

MOC (1997). *La insumisión entra en los cuarteles*. Movimiento de Objeción de Conciencia.

MOC (1998). *Manifiesto insumiso.* Movimiento de Objeción de Conciencia (escrito de apoyo a la insumisión en los cuarteles).

MOC (2001, 20 de octubre). *Acto contra la guerra-detención de un insumiso desertor*. Pangea.

MOC (2002, 3 de enero). *Comunicado del MOC ante las solicitudes de indulto presentadas por los partidos políticos*. Contr@infos.

MOC-V (1997). *Què és el MOC*. Tríptico presentación del MOC-València.

MOC-V (1997, marzo). *Insumisión en los cuarteles: un paso adelante*. MOC-València.

NNGG (2002). *Trabajando por tu generación*. XI Congreso Autonómico de Nuevas Generaciones del Partido Popular, La Rioja. 13 de mayo.

Offe, C. (1988). *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales.* Sistema.

Oliver, P. (2021). El movimiento de objeción de conciencia e insumisión en España (1971-2002). *Hispania Nova,* (19), 353-388. https://doi.org/10.20318/hn.2021.5885

Ordás, C. A. (2016). Noviolencia, objeción de conciencia e insumisión en España, 1970-1990. *Polis, Revista Latinoamericana, 15*(43), 271-291.

Pérez, J. A. (1994). *Manual práctico para la desobediencia civil.* Pamiela.

PP (2002, 1 de febrero). *Eliminado del Código Penal el delito de insumisión con efecto retroactivo*. Partido Popular.

Randle, M. (1998). *Resistencia civil. La ciudadanía ante las arbitrariedades de los gobiernos.* Paidós.

Riechmann, J. y Fernández Buey, F. (1995). *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales.* Paidós.

Sampedro, V. F. (1996). *Nuevos movimientos sociales, agendas políticas e informativas: el caso de la objeción de conciencia*. Instituto Juan Mach.

Sampedro, V. F. y López, J.A. (1998). Movimientos sociales y tratamiento mediático. Apertura y cierre del debate político. *VI Congreso Español de Sociología,* Federación Española de Sociología. A Coruña.

Serra Rexach, E. (1999). El Congreso aprueba la Ley de Personal de las Fuerzas Armadas. RED, 132.

Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza.

Tejerina, B. (2002). *Acción colectiva, movilización y cambio social. Los movimientos sociales como estructuras de interacción y procesos de transformación en las sociedades avanzadas.* Mimeo.

Velasco, J. C. (1996). Tomarse en serio la desobediencia civil. Un criterio de legitimidad democrática. *Revista Internacional de Filosofía Política,* (7), 159-184.

Wilhelmi, G. (2011). El movimiento por la paz en Madrid, de la Transición al primer gobierno socialista (1975-1986). En L. C. Hernando, A. A. Martínez, A. Mateos y A. Soto (Coords.), *Historia de la época socialista: España, 1982-1996.* Universidad Nacional de Educación a Distancia - Universidad Autónoma de Madrid.

LA APROPIACIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL COMO RECURSO DE LA PUBLICIDAD

ONÉSIMO SAMUEL HERNÁNDEZ GÓMEZ
Universidad de Murcia

1. LA IMPORTANCIA DE LA IDENTIDAD CULTURAL EN LA PUBLICIDAD

La publicidad es una herramienta poderosa para la promoción de productos y servicios y se basa, en gran medida, en la capacidad de las marcas para conectar con su audiencia y establecer un vínculo emocional con ella. En este sentido, la identidad cultural se convierte en un recurso importante, ya que permite a las empresas crear mensajes vinculantes con la cultura y los valores de su público objetivo

La identidad cultural es un concepto ampliamente estudiado en diversas disciplinas académicas como la sociología (Goffman, E. 1969; Bauman, Z., 1999, 2004) la antropología (Aguirre Baztán, A., 1997, Gómez García, P., 2001, 2007), la comunicación (Sánchez Estévez, E., 1992; Jamenson, D. A., 2007) y la psicología social (Erikson, E., 1968; Tajfel, H. y Turner, J. 1979; Elías, N. 1990; Ovejero, A., 1997, 1999). Principalmente se refiere a los rasgos y características distintivas que definen a una comunidad o grupo social. Estos rasgos pueden incluir elementos como la lengua, las tradiciones, la religión, la música o la gastronomía, entre otros. Siguiendo a González Varas, I. (2003)

> La identidad cultural de un pueblo viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como la lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias, o los comportamientos colectivos, esto es, los sistemas de valores y creencias (…) Un rasgo propio de estos elementos de identidad cultural es su carácter inmaterial y anónimo, pues son productos de una colectividad. (p. 43)

Aunque pueda parecer que las identidades culturales son un concepto anclado al pasado, en realidad, por su naturaleza, forman parte de un proceso de construcción dinámico y mutable. Como afirma Hall, S. (1990, p. 225) "Las identidades culturales vienen de algún lugar, tienen historia. Pero como todo lo que es histórico, sufren una transformación constante".

Los procesos de globalización, migración y cambio social han llevado a la creación de identidades culturales híbridas y en constante transformación. En la actualidad, la hibridación cultural, o hibridismo cultural como es concebido por Burke, P. (2010), es definida por García Canclini, N. (1990, p.45) como los "procesos socio-culturales en los que estructuras discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas", teniendo en cuenta que no se trata de estructuras discretas puras, sino consecuencia de una hibridación anterior. Estas hibridaciones son cada vez más comunes debido al avance de las tecnologías de la comunicación, que permiten compartir información en un mundo cada vez más globalizado, puesto que las personas se ven expuestas a diferentes culturas y adoptan elementos de estas en su propia identidad, concibiendo la noción no como algo hermético, sino como lo entiende Morin, E. (1977, pp. 241-242) como un concepto que implica la idea de apertura. No en vano, la conformación de las nuevas identidades ha mutado, como afirma García Canclini, N. (1995)

> Los referentes identitarios se forman ahora, más que en las artes, la literatura y el folclor, que durante siglos dieron los signos de distinción a las naciones, en relación con los repertorios textuales e iconográficos provistos por los medios electrónicos de comunicación y la globalización de la vida urbana. (p. 95)

Es importante señalar que la hibridación cultural no es un proceso unidireccional, sino que se trata de un intercambio en el que cada cultura puede influir en la otra. En este sentido, la hibridación cultural puede ser vista como una forma de enriquecimiento mutuo, en la que cada cultura aporta elementos únicos y valiosos a una identidad cultural particular. Por tanto, a pesar de que la globalización pueda ser entendida como una amenaza para determinadas culturas, también puede suponer una

difusión y promoción de estas hacia el resto. Se trata pues de un proceso bidireccional en el que todas las identidades se pueden ver influidas por otras. La globalización ha llevado a una mayor interconexión entre culturas y a la creación de identidades culturales híbridas. A pesar de ello, es importante destacar que la identidad cultural sigue siendo un factor importante para la diferenciación de los grupos sociales y para la preservación de la diversidad cultural.

De hecho, la protección de las culturas hace que algunos elementos se reivindiquen y se pongan en valor. La identidad cultural es importante porque ayuda a las personas a establecer su sentido de pertenencia y a desarrollar una conciencia de continuidad con su pasado cultural. Los individuos encuentran en su identidad cultural una fuente de significado y de cohesión social, lo que les permite sentirse parte de una comunidad y establecer vínculos emocionales con otras personas que comparten su cultura. Pero esa reivindicación no es positiva solamente cuando se produce una preservación de lo tradicional, sino también mediante la revisión de algunos elementos que posibilitan la creación de identidades nuevas, particulares y diferenciadoras. Por tanto, es importante fomentar un diálogo intercultural y respetar la diversidad como forma de enriquecimiento mutuo. Siguiendo a Hall, S. (2003)

> Las identidades nunca se unifican y en los tiempos de la modernidad tardía están cada vez más fragmentadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. (p. 17)

De esta manera las identidades deben ser entendidas como formaciones discursivas y prácticas específicas que se organizan en torno a estrategias determinadas, considerando el discurso como elemento que organiza toda la vida social. Así, la identidad cultural no es algo que se pueda definir de manera homogénea y fija para todos los miembros de una comunidad, sino que es un fenómeno diverso y complejo que requiere de un análisis detallado y contextualizado. A pesar de ello existen unos rasgos que por su historicidad permanecen en el imaginario colectivo y se reinventan, para buscar esas conexiones emocionales con el público objetivo. En esta reinvención tienen mucho que ver los medios de comunicación y las diferentes fórmulas. Existe un profundo debate teórico

sobre si los medios reflejan los rasgos de una realidad o la construyen, sobre todo en el ámbito de la publicidad. Siguiendo a Eco, U. (1974)

> Los anuncios construyen su propia realidad y esa realidad articula sus propias reglas y normas como un mecanismo generador de cultura cotidiana que rodea al individuo en su día a día, fascinándolo e inculcándole unas pautas de funcionamiento y ordenación vinculadas al uso de los productos y los universos simbólicos asociados y desplegados en torno a ellos. De alguna manera, los anuncios representan la sociedad y al mismo tiempo re-crean una realidad ajena al contrato social. Por lo tanto, representan a la sociedad y no. (p. 229)

La imagen de las marcas está intrínsecamente ligada a las narrativas en las que participan y representan. Estas historias desempeñan un papel fundamental en la construcción de su identidad, ya que ayudan a dar forma a la percepción que el público tiene de ellas. Como afirma Laurence Vincent, recogido en Salmon, C. (2008, p. 43), "el secreto del éxito en la marca se basa en el relato que comunica". A través de esos relatos, las marcas pueden transmitir valores, emociones y significados que generan una conexión profunda con los consumidores. Cuando una marca se convierte en parte de una historia, ya sea a través de su propia narrativa o mediante la asociación con eventos, personajes o ideas, adquiere una identidad que trasciende su mera función comercial. Estas historias permiten a las marcas establecer una relación emocional con los consumidores, ofreciendo una experiencia más significativa y personalizada.

Además, las historias que las marcas representan también desempeñan un papel importante en la diferenciación y posicionamiento en el mercado. Al contar una historia única y auténtica, las marcas pueden destacar entre la competencia y captar la atención del público. Estas historias pueden ser narradas a través de diversos medios, como la publicidad, el branding, el contenido en redes sociales o las experiencias de los clientes. Es importante destacar que las historias de las marcas no solo se limitan a la promoción de sus productos o servicios, sino que también pueden abordar temas más amplios, como valores sociales, responsabilidad ambiental o experiencias de vida. Estas historias trascienden la funcionalidad de los productos y se convierten en elementos centrales

de la identidad de la marca, permitiendo a los consumidores conectar con un propósito más profundo y significativo.

De esta manera, en la actualidad, la publicidad se articula en torno a esos rasgos, utilizando, en muchas ocasiones, la identidad cultural como recurso para crear conexiones emocionales con los consumidores y persuadirlos de que un producto o servicio está en línea con sus valores y creencias. Al utilizar elementos culturales reconocibles, la publicidad puede llegar a los consumidores de manera más efectiva y generar una respuesta emocional más fuerte, originando una sensación de familiaridad y de pertenencia, lo que provoca un aumento en la probabilidad de que el consumidor adquiera el producto o servicio anunciado. Además, al utilizar la identidad cultural como recurso, la publicidad puede transmitir mensajes complejos y significativos, que van más allá de las características funcionales del producto o servicio.

1.1. Riesgos y ventajas de la utilización de la identidad cultural como recurso de la publicidad: apropiación cultural y estereotipación

La utilización como recurso de la identidad cultural en la publicidad puede generar ciertos riesgos y desafíos. Uno de los principales riesgos es la apropiación cultural, que ocurre cuando una cultura dominante, en este caso una marca, adopta elementos de una cultura subordinada sin reconocer su origen y sin respetar su significado. Esta adopción no consentida de elementos culturales de una comunidad puede ser vista como una falta de respeto y consideración hacia la cultura subordinada, lo que puede generar críticas y rechazo por parte de los consumidores.

A pesar de esto, es importante señalar que no siempre la apropiación cultural en la publicidad es problemática, ya que en algunos casos puede utilizarse de manera respetuosa y significativa e incluso ser parte de la identidad y de los valores de la marca, con lo que esta estaría, en cierta medida, legitimada socialmente para poder hacer uso de la cultura y la identidad social en su discurso. Por ello, las marcas deben prestar atención a su propia identidad, para ser conscientes de la relevancia del uso de la apropiación en la publicidad, así como de las relaciones de poder

y sensibilidades culturales que están involucradas en la creación y difusión de la campaña publicitaria.

Otro riesgo de la utilización de la identidad cultural en la publicidad es la estereotipación de las culturas, que puede llevar a la creación de imágenes simplificadas y distorsionadas de una cultura en particular. La estereotipación cultural se refiere a la forma en que las comunidades y culturas son representadas de forma generalizada y simplista por la publicidad. Sin embargo, en muchas ocasiones, estos estereotipos son creados por la propia sociedad puesto que, como afirma Lippmann (2003, p. 82), "seleccionamos lo que nuestra cultura ya ha definido por nosotros, de manera que tendemos a percibir lo que hemos elegido en forma de estereotipos culturales". Así pues, en ciertas ocasiones, la publicidad, como espejo de la sociedad, construye su relato en base a ciertos estereotipos intentado reconstruir la imagen de la realidad que nos rodea. A pesar de esto, por su poder como herramienta de comunicación, que tiene la capacidad de influir en las actitudes, percepciones y comportamientos de los consumidores, la publicidad debe comprender la cultura para asumir los rasgos comunes y reforzar la imagen de la marca sin que la identidad se vea perjudicada.

A menudo la estereotipación cultural en la publicidad se basa en un conocimiento superficial o inexacto de la cultura, que es utilizada en los anuncios de una manera inexacta. Estos estereotipos suelen ser basados en prejuicios, ideas erróneas o simplificaciones excesivas, y pueden tener consecuencias negativas tanto para los individuos como para las comunidades culturales representadas, lo que puede ser perjudicial para la comprensión y valoración de la diversidad cultural, y generar reacciones negativas por parte de los consumidores, dañando, de este modo, la imagen de la marca. Sin embargo, es importante destacar que la publicidad también puede ser una poderosa herramienta para romper barreras culturales y fomentar la inclusión social. La publicidad, enfatizando la diversidad de cada cultura y mostrando respeto por la misma, puede contribuir a cambiar estereotipos negativos y promover el respeto por la identidad cultural.

En lugar de perpetuar estereotipos culturales, la publicidad puede adoptar un enfoque más inclusivo y representativo al abordar la diversidad

de manera auténtica. Esto implica el reconocimiento y la valoración de las particularidades y matices que existen dentro de cada cultura. En lugar de presentar una visión simplista y unidimensional, la publicidad puede celebrar las múltiples identidades y perspectivas culturales. Un enfoque efectivo es involucrar a miembros de las propias culturas en el constructo creativo de la publicidad. Al contar con voces y perspectivas auténticas, se puede lograr una representación más precisa y respetuosa de las culturas.

La publicidad también puede desempeñar un papel importante al desafiar los estereotipos culturales existentes y promover una reflexión crítica sobre las representaciones culturales. Esto puede lograrse a través de campañas publicitarias que desafíen los estereotipos y presenten narrativas alternativas que reflejen la diversidad y complejidad de las culturas. Al cuestionar y subvertir los estereotipos arraigados, la publicidad puede generar un impacto positivo en la sociedad al fomentar el diálogo y la comprensión entre diferentes culturas.

Es crucial que las empresas y los profesionales de la publicidad sean conscientes del poder que tienen en la formación de percepciones y actitudes culturales. Al utilizar este poder de manera responsable y ética, la publicidad puede contribuir a la construcción de una sociedad más inclusiva y respetuosa. El compromiso de las empresas con la representación auténtica de las culturas en la publicidad no solo es un imperativo moral, sino también una oportunidad para establecer conexiones más significativas y duraderas con los consumidores.

2. OBJETIVO

El objetivo principal de la investigación es analizar la estrategia publicitaria utilizada por la compañía Pepephone en su campaña #TarifaInimitable y extraer los rasgos de la identidad cultural andaluza, y más concretamente gaditana, que son utilizados por la marca en el spot principal de la misma. Con ello podremos establecer si Pepephone lleva a cabo una apropiación cultural de los elementos identitarios que definen la cultura andaluza o si se establece una vinculación que fortalece tanto a la marca como a la identidad social. De esta manera, podremos

reflexionar sobre los rasgos positivos y negativos que constituye la apropiación cultural e identitaria del fenómeno publicitario en el ecosistema mediático actual.

3. METODOLOGÍA

Para el presente estudio hemos llevado a cabo una investigación social de carácter observacional y analítico. Por tanto, hemos realizado un análisis cualitativo inspirado en la sociosemiótica. Para conseguir nuestro objetivo, dividimos el análisis en tres planos diferenciados: un plano estratégico, en el que estudiamos el posicionamiento de la marca; un plano en de significación, en el que llevamos a cabo un estudio de los signos identitarios que aparecen en el spot; y un plano socio-cultural, en el que aludimos a la denotación que transmiten los signos estudiados en el plano anterior.

4. RESULTADOS

La campaña "Tarifa inimitable" de Pepephone fue creada por la agencia Pingüino Torreblanca, realizada por Álex Gargot y producida por Zissou. La pieza principal es un audiovisual que tiene una duración de 1'39'', pero además se editaron dos piezas más cortas de 1' y de 32'' para su uso en diferentes soportes. Posteriormente, como cierre de la campaña, se realizó un branded content de 2'03'', que cerraba la estrategia creativa.

Estratégicamente se pueden vislumbrar cuatro ejes que se mezclan a lo largo de la narrativa: Posicionamiento de marca, generación de vínculos con el territorio, asociación del producto con la cultura, y atención de las demandas y reivindicaciones de los públicos.

Podemos entender el posicionamiento como una adopción de una posición específica en la mente de los destinatarios de una oferta particular. En este sentido Pepephone siempre ha presentado un discurso distinto al resto de teleoperadoras, mostrándose como una marca diferente, joven y atrevida, que intenta derribar la mala imagen, existente en el imaginario colectivo, que poseen las grandes compañías telefónicas, mediante

la cercanía y la oferta de servicios que simplifican la vida del consumidor.

Pepephone es una compañía de servicios de telecomunicación de bajo coste, fundada en 2007 por Miguel de Lucas y Pablo de Lago, como una filial del grupo turístico Globalia. La teleoperadora entró en el mercado con una propuesta basada en tres principios fundamentales: la honestidad, la justicia y el cuidado. Demostraban la honestidad en la transparencia de sus condiciones, sin promociones temporales ni letras pequeñas; el reconocimiento de sus posibles errores con la intención de corregirlos y la necesidad de compensarlos sin necesidad de pedirlo; y el fin del compromiso y de los contratos con permanencia, asegurando que si se producía ese hecho no molestarían al cliente con contraofertas que no le hubiesen ofrecido anteriormente. En lo que se refiere al valor de justicia lo materializaban en priorizar a sus clientes para que siempre tuviesen las mejores condiciones posibles; en ofrecer una atención directa y personalizada; y en la mejora de condiciones en las tarifas, como parte de su labor empresarial. Por último, el valor del cuidado lo demostraban con sus principios de no molestar al cliente con llamadas comerciales, no dar sorpresas desagradables en la factura y la asunción de problemas como propios.

En 2012 Pepephone fue adquirida por el Grupo Atento y cuatro años después, en 2016 la compañía fue adquirida por el Grupo MásMovil. Pepephone siempre ha destacado por el lanzamiento de ofertas justas para el consumidor y por una comunicación diferente a la del resto de sus competidores.

Desde el propio *naming* de la compañía, pasando por su identidad gráfica y llegando hasta la difusión de sus servicios, se evidencia claramente la intención de Pepephone de utilizar símbolos social y culturalmente arraigados como herramienta para diferenciar la marca de la competencia. En lugar de hacer referencia a aspectos materiales, se recurre a un mundo de representaciones simbólicas que suavizan la realidad del producto, como una técnica que forma parte de la estrategia creativa de la compañía.

El spot principal de la campaña #TarifaInimitable (Figura 1) comienza con una imagen del atardecer sobre el horizonte de la ciudad. Es el momento utilizado para que aparezca, al ritmo de un toque percusivo de cajón flamenco, una infografía, trazada en letra roja, con la ubicación de las imágenes "Tarifa (Cádiz)". Comienza entonces a escucharse una voz telefónica que oferta un servicio: "Buenas tardes, mire le llamo para ofrecerle una tarifa". Con un *tilt down* entre dos edificios blancos, con ropa tendida en los balcones, aparece la persona que está recibiendo la llamada, que interrumpe a la teleoperadora enfadado "¡No, no! Tarifa no ¿Es que no tenéis otra palabra ustedes para decir que nada más que hay tarifas?, ¡Siempre lo mismo!" Un rasgueo de guitarra española suena para introducir otra imagen en la que el personaje camina en una calle con un edificio blanco con balcones rojos al fondo. Sobre el edificio, una infografía muestra la indignación de la ciudad "Tarifa ya no puede más". Una voz femenina justifica el enfado de la población "¿Pero qué problema tendrán las compañías telefónicas para hablar mal de nosotros?", mientras aparecen imágenes de la playa, el puerto y un mural de azulejos en el que se puede leer "La pesca en el Estrecho de Gibraltar". El paso de una motocicleta sirve de transición para que el pescado del que se hablaba en el mural ahora aparezca en la pescadería, donde la dependienta continúa con su argumentación "Que si tarifa básica, que si tarifa barata, ¿Perdona?". Con el inicio de la melodía de la guitarra aparece un camarero en una terraza vacía situada en la Calle San Martín que continúa con la argumentación "Pero es que, si tú buscas tarifa en internet, lo primero que sale son las ofertas de las operadoras, ¡Aquí no viene ni el gato!", mientras señala las mesas vacías bolígrafo Bic en mano. En la siguiente escena, un butanero que sube una cuesta muy pronunciada, está detenido en el número 5 de la calle Comendador y, mientras se toma un descanso, se dirige a cámara para comentar "¿Tarifa plana? ¿Quién ha dicho que Tarifa es plana, chiquillo?". Desde otra perspectiva el butanero continúa subiendo la bombona de butano por la empinada calle con bajas casas blancas a los lados. A continuación, un pescador suelta las amarras de su barco, mientras se dirige a cámara para insultar a las teleoperadoras, "Todas las compañías telefónicas son unas pedazo de…" momento en el que la sirena de un gran buque suena para evitar que el insulto se escuche. De nuevo en una estrecha calle de casas

blancas, decoradas con macetas, una señora mira su teléfono móvil mientras recibe una llamada, al tiempo que dice, "Número desconocido. ¡Son unos cobardes, me llaman con número desconocido!". En la siguiente secuencia, el personaje que había protagonizado la primera conversación aparece entrenando a un grupo de chicos en una pista de fútbol sala al aire libre, mientras les incita "¿Ustedes vais a dejar que sigan diciendo Tarifa sin compromiso?, ¡Que digan Tarifa con compromiso! Vamos señores, tiki taka, pásasela, que se vea que el Levante corre por las venas ¡Venga hombre!". A continuación, un hombre de avanzada edad lee un diccionario de sinónimos en un típico patio andaluz, "Importe, tasa, coste. ¡Será por sinónimos!". La siguiente escena muestra a un hombre junto a una minúscula rotonda en una zona de viviendas contemporáneas poco estéticas "Pues nosotros, cuando hemos construido la más fea de las rotondas, le hemos puesto 'la rotonda de las operadoras'". De nuevo en un nublado atardecer, un extranjero montado en una furgoneta Volkswagen naranja apela a otro de los aspectos identitarios de la zona "Para mí solo importa hacer el surf, no otro problema". La siguiente secuencia muestra a una chica en una playa, también al atardecer, que se dirige a cámara para decir "¿Que qué hago cuando me llaman? Pues mira lo que hago ¡Los mando a tomar viento!", mientras, extiende su brazo hacia el lado para que el celular recoja el sonido del viento que hace en la playa. Es este el momento en el que la música sube rítmicamente y el spot entra en su recta final, con una sucesión de primeros planos en los que se ve a todos los personajes que han intervenido: el butanero cargando la botella, el camarero, la chica que realiza un paso de baile flamenco, el entrenador y el señor mayor que sonríen, el alcalde, la señora y el pescador. Sobre estas imágenes aparecen sobreimpresiones que dicen "Tarifa, os hemos escuchado. Por eso lanzamos la primera tarifa de la que Tarifa estará orgullosa". Tras esto, un plano contrapicado muestra un anuncio pintado en la medianera de un edificio en el que se puede leer "Pepephone presenta: La primera tarifa que baja de precio cada año". Por último, el cierre del spot es un atardecer sobre el mar, en el que navegan varios cargueros. Sobre la imagen aparece el texto "Pepephone. Fibra, móvil y energía. #TarifaInimitable".

FIGURA 1. *Fotograma del spot . #TarifaInimitable de Pepephone. Fuente: bit.ly/42FLQYg*

Tras esta descripción, podemos observar claramente la intención de Pepephone de establecer conexiones con Andalucía y, en particular, con Tarifa a través de su comunicación. Estos vínculos son evidentes, tanto desde una perspectiva estratégica, como desde la construcción del plano simbólico del anuncio objeto de estudio. Conceptualmente el spot se basa en la idea fundamental de las acepciones del término tarifa. Por una parte, se vincula al significado de precio que se paga por un servicio. Un término muy utilizado por las compañías de telecomunicaciones para establecer sus tablas de precios o montantes que se pagan por los servicios prestados. Por otra parte, el spot utiliza el sentido que le aporta la toponimia de la localidad gaditana de Tarifa. En base a estos dos significados se establece el eje principal de comunicación, dibujándose una intencionalidad que puede rastrearse a lo largo de todo el anuncio.

El spot alude al uso por parte de las compañías telefónicas del termino tarifa, siendo utilizado para valorar su oferta de servicios. Las teleoperadoras han generado un lenguaje particular que atribuye características al significado del término aplicándole adjetivos como barata, básica, plana o sin compromiso. Este hecho ha creado una percepción negativa sobre la palabra, en el imaginario colectivo, perjudicando, en cierta medida, al pueblo con el mismo nombre. Pepephone aprovecha esta

oportunidad, recurriendo a sus valores de honestidad, justicia y cuidado, para escuchar las reivindicaciones de los vecinos de la localidad y ofrecer una solución, asociando al término un calificativo positivo como es el de inimitable.

Así, el spot se plantea como una demanda de los vecinos que muestran su disconformidad con la utilización del término por parte de las compañías telefónicas, pero también con la intromisión de las teleoperadoras en la vida diaria de las personas, perceptible en las llamadas que las compañías realizan diariamente a los públicos objetivos con la intención de ofrecer tarifas con mejores condiciones para que sean contratadas. Como veíamos anteriormente, Pepephone tiene entre sus principios el cuidado de sus clientes y por ello realiza también una crítica sobre esta práctica llevada a cabo frecuentemente por sus competidores, desmarcándose así de ellos. Con el rechazo de esta técnica, Pepephone se alinea con los públicos, reforzando sus principios de honestidad y cuidado, mostrando comprensión, haciendo crítica y ofreciendo soluciones que redundan en la consecución del buen trato hacia sus públicos.

El discurso visual es generado a partir de una serie de imágenes rodadas íntegramente en Tarifa. En este escenario se desarrollan las diferentes secuencias del spot que muestran un territorio con una identidad marcada por el mar, la actividad pesquera, el carácter portuario, el blanco de las fachadas, las terrazas de los bares, el azul añil que enmarca puertas y ventanas, las macetas que embellecen las estrechas calles con pendiente, los patios interiores, los días luminosos, las playas, el viento y el surf. Estas dos últimas características son las más reconocidas de Tarifa, zona que puede ser considerada la capital del surf del sur de España, por ser encrucijada de vientos que la convierten en el lugar ideal para la práctica de diversos deportes náuticos. En cierta medida, esta identidad ha sido creada por el auge de la práxis de estos deportes, sin embargo, el resto de elementos que se muestran forman parte de una identidad territorial más vasta y genérica como es la andaluza.

A estos elementos identitarios hay que sumar dos fundamentales como son la lengua y el acento. Ambos son rasgos esenciales de la identidad cultural de una comunidad. La lengua es el medio principal de comunicación y transmisión de la cultura, por lo que contribuye a mantener la

cohesión social y el legado cultural de una comunidad. Además, la lengua y sus usos no solo comunican información, sino que también reflejan la forma en que una comunidad ve y experimenta el mundo. El acento, por su parte, es un rasgo distintivo de la forma en que se habla una lengua en una región determinada. A través del acento, se pueden identificar los orígenes geográficos y culturales de una persona. Además, el acento también puede ser un medio para reafirmar la identidad cultural y diferenciarse de otras comunidades. En el caso de Andalucía, su acento es uno de los más reconocidos y característicos de España. Se caracteriza por su tono melódico y su pronunciación de la letra "s" como "h", lo que lo hace fácilmente identificable. En el caso de nuestro objeto de estudio el acento andaluz se aprecia fácilmente en todos y cada uno de los testimonios que ofrecen los personajes que aparecen.

Además del acento existen otros rasgos identitarios que se atribuyen con asiduidad y definen a Andalucía, como por ejemplo flamenco y el humor. Como decimos, el flamenco es un elemento que se vincula, a la identidad andaluza, por ello, la música del spot es una guajira, un palo encuadrado en los cantes de ida y vuelta. Se considera que este estilo proviene de las canciones tradicionales de la región colombiana de La Guajira, y fueron llevadas a la península ibérica por los marineros y comerciantes que viajaban entre ambos países. En España, los artistas flamencos le dieron su toque característico y lo incorporaron a su repertorio. Este hecho incide en el carácter portuario de la ciudad como receptora de culturas y como lugar cohesionador de las mismas para conformar una propia. En nuestro caso de estudio, la guajira es introducida por unos compases de cajón, un instrumento también relacionado con el flamenco, pero de origen peruano. Esta introducción da paso a la guitarra como instrumento protagonista, que aporta la melodía característica, reforzada por el compás que marcan el propio cajón y las palmas.

El otro elemento de la identidad andaluza destacable, que tiene mucha importancia en el spot, es el humor. El humor es un fenómeno cultural de gran relevancia en la región de Andalucía, especialmente en la provincia de Cádiz. La particularidad reside en que se trata de un tipo de humor caracterizado por su ironía, ingenio y capacidad de encontrar el lado cómico de cualquier situación. Este tipo de humor tiene una larga

tradición en la región, que se remonta a la época de los antiguos trovadores y juglares. No en vano, en la actualidad, el Carnaval de Cádiz es considerado uno de los eventos más importantes de la provincia, y el humor es una parte esencial del mismo. El Carnaval es conocido por sus chirigiotas, que son grupos de amigos que se reúnen para crear y cantar canciones humorísticas que satirizan temas de actualidad. Estas chirigotas suelen tener un estilo irreverente y sarcástico que refleja el carácter de la zona.

El humor gaditano no solo es una forma de entretenimiento, sino también una forma de expresión cultural y social. A través del humor, se puede comentar y criticar la realidad política y social del momento, así como expresar la identidad y la idiosincrasia de la región. De esta manera, la idea y el tono del texto del spot principal de la campaña #TarifaInimitable adquieren un carácter irónico, sarcástico, satírico e irreverente. Estos elementos se convierten en parte integral de la identidad cultural de la zona. Al mismo tiempo, el spot adopta un espíritu reivindicativo que logra una diferenciación notable de la marca, convirtiéndola en abanderada de una causa defendida por su público. Mediante este enfoque, la marca consigue apropiarse de la lealtad de los clientes que comparten sus valores y denuncian la problemática que se aborda en la campaña. Además, se establece una conexión emocional, ya que los clientes se sienten identificados con el caso, lo que provoca mayor fidelidad y compromiso. En cierta medida Pepephone se hace responsable socialmente y escucha a sus clientes para ofrecer soluciones que repercutan en la mejora de su reputación y aumenten la confianza de los consumidores.

Con la adopción de todos estos valores, reivindicaciones y elementos culturales, la marca lleva a cabo una apropiación cultural que favorece su imagen. Sin embargo, elude el riesgo de mostrar una imagen de superioridad por la fagotización de ciertos valores utilizando un tono humorístico e irónico que hace que el espectador empatice con la causa y por consiguiente con la marca. De este modo la compañía evita las connotaciones negativas que se pudiesen establecer por el hecho de asumir la cultura y la identidad de un lugar como propias.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El fenómeno de la apropiación cultural e identitaria en el ámbito publicitario es complejo y requiere un análisis crítico. Si bien la utilización de elementos culturales puede ser una estrategia efectiva para conectar con el público y fortalecer la identidad de una marca, es fundamental que se realice de manera respetuosa y responsable, considerando los contextos históricos, sociales y culturales involucrados, así como la identidad de la marca.

Los hallazgos de esta investigación revelan que Pepephone ha utilizado de manera coherente una serie de elementos que evocan la cultura andaluza, en particular la gaditana, para contribuir a su imagen de marca. Estos elementos incluyen aspectos como el acento, la música, el paisaje, las tradiciones y las actitudes características de la región, así como el carácter alegre, desenfadado y cercano, siendo aprovechados por la firma para crear una imagen distintiva y transmitir sus valores a través de la identificación con Tarifa. Por tanto, la campaña ofrece un vínculo emocional con el público, mediante la representación de la identidad cultural andaluza.

Es importante destacar que la utilización de la identidad cultural con fines publicitarios plantea interrogantes éticos y sociales. La apropiación cultural puede ser considerada como una forma de explotación, en la que elementos simbólicos de una cultura son utilizados para beneficio económico sin considerar su contexto histórico, significado y la participación de la comunidad a la que pertenecen. Sin embargo, en el caso del spot principal de la campaña #TarifaInimitable de Pepehone, la marca, apropiándose de elemento identitario del humor gaditano, consigue consolidar su estrategia para generar una pieza que respeta la identidad andaluza y refuerza los valores de la marca. Este enfoque humorístico sirve para desarmar posibles tensiones o resistencias asociadas a la apropiación cultural, permitiendo a la firma establecer una vinculación positiva con su audiencia.

Con esta estrategia Pepephone ha conseguido que se mantenga un equilibrio entre la utilización de los elementos culturales y el respeto hacia la comunidad andaluza y gaditana, sin promover una visión

estereotipada o superficial de la cultura, ya que se alude a unas reivindicaciones que se pueden considerar globales y coherentes. Pepephone muestra una comprensión y rechazo hacia las prácticas invasivas de las teleoperadoras y las llamadas comerciales frecuentes, así como a la asociación del término tarifa con adjetivos negativos que perjudican la imagen de la ciudad. La marca se alinea con los públicos al criticar estas fórmulas y ofrece soluciones que refuerzan sus principios de honestidad y cuidado hacia los clientes. De esta manera, Pepephone se posiciona como una firma joven, diferente, honesta, justa y comprometida con sus clientes, ofreciendo transparencia en sus condiciones, evitando prácticas agresivas de ventas y atendiendo a las demandas de sus públicos.

Pepephone utiliza su campaña #TarifaInimitable para abordar una importante problemática en esta era globalizada, la de la pérdida de identidad y el orgullo de pertenecer a una sociedad. Una apropiación cultural llevada a cabo por las corporaciones que fagotizan las identidades, pero que otras, como ocurre con la marca objeto de estudio, aprovechan para adherirse a la causa y reivindicarla, reafirmando sus principios y ofreciendo soluciones satisfactorias.

El spot publicitario es el resultado de decisiones y acciones orientadas a diseñar una estrategia comunicativa de marca, con la intención de acercarse a los públicos y conseguir que estos adquieran un producto o servicio. En un mercado en constante evolución es necesario que las marcas asuman los valores y hagan suyas las reivindicaciones de la sociedad para conseguir una conexión efectiva con la audiencia. Para visibilizar esta aceptación de valores es necesario comunicarlos, y el spot publicitario continúa siendo una herramienta perfecta para, a través de sus códigos, difundir el mensaje de una forma atractiva y asumible para el espectador.

Aunque los procesos publicitarios cambian y los medios evolucionan, el concepto y la estrategia siguen siendo mecanismos fundamentales en la producción de mensajes persuasivos. La campaña "#TarifaInimitable" es un ejemplo excepcional de cómo el estudio de la publicidad y sus fundamentos teóricos y metodológicos pueden demostrar que la industria publicitaria se presenta como habilidosa para entrelazar discursos sociales en el espectro comercial de las marcas, siendo capaz de vincular circunstancias comunes a su relato con el objetivo de llegar a los públicos.

6. REFERENCIAS

Aguirre Baztán, A. (1997). Cultura e identidad cultural. Introducción a la antropología. Barcelona: Bardenas.

Bauman, Z. (2004). Identidad. Buenos Aires: Losada.

Bauman, Z. (1999). La globalización. Consecuencias humanas. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

Burke, P. (2010). Hibridismo cultural. Chaparro Martínez, S. (Trad). Madrid: Akal. (Título original: Cultural hybridity, Cultural Excange, Cultural Translation: Reflections on Histoty and Theory).

Eco, U. (1974). Algunas comprobaciones: el mensaje publicitario. En La estructura ausente. Introducción a la semiótica. Barcelona: Lumen.

Elías, N. (1990). La sociedad de los individuos. Barcelona: Península.

Erikson, E. (1968) Identity: youth and crisis. New York: Norton.

García Canclini, N. (1995). Consumidores y ciudadanos. México: Grijalbo.

García Canclini, N. (1990). Culturas híbridas. Sao Paulo: Edusp.

Goffman, E. (1969). The presentation of self in everyday life. London: Allen Lane. https://bit.ly/3LrNojj

Gómez García, P. (2007). El fetichismo de la identidad cultural. Por un enfoque más científico y crítico. En Identidad, historia y sociedad, pp. 55-80. Granada: Editorial Universidad de Granada. https://bit.ly/40AtSp9

Gómez García, P. (2001). Las desilusiones de la 'identidad'. La etnia como seudoconcepto. En Las ilusiones de la identidad, pp. 29-54. Madrid: Cátedra.

González Varas, I. (2003) Conservación de bienes culturales: teoría, historia, principios y normas. Madrid: Cátedra.

Hall, S. (2003) ¿Quién necesita identidad? En Hall, S. Y Du Gay, P. (Coord), Cuestiones de identidad cultural, pp. 3-39. Buenos Aires: Amorrortu.

Hall, S. (1990) Cultural Identity and Diaspora. En Rutherford (ef.). Identity, Community, Culture, Difference (pp. 222-237). Londres: Lawrence & Wishart.

Jamenson, D. A. (2007). Reconceptualizing cultural identity and its role in intercultural business communication. En Journal of Business Communication, 44 (3), pp- 199-235.

Morin, E. (1977) El método, I: la naturaleza de la naturaleza. Madrid: Cátedra.

Ovejero, A. (1997) La nueva psicología social y la actual postmodernidad. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Ovejero, A. (1997) El individuo en la masa: Psicología del comportamiento colectivo. Oviedo: Ediciones Nobel

Sánchez Estévez, R. (1992). La comunicación y la identidad cultural. En Revista de Pensamiento, Sociedad y Tecnología Telos, 29, pp.1-4.

Tajfel, H. y Turner, J. (1979) An integrative theory of intergroup conflict. En Austin, W. G. y Worchel, S. (ed). The social psychology of intergroup relations, pp. 94-109. Monterey: Brooks.Cole.

DE LO REGIONAL A LO GLOBAL: EL COLEGIO DE CHIHUAHUA CRISOL DE LA IDENTIDAD CHIHUAHUENSE A TRAVÉS DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD

ESMERALDA CERVANTES RENDÓN
El Colegio de Chihuahua

JUAN MIGUEL ORTA VÉLEZ
El Colegio de Chihuahua

ROSALBA MANCINAS-CHÁVEZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de la interdisciplina no es algo nuevo, ya que se acuñó el término en 1937 para referirse a la fusión de diferentes ramas del conocimiento. Sin embargo, en sus inicios, no se abordaba de manera profunda el estudio de los fenómenos sociales. Casi 70 años después de su concepción, este enfoque no encajaba en la visión de las universidades en México. Sin embargo, en lugar de ser un obstáculo, este paradigma se convirtió en un impulso para crear una institución de investigación y estudios de posgrado que pudiera atender a la sociedad chihuahuense, en la frontera entre México y Estados Unidos. Esta región se caracteriza por su pluralidad ideológica, cultural y tradicional, así como por brechas socioeconómicas y limitado acceso a recursos. La composición social también es diversa, su naturaleza de frontera en la línea de demarcación entre el Norte y Sur del desarrollo, le convierten en hábitat de una gran cantidad de población flotante, que llega con la intención de llegar a Estados Unidos y alcanzar el sueño americano. En este contexto complejo, las problemáticas requieren ser abordadas desde diferentes enfoques disciplinarios.

Así, en octubre de 2005 se estableció El Colegio de Chihuahua (El Colech) como un Centro de Investigación y Posgrado, surgiendo como una opción clara para enfrentar las problemáticas de la región, especialmente en Ciudad Juárez, Chihuahua, y El Paso, Texas, dos comunidades geográficamente divididas pero unidas en un núcleo social común. El Colech enfrentó el desafío con un presupuesto limitado, sin embargo, con la suma de capacidades y talentos de investigadores provenientes de otras instituciones, logró establecer colaboraciones a nivel nacional e internacional.

Los resultados son tangibles, mediante la fusión de equipos interdisciplinarios en el análisis de diversos fenómenos sociales, ha logrado consolidar una identidad institucional plural habiendo generado hasta la fecha 68 egresados de doctorado y 48 egresados de maestría, con una amplia gama de investigaciones en todas las ramas del conocimiento.

En este trabajo, se realiza un recorrido por la trayectoria de El Colech, partiendo de las bases teóricas de la interdisciplinariedad y considerando la etapa de glocalización como fundamento para justificar la relevancia de la institución. Los resultados en términos de producción, tanto en tesis doctorales como en publicaciones, demuestran que una parte fundamental de la investigación radica en la apertura para aplicar diferentes enfoques metodológicos y disciplinarios, así como en la capacidad de colaboración entre investigadores y actores diversos. Esto se logra a través de un diálogo que va más allá de los límites establecidos por las disciplinas, generando un círculo virtuoso entre investigadores y académicos de El Colech y de otras Instituciones.

En este documento se presenta una introducción a la tendencia hacia la interdisciplina, seguida de una descripción de los fundamentos y características generales de El Colech. Además, se exponen los objetivos y metodología del trabajo. En la sección de resultados, se muestra cómo se transita de lo global a lo regional, considerando el concepto de glocalización, para luego ejemplificar la aplicación de la multi e interdisciplina a través de las publicaciones de investigaciones y tesis de egresados.

Finalmente, se presentan las conclusiones que permiten apreciar la contribución de la multi e interdisciplina en el estudio de regiones plurales en términos de su cultura, economía y ambiente.

1.1. La Tendencia a la Interdisciplina

Un mundo cada vez más complejo exige respuestas por parte de la academia y de la investigación cada vez más complejas. En ese sentido, hemos vuelto a los orígenes, después de transitar por una división y una fragmentación de las áreas de conocimiento, la realidad nos obliga a una mirada interdisciplinaria, en la que se aborden distintas áreas de trabajo para comprender un objeto de estudio.

La organización del conocimiento en disciplinas se instituyó en el siglo XIX, coincidiendo con la formación de las universidades modernas. A lo largo del siglo XX se desarrolló con el impulso de la investigación científica (Morin, 1997). La división por disciplinas entraña un riesgo, según Morin (1997) de "hiperespecialización del investigador y un riesgo de cosificación del objeto de estudio donde se corre el riesgo de olvidar que éste es extraído o construido".

La interdisciplinariedad surge como reacción a la fragmentación del conocimiento, plantea respuestas contra el reduccionismo científico que proyecta fronteras entre disciplinas y propicia un vacío en los valores de la ciencia. Se trata de "incorporar los resultados de las diversas disciplinas, tomándolas de los diferentes esquemas conceptuales de análisis, sometiéndolas a comparación y enjuiciamiento y, finalmente, integrándolas" (Tamayo y Tamayo, s.f.).

El objetivo principal de los enfoques interdisciplinarios es comprender los fenómenos complejos que plantea la sociedad del siglo XXI, en el que los avances tecnológicos nos están encaminando a rumbos inciertos. La crisis climática, las migraciones forzadas, las guerras, la inteligencia artificial son fenómenos globales que suponen retos para la humanidad en su contexto planetario, ya no es válido pensar en términos de fronteras y de naciones, la historia actual exige una mirada más global, tal y como veremos en un apartado más adelante.

La interdisciplinariedad, como forma de concebir el conocimiento en la actualidad, es una alternativa para relacionar coherentemente, tanto las disciplinas científicas, como las asignaturas en los currículos escolares. La división de disciplinas tiene cada vez menos sentido y crece la tendencia hacia la interdisciplinariedad. Lo que lleva a que las instituciones académicas busquen estos nuevos enfoques para abordar las problemáticas de su región.

1.2. El Colegio de Chihuahua como centro de investigación y posgrado para la atención de una región plural

Desde su creación, el 29 de octubre de 2005, El Colegio de Chihuahua ya visualizaba la importancia del enfoque interdisciplinario en el abordaje de la investigación, considerándolo dentro de su objeto y funciones en su Ley (H. Congreso del Estado de Chihuahua, 2005), presentándose como un foro de atención a una región considerada de diversidad cultural, económica y étnica; de diversas geografías y economías, que solamente puede ser entendida desde estos abordajes y diálogos interdisciplinarios.

Cuatro personas visionarias lograron consolidar la formación de esta institución, desde sus bagajes y experiencias tan diversas, como son la Dra. Marie Leiner de la Cabada, Ingeniera Química, el Dr. Samuel Schimdt, con licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública, el Dr. Victoriano Garza Almanza, Biólogo y finalmente el Dr. Carlos González Herrera, QED, director fundador de esta institución con una licenciatura en Antropología Social, sólo podemos imaginar los diálogos entre estas personas con tan diversas disciplinas y que pudieron conjuntar su interés por el desarrollo de la ciencia, de manera regional a través de la combinación de sus enfoques, siempre con la preocupación de formar investigadores con esta misma apertura y capacidad de comunicación entre los demás con la pluralidad que representa esta región y que en palabras del Dr. Carlos González:

> "…esta tierra llamada Chihuahua es un espacio en el que se expresa la diversidad humana con versiones particulares que resultan fascinantes y se hace necesario rescatar; y que esa interrelación entre lo global y lo local solo puede lograrse con el concurso de distintas miradas que rescatan esa interlocución rica y plural." (González, 2010, p. 7).

Aun cuando la institución se enfoca a las ciencias sociales y humanidades, podemos observar la interrelación con las ciencias exactas desde los perfiles de sus fundadores, esto ha logrado que después de casi 18 años de trayectoria, se tenga experiencia en el desarrollo de proyectos, publicaciones y tesis con enfoque multi e interdisciplinario.

1.2.1. Posgrados de investigación

Y ¿cómo atender esta población, desde los posgrados?, El Colegio lo ha logrado con los siguientes programas educativos, una Maestría en Métodos de la Investigación Científica y otra Maestría en Gobierno Urbano y Ciudad, así como con el Doctorado en Investigación.

GRÁFICO 1. *Porcentaje de estudiantes por área disciplinar de los programas educativos de Maestría en Métodos de Investigación Científica, Maestría en Gobierno Urbano y Ciudad y Doctorado en Investigación de El Colegio de Chihuahua.*

Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por el Departamento de Control Escolar de El Colegio de Chihuahua y el Registro Nacional de Profesionistas de México (SEP, 2023)

Estos posgrados han recibido a estudiantes de diversas formaciones y experiencias profesionales, para darle atención a una población que desea formarse en una investigación sin ataduras temáticas y esto se refleja en las áreas disciplinares de los estudiantes que han ingresado a través de los años, donde solamente una tercera parte es de las Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanidades, teniendo estudiantes de las Ciencias de la Salud y las Ingenierías, con un 19% de cada una, y muy de cerca, estudiantes de la Administración y Negocios con un 15%, sin olvida los estudiantes de Arquitectura, Diseño y Arte con un 9% y las Ciencias Exactas con un 5% (Gráfico 1).

1.2.2. Programas de investigación

Por otra parte, desde la investigación, El Colegio de Chihuahua cuenta con cinco programas. En el primero de ellos, el Programa de Medio Ambiente, Energía y Sociedad, se trabajan temas de energía, agua, cambio climático y riesgos desde el enfoque socioambiental.

Mientras que, en el programa de Historia y Cultura Regional, se trabajan temas históricos regionales, del desarrollo de la frontera, así como la elaboración de Atlas y el análisis de Obras y sus aportaciones culturales.

Por su parte, en el Programa de Desarrollo Económico, al ser una zona binacional, permite estudios de la economía regional e internacional, así como cuestiones de desarrollo humano, pobreza y bienestar y políticas públicas para el desarrollo económico y bienestar social.

En el caso del programa de Región y Sociedad, se estudian temas de migraciones nacionales e internacionales, movilidad de la población, procesos demográficos, geografía de la violencia e inseguridad, así como gobierno y sociedad.

Por último, en el programa de Educación, Salud y Trabajo, se analizan los temas de comunicación en educación, salud y ambiente laboral, el análisis geomático de la educación y los retos de la educación en situaciones de violencia e inseguridad.

Es importante resaltar que de igual manera entre los programas se han desarrollado proyectos, así como el Cuerpo Académico Geografía

Social, Económica y Ambiental, que se encuentra en un nivel de Consolidación, ya que el tamaño de la institución permite y genera la colaboración entre los investigadores que la conforman, desde sus diversas disciplinas.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo es conocer la contribución del estudio de lo regional a lo global, desde el análisis multi e interdisciplinario de las problemáticas sociales chihuahuenses, a través de la vinculación y la divulgación del conocimiento como uno de los ejes rectores que conforman a esta institución y reflejada en sus publicaciones académicas y tesis de posgrado.

3. METODOLOGÍA

En la metodología, se realizó un análisis documental de las publicaciones generadas con el sello editorial de El Colech, de las publicaciones académicas externas en donde aparece como institución de adscripción de alguno de los autores, y de las tesis presentadas por los estudiantes de posgrado de El Colech.

En el caso de las publicaciones con sello editorial de El Colech durante el 2006-2022, se obtuvieron los datos del inventario de publicaciones, considerando el título, año de publicación, tipo de publicación, modalidad de publicación y área disciplinar de un total de 131 publicaciones.

Para el caso, de las publicaciones externas donde se encuentra registrada como institución de adscripción de alguno de los autores El Colech, se obtuvo el registro del personal académico y de investigación que ha colaborado durante el periodo del 2006 al 2023 y se buscó el nombre en el software Publish or Perish[59] para identificar sus publicaciones durante los periodos activos en la institución, con dos años más del término de sus contratos, esto debido a los tiempos que tarda en salir una

[59] Software Libre que recupera publicaciones y citas de los autores. Disponible en: https://bit.ly/3WHJhn0

publicación. De un total de 19 autores, se obtuvieron 46 publicaciones, de las cuales se registró su título, tipo de publicación, autores de colaboración y sus instituciones de adscripción, el tema principal, aporte, disciplinas aplicadas y el alcance.

En el caso de las tesis, se identificaron las licenciaturas de los egresados desde la plataforma del Registro Nacional de Profesionistas de las Secretaría de Educación Superior de México, para después revisar el contenido de la tesis y poder identificar las disciplinas aplicadas en las mismas, desde el marco teórico y la metodología implementada en un total de 59 tesis.

4. RESULTADOS Y DISCUSIONES

En base al análisis realizado, los resultados y discusiones se dividen en tres secciones, en la primera se presentan los temas que han sido abordados desde El Colegio de Chihuahua y tienen una trascendencia global, para en la segunda parte ejemplificar el abordaje multi e interdisciplinario desde las publicaciones y ejemplificándolo con uno de los programas de investigación institucional, y en la última sección se abordan las tesis de posgrado.

4.1. De lo regional a lo Global

Explicábamos al principio la necesidad de una mirada interdisciplinaria para comprender los asuntos complejos de la sociedad actual, de la misma forma puntualizamos la necesidad de una mirada global para entender las problemáticas locales y al revés. En un contexto globalizado los asuntos que preocupan en el norte de México tienen relevancia para el sur de España. Inmigración, violencia de género, medio ambiente son tres grandes áreas de conocimiento en las que lo local está fuertemente relacionado con lo global. Es lo que en comunicación se conoce como *Glocalización* (Robertson, 1992), la tendencia a comprender los fenómenos locales para contribuir al conocimiento de la sociedad global, la mezcla entre los términos globalización y localización.

El concepto *glocalización* se utiliza en el ámbito comercial pero también en el ámbito del conocimiento. “Pensar global, actuar local” es el lema

para comprender que los fenómenos locales no pueden ser entendidos sin comprender las tendencias globales, derivadas –sobre todo- del avance de las tecnologías de la información.

En ese sentido, desde El Colech se han abordado diversos temas como la violencia e inseguridad, desde el análisis espacial por municipio a nivel nacional (México) del comportamiento del homicidio derivado del crimen organizado (Schmidt et ál., 2017). Y no solamente del análisis del comportamiento del fenómeno en sí, sino también los impactos en población vulnerable, como son los niños, victimas circunstanciales y espectadores de los hechos violentos, que al crecer en estas circunstancias se incrementa su predisposición a convertirse, en un futuro, en victimarios (Leiner, 2010).

Por otra parte, en el tema de migrante, se han trabajado temas como la experiencia en el manejo del COVID-19 con migrantes por medio de espacios filtro (Barrios et ál., 2020).

Estos dos ejemplos, representan claramente la relación entre problemas locales inmersos en una trama global, el fenómeno de la violencia que sucedió de manera exponencial en Ciudad Juárez, estuvo sumergido en eventos de trascendencia nacional y global, con relación en crisis económicas y políticas de nivel internacional, pero los efectos fueron y son locales.

Mientras que la migración que se viven de cierta manera en la frontera México-Estados Unidos, y como ejemplo, en la frontera denominada Paso del Norte, son parte de un proceso a nivel continente, afectado por fenómenos de carácter multifactorial, tanto endógenos como exógenos, con una población que, en la región, generalmente se encuentra de paso, durante un periodo limitado, pero que, al ser un tránsito constante, se convierte en un fenómeno continuo para la población local.

4.2. La identidad investigativa interdisciplinaria desde las publicaciones

Como un centro de investigación y posgrado, una parte importante es la transmisión de conocimiento a través de las publicaciones académicas, contando para ello con su sello editorial, generando un total de 131

publicaciones[60], considerando de alta importancia la divulgación con un 49% de este tipo de publicaciones, mientras que el otro 45% lo cubren publicaciones académicas y un 6% publicaciones periódicas. El alcance de los temas de las publicaciones es un 5% de carácter global, un 7% con enfoque internacional, el 15% de corte nacional, el 18% son generales, el 20% tocan temas regionales, el 11% temas estatales, el 21% temas locales y el 3% hablan de temas con alcance en Latinoamérica.

Dentro de la mayor disciplina aplicada en estas publicaciones, encontramos que el 56% son de las Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanidades, seguidas con un 26% de las Ciencias exactas, mientras que las Ciencias de la Salud y Ciencias de la Documentación, cuentan con un 6% cada una, para terminar con el 5% de Administración y Negocios y el 2% del área de Ingenierías.

Además de las publicaciones con el sello editorial de El Colech, como parte de los procesos de comunicación de los resultados encontrados, los investigadores publican en revistas, así como en otras casas editoriales, producto de las colaboraciones que se realizan con otros investigadores. En ese sentido se buscaron estas publicaciones de Acceso Abierto que se encuentran en la Web, identificando un total de 46, de las cuales el 61% lo componen artículo, el 24% son capítulos de libros, el 7% reseñas de libros, para complementarse con libros, memorias de congreso, cartas al editor e informes, con un 2% de cada uno. De los años con mayor productividad destacan el 2015 (9%), 2019 (15%), 2020 (11%) y 2022 (9%).

En cuestión de las áreas disciplinares destacan las Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanidades con un 43%, seguidas de las Ciencias exactas con 31%, de las Ciencias de la Documentación con 14% y en menor proporción, pero presentes la Administración y Negocios con un 5%, las Ciencias de la Salud con 7% y las Ingenierías con un 1% (Tabla 1).

[60] Una gran parte de las publicaciones se encuentran en formato digital de Acceso Abierto, las cuales pueden ser descargada desde el sitio oficial de El Colegio de Chihuahua: https://bit.ly/3N3ifDy

***TABLA 1**. Distribución de las disciplinas aplicadas en cada una de las publicaciones digitales de Acceso Abierto distribuidas en la Web, en donde alguno de los autores tiene su adscripción a El Colegio de Chihuahua, durante el periodo del 2006 al 2023.*

Área	Disciplina	Cantidad	Porcentaje por disciplina	Porcentaje por área
Administración y Negocios	Administración	3	3%	5%
	Economía	2	2%	
Ciencias de la Documentación	Ciencias de la Documentación	15	14%	14%
Ciencias de la salud	Medicina	7	7%	7%
Ciencias exactas	Ambientales	17	16%	31%
	Biología	2	2%	
	Climáticas	3	3%	
	Electrónica	1	1%	
	Estadística	2	2%	
	Física	1	1%	
	Geografía	6	6%	
	Química	1	1%	
Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanidades	Antropología	3	3%	43%
	Comunicación	1	1%	
	Demografía	4	4%	
	Derecho	1	1%	
	Educación	5	5%	
	Historia	4	4%	
	Literatura	1	1%	
	Política	11	10%	
	Sociología	15	14%	
Ingenierías	Programación	1	1%	
	TOTAL	106*		

*Debido a que en las publicaciones se aplica más de una disciplina, el número de las mismas es mayor al número de publicaciones, que en este caso son 46.

Fuente: Elaboración propia

Los datos anteriores reflejan la multidisciplinariedad de la institución, así como la conformación de investigadores con diversos perfiles capaces de estudiar desde diferentes enfoques. Propiciando el espacio para trabajar en temas complejos que de acuerdo con Rodriguez (2017), estos requieren la aproximación interdisciplinaria, desde la articulación de cada una de las disciplinas, buscando el generar concepciones compartidas.

Tanto en las publicaciones con el sello editorial de El Colech, como las que se encuentran distribuidas en la Web, encontramos que la mayor área disciplinar está enfocada en las Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanidades, seguida muy de cerca por las Ciencias Exactas, esto es principalmente, porque aun cuando la vocación de El Colegio es hacia las Ciencias Sociales y Humanidades, siempre ha tenido el componente del tema Ambiental, pero aunque se aborde desde las ciencias exactas, siempre ha considerado lo social, desde las problemáticas ambientales con el impacto en la sociedad, así como las formas en que los fenómenos sociales afectan los cambios en el territorio generando problemáticas ambientales.

Estas situaciones denominadas socioambientales, han llevado a que la academia cambie su forma de estudio, al considerarse sistemas complejos que solamente pueden ser entendidos desde la interdisciplina (Alvarado y Carrillo, 2015).

Por lo anterior, de los cinco programas de investigación mencionados previamente, tomaremos como ejemplo el análisis de las publicaciones del de Medio Ambiente, Energía y Sociedad, en el cual, a través de los años se han tenido diversas investigaciones, siempre utilizando el enfoque interdisciplinario entre las ciencias exactas y sociales.

Algunos de estos ejemplos son el tráfico ilegal de especies, ya que, al ser una zona fronteriza, también es una región de paso de especies en peligro de extinción, provenientes tanto de otros estados, como de nuestro desierto chihuahuense, para su análisis se combinaron disciplinas como las ambientales, la biología, la política y el derecho (Garza et ál., 2010).

Por su parte, el estudio de los parques urbanos en regiones semiáridas adquiere una gran relevancia, no solamente por los servicios ecosistémicos, sino también por los espacios de recreación que representa, considerando para su estudio disciplinas, como las ambientales, biología, sociología, económicas y climáticas (Sandoval et ál., 2020).

Mientras que los temas de agua y energía tienen una conexión en ambos sentidos, viéndose impactados por aspectos sociales como lo es la cultura, las tradiciones e identidades, además de las situaciones que se pueden tener derivadas de aspectos climáticos y ambientales, por lo que para

su estudio, se requieren disciplinas como la historia, las ciencias de la documentación, la química, la agronomía, economía, sociología y antropología, sobre todo, cuando además, la región tiene una vocación hacia la agricultura (Cervantes et ál., 2020).

También, en esta región adquiere importancia la vulnerabilidad social ante el clima extremo, sobre todo derivado del cambio climático, en donde se retoman los eventos climáticos extremos, pero considerando cuestiones desde la sociología, política, economía e historia, además de las ciencias ambientales y climáticas (Rascón y Cervantes, 2022).

Otro aspecto importante que se ha aplicado es la disciplina híbrida de la historia ambiental, con el fin de entender los cambios en el territorio a través del tiempo, que acontecen entre la sociedad y el ambiente, sobre todo en una región con la pluralidad con la que cuenta la sociedad chihuahuense (Montano, 2019).

Con todo esto, podemos observar que las interacciones entre disciplinas no solamente son entre las ambientales y las ciencias sociales, sino existe un entramado entre cada disciplina, que complementan estos análisis de una manera holística y que ayudan a tener estos diálogos entre las disciplinas para poder comprender mejor un fenómeno y ofrecer soluciones de manera regional que pueden ser extrapoladas de una manera global.

4.3. La identidad investigativa interdisciplinaria desde las Tesis

Con un total de 59 tesis de maestría y doctorado[61] con temas que van desde las Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, Ingenierías y Administración, destaca el reto de cada estudiante al poder trabajar no solamente desde su disciplina, sino aplicando otras en el desarrollo de su tesis. Que, debido a la vocación de El Colech, destaca la aplicación en las tesis de las Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanidades, esto se refleja al comparar las disciplinas de ingreso de los estudiantes, de los cuales el 32% vienen de las Ciencias Sociales (Gráfico 1), mientras que el porcentaje del área disciplinar aplicado en cada una de las tesis en

[61] Las tesis de Doctorado y Maestría pueden ser consultadas desde la página oficial de El Colech: https://bit.ly/3CbnsTj

Ciencias Sociales es el 53%, seguida de las Ciencias Exactas con un 18%, Administración y negocios con un 11%, Ciencias de la Salud con 7% y en menor porcentaje, Ingenierías con 4%, Ciencias de la Documentación con 4% y Arquitectura, Diseño y Arte con 3% (Gráfico 2).

***GRÁFICO 2**. Porcentaje de áreas disciplinares aplicadas en las tesis de los egresados de los programas de posgrado de El Colegio de Chihuahua.*

Fuente: Elaboración propia en base a las tesis defendidas de El Colegio de Chihuahua con un total de 59

Esto nos indica que los estudiantes toman el reto de aplicar disciplinas diferentes a las de su formación, aun cuando sean tan distantes como las Ciencias Sociales y las Ciencias Exactas. Un ejemplo muy claro, son las tesis desarrolladas por estudiantes con carreras en las Ingenierías en donde aplican desde la Geografía hasta la Educación, Sociología e incluso la Psicología, pasando por temas de Administración y Economía (Figura 1).

FIGURA 1. *Disciplinas aplicadas en las tesis de los estudiantes con formación en Ingeniería y egresados de los posgrados de El Colegio de Chihuahua*

Fuente: Elaboración propia

Al incorporar las ciencias sociales en los estudiantes de ingeniería, se contribuye en disminuir la brecha de las ciencias sociales y los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, que de acuerdo con Kreimer (2017), es necesario el análisis de las problemáticas sociales que se generan tanto en el desarrollo de la ciencia y la tecnología como en la implementación de tecnología, y no solamente identificar los aspectos técnicos de los mismos, ya que la interacción de la tecnología con la sociedad, generará cambios desde sus modos de vida, cultura, identidades, entre otros aspectos que se pueden denominar como aspectos sociotécnicos (Kreimer, 2017).

Los datos anteriores reflejan la versatilidad adquirida en los estudiantes para entender otras disciplinas ajenas a su formación básica y el reto que representa como docentes de estos programas el lograr que cada estudiante pueda comprender cada uno de los conceptos, enfoques y teorías que se aplican en los tan diversos proyectos de titulación. El modelo que

ha aplicado El Colegio de Chihuahua, para la formación de recurso humano, ha permitido que los estudiantes adquieran una apertura para poder entender y trabajar los problemas de investigación desde una perspectiva más amplia, como es el poder aplicar desde las ingenierías el conocimiento que se genera por medio de las distintas ciencias.

5. CONCLUSIONES

La región geográfica en la que se encuentra ubicado El Colegio de Chihuahua (El Colech) se caracteriza por su pluralidad, lo que constituye una riqueza en términos de diversidad de estudiantes, investigadores y docentes. Esta diversidad se convierte en una ventaja para el centro de investigación, ya que permite abordar de diferentes formas las distintas situaciones y problemáticas, fomentando la colaboración y el estudio mediante enfoques multi e interdisciplinarios, lo que agrega un gran valor.

Entre los resultados presentados, se destacan dos aspectos importantes para la conformación de grupos de investigación con enfoque multi e interdisciplinario. En primer lugar, la búsqueda de colaboración con personas de perfiles distintos, y, en segundo lugar, la capacidad de establecer diálogos entre estas diferentes disciplinas. Es decir, no se trata de convertirse en expertos en todas las disciplinas, sino de comprender el discurso del otro con una actitud abierta hacia diferentes lenguajes y conocimientos y encontrar puntos de colaboración y entendimiento en los que dos visiones desde distinta perspectiva aporten riqueza a los resultados de la investigación.

La interdisciplinariedad trasciende el ámbito académico en la actualidad. Nuestra sociedad ha superado todas las barreras gracias al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En nuestra vida diaria, la información está al alcance de nuestras manos a través de dispositivos móviles y computadoras, lo cual nos expone a una sobrecarga de datos que no siempre son veraces. La inmediatez con la que se difunde la información provoca que, de manera inconsciente, caigamos en rumores y los difundamos entre nuestros círculos sociales de manera ligera y abundante. A principios del siglo XX el fenómeno fue conocido como "infoxicación" (Cornellá, 2013), a partir de 2020 la Organización

Mundial de la Salud (OMS) lo denominó "infodemia", por el comportamiento en la distribución de la desinformación de manera similar al contagio de virus en las pandemias, haciendo especial referencia a la pandemia de la Covid-19.

Con independencia de su denominación este fenómeno plantea un desafío para El Colegio de Chihuahua. A través de enfoques inter y multidisciplinarios, esta institución tiene la responsabilidad de contribuir a la construcción del conocimiento y su divulgación, utilizando tanto los medios de comunicación formales como los informales. Las barreras han sido derribadas por la dinámica social. El conocimiento en una sola disciplina tiende a desvanecerse, dando paso a la prevalencia de la interdisciplina. Es crucial emplear los canales de divulgación que la sociedad utiliza, ya que de lo contrario la brecha entre sociedad y conocimiento podría ampliarse, lo cual tendría un impacto negativo directo en nuestra sociedad.

Bajo esta premisa, El Colech amplía la visión de los estudiantes durante su formación en el posgrado, permitiéndoles abordar planteamientos desde diversos enfoques y combinar los conocimientos previamente adquiridos con nuevas perspectivas que enriquecen el pensamiento crítico y su aplicación en la vida cotidiana. Además, se fomenta la divulgación de estos conocimientos hacia la sociedad, para que puedan tener un impacto real en el entorno local y contribuye a lo global con sus aportaciones.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los firmantes agradecen al personal de El Colegio de Chihuahua, por el apoyo recibido para el acceso y manejo de los datos, sobre todo a la Dra. Elvia Liliana Chaparro Vielma por la colaboración en la parte conceptual del tema de trabajo, así como a la Mtra. Karina Ysela Romero Reza y la Lic. Claudia Isela Gutiérrez Silvestre por el apoyo en el manejo de las bases de datos y la Mtra. María del Carmen Ávila Mease por el apoyo con los datos de los estudiantes de posgrado desde el Departamento de Control Escolar.

7. REFERENCIAS

Alvarado, M.E. y Carrillo, L.P. (2015). Complejidad e Interdisciplina en la relación docencia-investigación. En L. P. Carrillo (Coord.), Investigación-docencia interdisciplinaria, gestión del conocimiento y tecnología (pp. 65-82).

Barrios, M.I., López, E.A. y Rubio, R. (2020). Flujos migratorios y COVID-19. La experiencia de los espacios filtro y de tránsito en Ciudad Juárez. https://bit.ly/3CqBJMl

Cervantes, E. Sánchez, S. y Montano, G. (2020). Problemáticas socioambientales en torno al agua utilizada para actividades agrícolas en cinco municipios del estado de Chihuahua, México. Sociedad y Ambiente, (22), 124-151. https://doi.org/10.31840/sya.vi22.2087

Cornellá, A. (2013). Infoxicación. http://bitly.ws/IKXk

Garza, V., Cervantes, E., Figueroa, I. y Garza, B. (2010). Rutas de tráfico ilegal de vida silvestre en Chihuahua. Culcyt. Revista de investigación en ingeniería e innovación tecnológica, 7(36/37), 5-9. https://bit.ly/43Uu4RY

González, C. (2010). Presentación. En J. Chávez (Autor), Entre rudos y bárbaros. Construcción de una cultura regional en la frontera norte de México (pp.7-8). El Colegio de Chihuahua.

H. Congreso del Estado de Chihuahua (2005). Ley del Colegio de Chihuahua. https://cutt.ly/9wevQB6d

Kreimer, P. (2017). Los estudios sociales de la ciencia y la tecnología: ¿son parte de las ciencias sociales? Teknokultura, 14(1), 143-162. https://doi.org/10.5209/TEKN.55727

Leiner, M. (2010). Niñez en riesgo: el impacto de la violencia en Ciudad Juárez. El Colegio de Chihuahua

Montano, G. (2019). Historia ambiental del Valle de Juárez. [Tesis Doctoral. El Colegio de Chihuahua]. Sitio oficial de El Colech. https://bit.ly/467z9IO

Morin, E. (1997). Sobre la interdisciplinariedad. Trabajo presentado en el curso internacional sobre La complejidad y la transdisciplinariedad organizado por la Dirección de Investigaciones de la U.P.B., Uneseo, Colciencias, CNRS. Embajada Francesa y Unisalle.

Rascón, A.E. y Cervantes, E. (2022). Vulnerabilidad social y clima extremo en estudios de América Latina. 2000-2019. Tlalli. Revista de Investigación en Geografía, (8), 6-32. https://doi.org/10.22201/ffyl.26832275e.2022.8.1801

Robertson, R. (1992). Globalization: Social Theory and Global Culture. Sage Publications (CA).

Rodriguez, L.G. (2017). Complejidad, interdisciplina y política en la teoría de los sistemas complejos, de Rolando García. Civilizar Ciencias Sociales y Humanidades, 17(33), pp. 221-242. http://dx.doi.org/10.22518/16578953.910

Sandoval, D.A., Córdova, A. y Cervantes, E. (2020). Anatomía de un modelo sistémico-axiológico para la gestión de la sustentabilidad de parques urbanos en zonas áridas. novaRUA 12(21), 5-24. https://doi.org/10.20983/novarua.2020.21.1

Schmidt, S., Cervera, L.E. y Botello, A. (2017). México: territorialización de los homicidios. Las razones de la violencia en el norte del país. Realidad, datos y espacio. Revista Internacional de Estadística y Geografía, 8(2), 72-85. https://bit.ly/3p4kLAg

SEP (2023, 9 de mayo). Registro Nacional de Profesionistas. https://bit.ly/3oBqiho

Tamayo y Tamayo (s.f.). La interdisciplinariedad. Colombia: Centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje: https://cutt.ly/swevQJlA

EL DISCURSO FICCIONAL CINEMATOGRÁFICO Y LA REPOBLACIÓN RURAL: APROXIMACIÓN A LOS PROCESOS MIGRATORIOS GLOBALIZADOS Y LAS IDENTIDADES DE GÉNERO

SALVADOR MARTÍNEZ PUCHE[62]
Universidad de Murcia

ANTONIO MARTÍNEZ-PUCHE[63]
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

La despoblación se ha convertido en un tema de relevancia mediática, socioeconómica y política en España. Desde las administraciones públicas locales, autonómicas, estatales y europeas se han adoptado medidas, como la Iniciativa Comunitaria LEADER, tendentes a reducir o remediar algunas consecuencias perjudiciales de este proceso migratorio muy localizado, pero que participa cada vez más de la globalización.

Asimismo, la movilización de distintos grupos y partidos de la denominada «España vaciada» en las provincias de Teruel, Soria y Ávila, por ejemplo, han provocado una creciente aspiración reivindicativa y una notable visibilidad.

Otros elementos, acrecentados si cabe aún más por la pandemia de la Covid 19, han favorecido, en sentido contrario, pequeños flujos de

[62] Miembro del proyecto de investigación "Problemas y públicos mediatizados: emociones y participación (grupo despoblación)" (REF PID2021- 123292OB-I00). Programa estatal de I+D+I. Proyectos de generación de conocimiento, convocatoria 2021.

[63] Responsable de la Cátedra Interuniversitaria AVANT (Agenda Antidespoblament) en la Universidad de Alicante (UA), impulsada desde la Generalitat Valenciana con la participación de las otras cuatro universidades públicas de la Comunidad Valenciana: UJI, UPV, UV y UMH.

población urbana hacia zonas rurales de españoles e inmigrantes procedentes de otros países.

Esta convivencia entre personas de culturas y etnias diferentes puede originar problemas de xenofobia y, en el mejor de los casos, procesos de integración. Además, los roles antagónicos desempeñados tradicionalmente por el hombre y la mujer en el campo han perpetuado a lo largo de los siglos una atávica estructura patriarcal, no carente de rasgos machistas.

El cine, por su parte, ha contribuido a crear, consolidar o modificar imágenes e imaginarios sobre realidades que, bajo el tamiz de la ficción, adquieren un valor epistemológico e interpretativo muy útil para analizar e intentar comprender el tiempo, los lugares y las circunstancias en las que se ha rodado y difundido (Martínez Puche y Martínez-Puche, 2023).

Por eso, a través de la perspectiva de dos directoras y el estudio de sus películas, el drama social *Flores de otro mundo* (Icíar Bollaín, 1999) y la comedia *Lo nunca visto* (Marina Seresesky, 2019), pretendemos indagar en los espacios rurales reconvertidos en espacios narrativos, los conflictos que construyen las tramas, los estereotipos que configuran los personajes, así como en las creencias y las conductas que determinan ciertos valores individuales y colectivos.

El primer largometraje se inspira en un caso real publicado en los medios de comunicación. Una «caravana» de mujeres españolas y latinoamericanas llega a un pueblo castellanomanchego. El propósito es que contraigan matrimonio y formen parte de la comunidad local. En el segundo, una mujer y tres hombres africanos, huyendo de la explotación laboral, terminan accidentalmente en una aldea montañesa habitada por apenas una decena de personas mayoritariamente ancianas.

La metodología cualitativa propuesta recurre al análisis de discurso para agrupar los resultados en tres bloques: dimensión argumental, dimensión espacial y dimensión axiológica. De este modo es posible advertir el tratamiento diacrónico que en décadas distintas se ha dado a la representación de este fenómeno de la (des)población, cómo se traslada al género dramático y cómico y, en definitiva, cuáles son las semejanzas y

las diferencias en las relaciones complejas que se establecen entre lo autóctono y lo alóctono. A su vez, se atiende a la confrontación del empoderamiento femenino (y la sororidad) respecto al machismo y a las divergencias de las inclusiones y las exclusiones o los arraigos y desarraigos familiares y/o personales en el mundo rural.

1.1. Algunos factores clave del fenómeno de la despoblación en la España actual

Desde los años 80 del siglo XX hasta la actualidad, la España rural está profundizando su tendencia hacia la despoblación, si bien a un ritmo menos acelerado que en décadas anteriores. Este fenómeno se ve afectado, además, por el envejecimiento y la falta de vitalidad demográfica (nacimientos).

La crisis socioeconómica de 2008, el aumento de la descentralización política, un elevado precio de la vivienda y el escaso mercado del alquiler en las áreas urbanas han cambiado la dirección del flujo migratorio (Silvestre, 2010, p. 238).

El retorno al campo se caracteriza por un perfil del emigrante más cualificado académica y profesionalmente, que concede mayor importancia a la calidad de vida, la sostenibilidad ambiental y la preocupación por la protección del ecosistema. En la última década, la iniciativa comunitaria LEADER ha propiciado este movimiento y ha facilitado poder aprovechar las oportunidades, afrontando los retos en muchos casos con el uso de las nuevas tecnologías, el emprendimiento y el teletrabajo.

Este programa piloto y experimental trataba de luchar contra la despoblación a través de la diversificación de la economía. A tal fin fomentaba la participación activa de la ciudadana interesada, asociaciones, empresas y administración del área rural. A partir de 2007 esta iniciativa se ha consolidado como herramienta al convertirse en uno de los ejes de la política participativa de desarrollo rural en la Unión Europea, que regula los Reglamentos 1303/2013 y 1305/2013.

La globalización también influye pues el medio rural se transforma en receptor de personas extranjeras que intentan mejorar sus opciones de

vida, garantizando no solo su futuro, sino a la vez el de la España en riesgo de despoblación.

1.2. Inmigración y despoblación: las sinergias de un binomio esperanzador

En los últimos años se han impulsado proyectos como el liderado por la Asociación Pueblos con Futuro para revitalizar la España vaciada y en peligro de despoblación. Este colectivo identifica familias refugiadas y migrantes interesadas en vivir en el medio rural y las conecta con pequeñas localidades que buscan incrementar su población y ofrecen a cambio oportunidades laborales (Del Estal y Vega, 2023).

Asimismo, el proyecto dirigido por los investigadores Luis Camarero y Rosario Sampedro (2020) bajo la denominación Crisis e inmigración en el medio rural de Castilla y León: escenarios socioterritoriales para el arraigo de los inmigrantes y la sostenibilidad social de las áreas rurales (CSO2015-67525-R, MINECO/FEDER), que forma parte de la Red de Excelencia Iso-Rural (CSO2016-61728-REDT), plantea unas conclusiones destacadas al respecto.

Un anticipo de los resultados, publicado por el Observatorio Social de Fundación LaCaixa[64], explica que:

> Los flujos de población han cambiado la fotografía del medio rural. En 2019, casi el 10% de los residentes en municipios españoles de menos de 10.000 habitantes habían nacido en el extranjero. En el caso de la franja entre 20 y 39 años, el porcentaje sería del 16%.

Esto viene a confirmar que los inmigrantes rejuvenecen la España rural puesto que la tasa de crecimiento se da, además, en edades que son las más proclives a tener descendencia. En cierto modo, los datos corroboran la idea de que los territorios no urbanos son cada vez más diversos. Se añaden dos aspectos más. Las madres de origen extranjero y la reagrupación de familias con hijos contribuyen de manera significativa a la renovación generacional.

[64] Enlace de acceso a la web del Observatorio Social de la Fundación LaCaixa: https://bit.ly/3qUG7jT

Aunque la crisis de 2008 frenó los flujos migratorios y la llegada de inmigrantes a las zonas rurales, a partir de 2017 la situación ha cambiado, si bien la población absoluta no aumenta a consecuencia del número superior de defunciones.

En los medios de comunicación abundan las noticias y los testimonios que inciden en este creciente proceso. En Villamalea (Albacete), por ejemplo, uno de cada cinco vecinos es extranjero y en su cooperativa de champiñones, que es el motor económico del pueblo, trabajan personas de 27 nacionalidades diferentes (Robles, 2020).

Otro caso es el del joven marroquí Youssef Ourouss de 24 años de edad que emigró a los 10 con su familia a Guadalajara. «Mi padre decía que aquí hay más futuro que en Marruecos». Se dedica desde los 16 al cultivo de espárragos y sueña con abrir su propio negocio (Tolosa, 2021).

La propia Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP) se hacía eco en su página web de la inauguración del IV Congreso Despoblación y Reto Demográfico celebrado en el mes de febrero de 2023 en Albacete. El titular de la publicación es: «El mundo rural es la España de las oportunidades»[65].

1.3. Delimitación teórico-conceptual de los principales temas analizados en los discurso ficcionales elegidos

1.3.1. Dialéctica entre lo autóctono y lo alóctono

Debido a la naturaleza de nuestro trabajo, creemos que resulta de gran utilidad explicar la dialéctica aplicable a lo autóctono (lo de aquí) frente a lo alóctono (lo de fuera) recurriendo a la analogía. Atenderemos, para ello, a los elementos definitorios de un género narrativo: la comedia.

En palabras del dramaturgo Alfonso Sastre, lo cómico implica:

> Una situación [sorprendente y tal vez inverosímil] en la que coinciden dos series ontológicas ajenas, por lo menos, y a veces decididamente contradictorias (2002, p. 11).

[65] Enlace de acceso a la noticia en la web de la FEMP: https://bit.ly/3PkloQH

Por su parte, Morreall (1987) sintetiza y agrupa este mecanismo de la risa en tres grandes bloques conceptuales, que proveemos de la correspondiente justificación argumentativa:

La superioridad

Se trata de anacronismos y anatopismos, no exentos de simplificaciones, prejuicios y estereotipos, que evidencian la aparente superioridad de lo autóctono rural (arraigo y prosperidad encontrada) respecto a lo alóctono extranjero (desarraigo y búsqueda de oportunidades). Sin embargo, existe una necesidad mutua y un beneficio compartido que los equipara.

El alivio

Los conflictos familiares y de pareja, las crisis personales y los problemas colectivos de la comunidad rural encuentran satisfactoriamente, en algunos casos, un final feliz. Esto puede acontecer tanto en el drama como en la comedia.

La incongruencia

La desubicación trágica y satírica de los sujetos en un entorno extraño, incluso hostil, provoca compasión e hilaridad en el espectador. Así ocurre en la paradójica relación de las mujeres latinoamericanas exuberantes con los pueblerinos y hombres solteros, así como con los exóticos y jóvenes africanos respecto a la comunidad rural envejecida y en riesgo de desaparición.

1.3.2. Cosmopolitismo rural: inclusión y exclusión

Wood define el cosmopolitismo rural como «una práctica compartida de apertura hacia la diferencia y la diversidad, de hospitalidad hacia los otros y de convivencia.» (2018, p. 166).

San Pedro y Camarero (2019), basándose en esta idea, aportan algunas notas aclaratorias para comprender sus rasgos esenciales que nosotros extractamos en tres apartados.

En cuanto a las características de las zonas rurales:

- No existe segregación residencial: un fenómeno que sí se produce en las ciudades y algunos barrios periféricos.
- No se da el anonimato: las personas inmigrantes se perciben como individuos, no como parte de colectivos más o menos estigmatizados.
- Se comparten los espacios de trabajo y de ocio.
- Es generalizado un sentimiento e interés colectivo de sostener la comunidad.

Sin embargo, existen riesgos económicos, sociales, políticos y culturales que pueden dañar la inclusión efectiva, quedándose solo en efectista:

- Concepción utilitarista de los inmigrantes, que son tratados como «mano de obra» o «recurso demográfico».
- Asimilación cultural frente a hibridación, con un trasunto de imposición.
- Precariedad de la condición de inmigrante, no solo en su ámbito económico o laboral, sino también en derechos y libertades de calado.
- Asentamiento de población inmigrante sin agendas políticas progresistas. Eso puede derivar en situaciones potencialmente conflictivas a medio plazo cargadas de reivindicaciones.

Al margen de los casos concretos, existe una serie de vulnerabilidades externas que también afectan a estos procesos migratorios globalmente:

- Crisis económica: ha reducido la aceptación de la población inmigrante por parte de la sociedad en general.
- Políticas de austeridad: la reducción de recursos destinados a entidades e instituciones que trabajan para la integración perjudica su función social.
- Crecimiento de la xenofobia: a raíz de la aparición del terrorismo islámico y la «crisis de los refugiados» en Europa, han proliferado discursos políticos de marcado carácter de rechazo.

1.3.3. Identidad y desigualdad de género

En el documento titulado *Diagnóstico de la Igualdad de Género en el Medio Rural*, publicado por el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación en 2011, se incluye esta definición:

> El género es una construcción sociocultural que hace referencia a las cualidades, comportamientos y funciones adscritas socialmente a varones y mujeres de forma diferenciada y jerárquica según sus diferencias biológicas (sexo) (MAPA, 2011, p. 19).

A lo largo del extenso informe, además de datos estadísticos de carácter cuantitativo que pueden haber quedado desfasados, lo más importante es que se ofrece una introducción para conceptualizar aspectos muy relevantes. Los resumimos a continuación.

Al hablar de «género» en el ámbito rural, se destacan las siguientes características:

- Está asociado a la desigualdad y la violencia contra las mujeres.
- Es dinámico y susceptible al cambio, según las políticas adoptadas sobre la materia.
- Asigna normas, valores, funciones y roles diferentes, complementarios e interdependientes a hombres y mujeres.
- Es un elemento de socialización:
- Los seres humanos nos convertimos en seres sociales adaptados a una cultura, a través del proceso de socialización, que nos permite adquirir el conocimiento sobre normas y valores básicos para la convivencia dentro del grupo de pertenencia (García Galera, 2000).
- Aún más, es un elemento de socialización diferencial: se entiende como un proceso complejo de aprendizaje influido por estereotipos masculinos y femeninos consensuados por una mayoría social.

- Asimismo, establece la división sexual (y tradicional) del trabajo: mujer-rol reproductivo y cuidadora / hombre-rol productivo y proveedor.

Factores de la desigualdad rural:

- El medio rural se caracteriza por una prolongada masculinización (0-64 años) y por una feminización del envejecimiento (65 y + años).
- La familia es el núcleo de convivencia básico: los desequilibrios demográficos (despoblación) condicionan el estado civil y las formas de convivencia.
- La soltería rural masculina alcanza cifras elevadas (42,3%) y está originada por la masiva huida de las mujeres a las ciudades.
- Este éxodo femenino tiene tres motivos: romper con la actividad agraria (dura y con escasa recompensa prestigio social y retribución económica); escapar del sistema patriarcal familiar; buscar formación y profesiones cualificadas en el medio urbano.

2. OBJETIVOS

La ficción ha generado a lo largo del tiempo imágenes e imaginarios en torno al mundo rural. Cabe destacar en este sentido el amplio compendio de producciones fílmicas españolas recogido en la obra de Luis Miguel Carmona (2007) editada por la Sociedad Anónima Estatal de Caución Agraria (SAECA) y que abarca desde 1917 a 2007.

Más recientemente otras muchas películas se han aproximado a esta misma temática bajo distintas perspectivas y géneros[66]: *Las ovejas no pierden el tren* (2014), *El violín de piedra* (2015), *Verano 1993* (2017), *Ojos Negros* (2019) *Alcarrás* (2022), *As bestas* (2022), *Suro* (2022), *Secaderos* (2022), *20.000 especies de abejas* (2023), y *Els encantats* (2023).

[66] Nos referimos no solo al formato narrativo sino también al sexo de las personas que han dirigido las películas. De los 10 títulos mencionados, 6 corresponden a mujeres.

En muchas ocasiones el conflicto existencial o residencial lo provoca la dicotomía entre campo y ciudad con su contraposición migratoria como protagonista. En el caso que nos ocupa, los géneros del drama y la comedia recurren, respectivamente, a la «autenticidad» y los estereotipos humorísticos para retratar identidades, inclusiones y exclusiones en la «España vaciada».

Los largometrajes *Flores de otro mundo* (Icíar Bollaín, 1999) y *Lo nunca visto* (Marina Seresesky, 2019) responden a las siguientes tipologías:

- El primero es un drama social que usa el realismo formal (cercano al documental) para contar una historia de mujeres extranjeras latinoamericanas que llegan al pueblo de manera organizada y previamente planificada.
- El segundo es una comedia costumbrista que escenifica una fábula moral inscrita en lo que se ha dado en llamar (*Feel Good Movies* o películas de buenas intenciones) y cuenta la llegada imprevista de cuatro extranjeros africanos (3 hombres y una mujer) a una aldea.

El objetivo principal consiste en analizar las ontologías discursivas sobre las migraciones rurales:

- Mostrando los códigos narrativos del drama y la comedia al representar los conflictos de convivencia que surgen entre personas de lugares distintos, culturas diversas y sexos y etnias diferentes.
- Comparando el contexto espacial y axiológico sobre la despoblación y la repoblación en una sociedad patriarcal y tradicional a finales del siglo XX y principios del XXI.

FIGURA 1. *Carteles publicitarios de las películas analizadas*

Fuente: Filmaffinity.com

3. METODOLOGÍA

La selección de la muestra objeto de estudio:

- Participa de una temática común, aunque ambas producciones se adscriben a modelos expresivos y estéticos con sus propias singularidades.
- Posee una adecuación argumental y de configuración de personajes conforme a la delimitación conceptual teórico y los objetivos señalados.
- Describe la correlación narrativa y sociocultural entre dos géneros fílmicos paradigmáticos con una diferencia de casi tres décadas, lo que aporta un rasgo de interés diacrónico y sincrónico.

El análisis fílmico aplicado adapta las premisas del modelo de Abril (2008) y Cassetti y di Chio (2007), y se estructura en tres variables:

- **Discursiva** (argumento y personajes). El drama social y la comedia costumbrista con sus personajes, argumentos y conflictos.
- **Contextual** (lugar real y espacio narrativo). Representación del mundo rural, su simbología y fisonomía a partir de las localizaciones del rodaje, que son suplantadas por lugares imaginarios en la ficción.
- **Axiológica** (valores y normas socioculturales). Aspectos consuetudinarios que evidencian maneras de pensar y actuar. Se caracteriza a los pueblos y las comunidades que los (des)habitan, identificando las relaciones entre lo autóctono-alóctono, la inclusión-exclusión y la identidad-desigualdad de género.

4. RESULTADOS

4.1. Dimensión discursiva: argumento y personajes

En Flores de otro mundo, Alfonso (Chete Lera) toma la iniciativa para combatir la falta de mujeres en el pueblo de Santa Eulalia, que cuenta con un elevado número de solteros. Esta expedición femenina, llegada de otras partes de España y de otros países, dará pie a tres historias de pareja, dos de ellas interculturales y multiétnicas, con finales distintos en los que se plantean conflictos influidos tanto por las circunstancias personales como por el propio entorno social.

El acogedor recibimiento pronto deja entrever la masculinidad rancia de los más ancianos que se refieren a una de las visitantes con una terminología lasciva y más propia del análisis del ganado; la violencia machista ejercida por Carmelo (José Sancho) contra Milady, una joven cubana (Marilyn Torres) considerada un mero objeto al servicio de la satisfacción afectiva y sexual; o el amor sincero que surge entre Damián (Luis Tosar) y Patricia (Lisette Mejía), dominicana y madre de dos hijos, que deberá superar las sospechas y la intolerancia de un matriarcado tradicional y xenófobo.

Los prejuicios de las mujeres del pueblo también se manifiestan con miradas inquisitivas y comentarios recriminatorios o despectivos: «Vamos

a ver lo que le dura esa aquí (…) Todas estas buscan lo mismo, los papeles y el dinero. Y en cuanto los tienen, aire». (…) «A saber cómo la habrá educado su madre. A estar con hombres, seguro».

El título expresa, en terminología campestre y agrícola, el proceso migratorio y el arraigo y desarraigo que sufren las mujeres inmigrantes, evidenciando los prejuicios y la intolerancia en el mundo rural hacia lo extraño o ajeno (Martínez-Puche y Martínez Puche, 2022). Sin embargo, «la familia se presenta como el núcleo de negociación interracial y potencial generador de una sociedad más tolerante y multiétnica» (Ballesteros, 2016, p. 257).

La dramaturgia de esta película, con apariencia realista, ofrece sencillez formal y una desnudez estética para representar escenas auténticas que "parecen tomadas de la vida cotidiana" (Leinen, 2009, p. 92). Y sin pretender ser «cine feminista», *Flores de otro mundo* anticipa lo que en producciones posteriores supondrá una reivindicación de la figura de la mujer, incorporando al debate público ideas como la sororidad frente al machismo y el matriarcado excluyente.

La directora se inspiró en dos hechos reales. Por una parte, las «Caravanas de Mujeres» y las fiestas de solteros y solteras que se organizan en territorios para afrontar la despoblación[67], emulando la película *Westward the Women* de 1951 y el ejemplo referencial del municipio de Plan[68] en 1985, que ahora despierta recelos a causa de la «mercantilización» femenina[69]. Por otra, las mujeres de distintas nacionalidades que emigran buscando un marido español para regularizar su situación ilegal de «sin papeles» y mejorar su porvenir.

En ***Lo nunca visto***, Teresa (Carmen Machi) ve como su pequeña aldea, Fuentejuela de Arriba, va perdiendo población. Intenta remediarlo poniendo en marcha distintas iniciativas infructuosas con su amigo Jaime

[67] Artículo El País, 2015: https://bit.ly/3Czjggm Web de empresa organizadora de estos eventos: http://www.caravanasdemujeres.com/

[68] Artículo El País, 1985: https://bit.ly/3PkE2YN Heraldo de Aragón, 2015 sobre el 30 aniversario de la caravana de solteras de Plan: https://bit.ly/3PkBVUV

[69] Artículo Diario.es: https://bit.ly/3XgIqtP

(Pepón Nieto) en las que participan los 13 vecinos restantes como, por ejemplo, una jornada de «puertas abiertas».

La inesperada llegada de cuatro africanos que escapan de la explotación laboral puede ser la oportunidad para conseguir incrementar el censo. De ese modo se garantizaría conservar ciertos servicios. Sin embargo, la mayoría de los habitantes manifiestan reticencias prejuiciosas y rechazo xenófobo.

A pesar de todo, Teresa y Jaime, con la ayuda de Encarnita (Kiti Mánver), madre de él y «El Guiri» (Jon Kortajarena), un neorrural abandonado por su comuna *hippy*, ponen en marcha un Programa de Rápida Integración para revertir la situación.

El antecedente de una realidad rural, global, migratoria e intercultural se establece ya, como estamos analizando, en el drama social *Flores de otro mundo* (Icíar Bollaín, 1999). Como apunta Robertson (2002), es la expresión fílmica de la «glocalización» en la que España ha mutado de país migratorio emisor a receptor. Esta comedia lo sustancia en cuatro personas africanas que, a través de ofertas laborales falsas, terminan trabajando en un prostíbulo como exóticos bailarines. Al huir de su situación de precariedad, llegan a la pequeña aldea.

La confrontación cultural y racial evidencia de manera humorística la intolerancia y el miedo hacia los inmigrantes en el entorno rural. Si bien, las necesidades mutuas de la comunidad local y los extranjeros sirven para establecer relaciones de conveniencia bajo las premisas de una aparente y forzada integración que les van a permitir superar sus respectivos problemas: la despoblación y la regularización de los «sin papeles» mediante matrimonios pactados.

Como la misma directora reconoce, la idea surge de un estudio previo sobre la acogida de refugiados sirios en pueblos españoles en peligro de despoblación y expresa la visión prejuiciosa desde una doble perspectiva: hacia el medio rural (exógeno) y desde el medio rural (endógeno).

TABLA 1. *Caracterización de personajes según los arquetipos detectados.*

ARQUETIPOS	FLORES DE OTRO MUNDO	LO NUNCA VISTO
Liderazgo social	Alfonso (Chete Lera) Antepone la felicidad de la comunidad a la suya propia. Liderazgo masculino de un hombre solero, formado que ha vivido fuera del pueblo.	Teresa (Carmen Machi) Antepone la felicidad de la comunidad a la suya propia. Crisis matrimonial. Sin ostentar cargo público, asume de facto la representación del pueblo. Empoderamiento femenino.
Nueva masculinidad	Damián (Luis Tosar) Hombre rudo de campo, aunque sensible y de buen corazón. Vive con su madre. Vencerá los prejuicios para ser feliz con Patricia.	Jaime (Pepón Nieto) Hombre rural y sensible. Vive con su madre. Oculta su condición de homosexual hasta que se enamora de Calulu.
Machismo	Carmelo (Pepe Sancho) Practica el turismo sexual en Cuba. Se trae al pueblo a Milady. Hombre violento, posesivo y celoso.	Vicente (Paco Tous) Alcalde de la aldea vecina. Putero y con intereses especulativos inmobiliarios. Racista.
Matriarcado tradicional	Gregoria (Amparo Valle) Madre de Damián. Ejerce gran influencia sobre él. Excluye a su nuera Patricia hasta que la acepta y a sus hijos de otra relación anterior. La celebración de la Primera Comunión supone el nexo de conexión con las costumbres religiosas.	Marga (Mariana Cordero) Vecina anciana del pueblo. Se muestra muy beligerante con la integración de los migrantes. Carácter hostil. Después va entrando en razón para solucionar el problema del número de habitantes con el empadronamiento de los extranjeros.
(Des)arraigo	Patricia (Lissete Mejía) Pareja de Damián. Mujer dominicana trabajadora con dos hijos pequeños. Sin papeles y un marido anterior que la chantajea. El amor cambiará su vida.	Latisha (Montse Pla) / Calulu (Jimmy Castro) Son dos de los migrantes llegados a la aldea. Ella consolidad una relación amorosa con el "Guiri" y él con Jaime.
Sexualización racial	Milady (Marilyn Torres) Joven mujer cubana. Víctima de violencia de género y cosificada sexualmente. Voluptuosa y ardiente. Objeto de deseo de Carmelo. No encuentra la felicidad en un entorno rural asfixiante.	Azqui (Malcolm Treviño-Sitté) Migrante africano formado y con familia en su país. Llega a España buscando un futuro mejor, pero solo encuentra explotación laboral. Se ofrece a Teresa, infeliz en su matrimonio, para satisfacerla sexualmente. Mito de los atributos del ardiente hombre negro.

Fuente: elaboración propia

4.2. Dimensión contextual: localización real y espacio narrativo

La ficción de ***Flores de oro mundo*** transcurre en el imaginario pueblo de Santa Eulalia, un reducto de la España patriarcal, tradicionalista y católica. Sin embargo, el rodaje se llevó a cabo en los municipios manchegos de Cantalojas (135 hab.), Condemios de Arriba (106 hab.), Jadraque (1.393 hab. INE 2022) y Villacadima (Guadalajara).

Las panorámicas exteriores del pueblo muestran el transcurso del tiempo y las estaciones del año. Los paisajes contrastan con los espacios interiores de casas humildes y austeras o de nuevas edificaciones más modernas y ostentosas.

La música diegética y extradiegética también es primordial para generar la ambientación rural: el pasodoble de bienvenida al autobús interpretado por la banda del pueblo, la orquesta de la verbena que canta *Contamíname* (en una clara evocación simbólica), los ritmos caribeños que se suenan en radios o el tecno que se escucha en la discoteca cuando una de las mujeres jóvenes escapa de la rutina a Valencia.

Por otra parte, Fuentejuela de Arriba es una aldea imaginaria que representa estereotipadamente la despoblación rural. No quiere ser anexionada a Fuentejuela de Abajo a pesar de su disminución de población. La ficción de ***Lo nunca visto*** se localiza en varios municipios reales: Ustárroz y Roncal (Navarra), El Espinar (Segovia), San Martín de la Vega, Patones y Somosaguas (Madrid). Uztárroz, donde se emplaza buena parte del metraje, contaba en 2020 con 13 habitantes (INE 2022).

El clima frío y los temporales provocan que en invierno sus 15 habitantes queden aislados y sufran cortes de luz y problemas de conexión a Internet. Los tres servicios considerados fundamentales y que están en riesgo si disminuye el censo son: el médico, la quitanieves y el cura. No hay niños, solo un adolescente. En su mayoría son personas ancianas.

Algunos personajes ven frustrado su viaje a la ciudad. Una vecina expresa: «No aguanto este muermo de pueblo». En otro momento, aludiendo a los migrantes africanos, dice: «No entiendo cómo han venido a este pueblo de mierda (sic). Solo hay viejos y yemas horrorosas».

FIGURA 2. *Distribución y ubicación de los lugares de rodaje*

Fuente: elaboración propia

4.3. Dimensión axiológica: valores y normas socioculturales

Los aspectos axiológicos más importantes se resumen, agrupan y organizan sistemáticamente en las siguientes tablas. Se comparan las dos películas y se tiene en cuenta el marco conceptual y teórico presentado en epígrafes previos, configurando tres apartados: imaginarios autóctonos (rurales) y alóctonos (extranjeros), cosmopolitismo rural (inclusión y exclusión), y roles masculino-femenino y desigualdades de género.

TABLA 2. *Componente axiológico vinculado con los imaginarios autóctonos y alóctonos.*

PELÍCULA / Variable	IMAGINARIOS: AUTÓCTONO (RURAL) / ALÓCTONO (EXTRANJERO)
FLORES DE OTRO MUNDO	Dureza actividades agrícolas y ganaderas. Matriarcado en el seno familiar y sistema patriarcal en la comunidad. Familia como núcleo principal de convivencia. Sociedad tradicional y católica. Hombres solteros. Bar como lugar de socialización (masculina): televisión para ver fútbol y películas pornográficas. Extranjeras exuberantes, sexualizadas, «sin papeles» que buscan casarse en españoles para legalizar su situación.

LO NUNCA VISTO	Sociedad rural envejecida, solteronas de mediana edad, sin niños. Escasez de servicios e infraestructuras: quitanieves, cura y médico. Sociedad tradicional, costumbres, gastronomía típica y folclore. Matriarcado en el seno familiar y patriarcado en la comunidad. Sistema patriarcal en el que los hombres ostentan el poder político (caciquismo). Turismo como actividad económica influida por intereses especulativos. Peligro de demotanasia: desaparición del pueblo. Extranjeros «sin papeles» ni formación (pateras). Exotismo cultural: indumentaria tribal / idioma.

Fuente: elaboración propia

TABLA 3. *Componente axiológico vinculado al cosmopolitismo rural: inclusión y exclusión*

PELÍCULA / VARIABLE	**cosmopolitismo rural: Inclusión / exclusión**
FLORES DE OTRO MUNDO	Migración organizada: «caravana de mujeres» (población nacional e internacional). Interés común: nuevas familias. Inexistencia de programas específicos de inclusión. Asimilación cultural: celebraciones religiosas (Primera Comunicación hija migrante dominicana). Prejuicios y xenofobia por parte de los hombres y las mujeres rurales. Concepción utilitarista del inmigrante: matrimonios y nuevas familias contra la soltería masculina.
LO NUNCA VISTO	Migración organizada: «jornada de puertas abiertas» (población nacional). Programa improvisado y ocurrente de inclusión (PRI). Interés común: subsistencia de los extranjeros y del pueblo. Matrimonios concertados ilegales. Asimilación cultural: folclore del pueblo respecto a la cultura endógena (exotismo). Miedo y desconocimiento hacia el extranjero. Uso amenazante de escopeta contra el extranjero. Concepción utilitarista del inmigrante: incremento de población. Precariedad laboral: oferta de trabajo irregular en la ciudad (prostíbulo de carretera). Riesgo para la mujer de ser prostituida (trata de personas).

Fuente: elaboración propia.

TABLA 4. *Componente axiológico vinculado a los roles de género y la desigualdad.*

PELÍCULA / VARIABLE	ROLES MASCULINO / FEMENINO: DESIGUALDAD DE GÉNERO
FLORES DE OTRO MUNDO	Hombre machista, posesivo, celoso y violento. Hombre rudo, bueno y sensible (heterosexual). Mujer negra como objeto de deseo (cosificación afectiva y sexual). Cosificación de la mujer (caravana – traídas como ganado). Función procreadora femenina, al margen de las tareas campestres (agrícola y ganadera). Ama de casa. Trabajo que compatibiliza con labores en el campo. Sororidad: exclusivamente entre mujeres extranjeras (latinoamericanas). Madre anciana, viuda, protectora y posesiva con el hijo adulto (matriarcado).
LO NUNCA VISTO	Hombre machista, político corrupto y putero. Hombre rudo, bueno y sensible (homosexual reprimido y oculto). Hombre negro como objeto de deseo (cosificación afectiva y sexual). Mujeres de mediana edad solteras. Hijo adulto viviendo en casa de la madre anciana (matriarcado). Empoderamiento femenino para solucionar los problemas de la comunidad y presentar su candidatura política a alcaldesa.

Fuente: elaboración propia.

5. DISCUSIÓN

Aunque el factor temporal (año de producción del largometraje) y el contexto (diacrónico) pueden influir en la representación de la despoblación rural y los procesos migratorios de ambos discursos ficcionales, el género fílmico (narración) es algo muy determinante.

Sin embargo, la aproximación a esta temática, incluyendo el sexismo y el racismo, también posee un alto componente imaginario y prejuicioso ligado a elementos socioculturales (atávicos y costumbristas) e ideológicos (conservadores).

En concreto, respecto a la soltería masculina, la desigualdad de género y el matriarcado, además del trato hacia las mujeres en algunas escenas de *Flores de otro mundo,* quizás puedan parecer cuestiones superadas

en la actualidad. Pero es solo una suposición, pues la violencia machista continúa siendo una lacerante realidad en el ámbito rural y urbano.

Existen movimientos feministas que critican y califican como prácticas machistas y de cosificación femenina este tipo de «caravanas». Además, ahora, con la existencia de aplicaciones tecnológicas de contactos, las limitaciones geográficas ya no son un obstáculo para establecer relaciones sentimentales y sexuales. Por tanto, el origen mismo del argumento del filme estaría entredicho y carecería de justificación. Aunque siguen organizándose algunas convocatorias de similares características.

La expresión de reconciliación entre la madre del personaje de Luis Tosar y su nuera dominicana, así como la integración definitiva familiar, se produce a raíz de la Primera Comunión de la hija de ella. Tal vez la religión católica en el mundo rural, a pesar de estar tan arraigada, no cumpla ya un papel tan predominante. Si bien el envejecimiento de la población podría hacernos pensar lo contrario.

El personaje de José Sancho representa a un machista violento, con un buen poder adquisitivo por su trabajo de albañil, que maltrata a las mujeres y practica el turismo sexual en Cuba. Posiblemente el perfil no haya desaparecido, pero su conducta criticable no quedaría impune ni sería normalizada ni aceptada mayoritariamente por la comunidad rural en estos momentos.

En cuanto a *Lo nunca visto*, la película resultó una "sorpresa" atendiendo a la trayectoria previa de su directora. La periodista Marta Medina[70] fue bastante dura en su crítica cinematográfica coincidiendo con el estreno, aunque hay que poner las cosas en contexto y relativizar la opinión expresada en su día.

Existe una tendencia comercial, por cierto, nada nueva a utilizar la comedia para poner en escena la actualidad recurriendo a códigos simplistas que (ab)usan (de) estereotipos y tópicos. En cierto modo, se trata de producciones herederas de lo que se ha dado en llamar "la españolada",

[70] Se puede acceder a la crítica publicada por El Confidencial a través de este enlace: https://bit.ly/3PmYY1k

que tuvo numerosos ejemplos, sobre todo, en el tardofranquismo (Martínez Puche y Martínez-Puche, 2012).

Pero como destaca Zunzunegui (2005, p. 12-17), «incluso en sus peores películas, [el cine español] siempre tiene ese poso que Ortega [y Gasset] vio en el teatro del siglo XVIII». A pesar de ser películas denostadas y de escasa calidad cinematográfica, hay que reivindicarlas porque tienen un incuestionable valor como objeto de estudio por ser hijas de su tiempo.

Desde esa perspectiva resulta muy útil como material para analizar en contraposición a otros largometrajes mejor considerados. Esa comparación permite encontrar interpretaciones y matices que pueden pasar muy desapercibidos. Y bajo su aparente intrascendencia como mero divertimento, puede esconder aspectos de análisis más interesantes.

6. CONCLUSIONES

A través del análisis de estas dos películas se constatan, por una parte, similitudes y diferencias en el tratamiento ficcional y narrativo entre el drama social y la comedia costumbrista sobre el proceso migratorio de extranjeros hacia el ámbito rural. Y, por otra, la representación de sus repercusiones en la exclusión, la inclusión, la identidad de género y la desigualdad.

A partir del siglo XXI se lleva a cabo un movimiento de repoblación y retorno por parte de neorrurales españoles llegados de la ciudad. Sin embargo, se suman otros flujos migratorios más globales de personas procedentes de otras latitudes que generan escenarios de multiculturalidad (convivencia integradora) y racismo-xenofobia (conflicto excluyente).

El «cosmopolitismo rural» plantea suficientes condiciones para conseguir paliar en cierta medida la situación de despoblación y ofrecer oportunidades a los hombres y las mujeres que deciden asentarse en estos lugares en peligro de desaparición. Pero, sin duda, se hacen necesarios programas estratégicos, eficaces y específicos desde las administraciones públicas que promuevan y faciliten la inclusión en la práctica a corto, medio y largo plazo.

La tradición arraigada y la postmodernidad afectan a la configuración y evolución de los territorios, desde el punto de vista socioeconómico y cultural, así como a las identidades individuales y comunitarias. Todo ello se ve acentuado por los cambios, las evoluciones y los imaginarios en contextos de crisis e incertidumbre.

7. REFERENCIAS

Abril, G. (2008). Análisis crítico de textos visuales. Síntesis.

Área de Mujer de IU Castilla-La Mancha (2018, 8 de noviembre). Sobre las caravanas de mujeres. El Diario.es. https://bit.ly/3XgIqtP

Ballesteros, I. (2016). Éxodo rural, migración e inmigración en el cine español. Hispanófila. Vademécum del cine iberoamericano: métodos y teorías, 177, 249-261. https://doi.org/10.1353/hsf.2016.0042

Camarero, L. y Sampedro, R. (2019, 3-6 de julio). Discursos sobre el asentamiento de población inmigrante en áreas rurales despobladas: apuntes sobre la precariedad del cosmopolitismo rural. [Ponencia] XIII Congreso Español de Sociología. Valencia. España.

Camarero, L. y Sampedro, R. (2020). La inmigración dinamiza la España rural. Observatorio Social La Caixa. https://bit.ly/3qUG7jT

Carmona, L. M. (2007). Cine y Mundo Rural. Sociedad Anónima Estatal de Caución Agraria (SAECA).

Casetti, F. y Di Chio, F. (2007). Cómo analizar un film. Paidós.

Del Estal, E. y Vega, M. J. (2023, 9 de mayo). Las familias refugiadas enriquecen y revitalizan pueblos de la España rural. ACNUR. https://www.acnur.org/es-es/noticias/historias/las-familias-refugiadas-enriquecen-y-revitalizan-pueblos-de-la-espana-rural

FEMP. Federación Española de Municipios y Provincias (2023, 16 de febrero). El mundo rural es la España de las oportunidades. https://bit.ly/3PkloQH

García Galera, M.C. (2000). Televisión, violencia e infancia. El impacto de los medios. Gedisa.

Junquera, N. (2015, 28 de octubre). Caravana de mujeres en la era digital. El País. https://bit.ly/3Czjggm

Leinen, F. (2009). Hola, estáis en vuestra casa: la negociación de conflictos culturales, étnicos y de género en Flores de otro mundo de Icíar Bollaín. Iberoamericana, 9(34), 89-101. https://doi.org/10.18441/ibam.9.2009.34.89-101

Marín, K. (1985, 10 de enero). Caravana de mujeres para los solteros de Plan. El País. https://bit.ly/3PkE2YN

Martínez-Puche, A. (et al.) (2022). The representation of the rural exodus in the Spanish cinema (1900-2020): evolution, causes and territorial consequences, Investigaciones Geográficas (77), pp. 79-101. https://doi.org/10.14198/INGEO.19337

Martínez Puche, S. y Martínez-Puche, A. (2012). Cara al sol: representaciones cinematográficas del modelo turístico playero. De la comedia desarrollista a la actual españolada. En A. Martínez-Puche (et al.) (Eds.), Territorios de cine. Desarrollo local, tipologías turísticas y promoción. (pp. 95-122) Universidad de Alicante.

Martínez Puche, S. y Martínez-Puche, A (2023). La comedia y la despoblación: un análisis discursivo, contextual y axiológico a través de la ficción cinematográfica. En V. Saiz y B. Galletero, (Eds.), Territorio inexplorado: la España despoblada y la comunicación. (pp. 109-134) Fragua.

Morreall, J. (1987). The Philosophy of Laugther and Humor. Suny Press.

Robertson, R. (2002). Glocalization: Time-Space and Homogeity-Heterogeneity. En: M. Featherstone, S. Lash y R. Robertson (Eds.), Global Modernities. (pp. 25-44). Sage. https://DOI:10.4135/9781446250563.N2

Robles, J. M. (2020, 16 de diciembre). Los migrantes que llenan la España vacía: viaje al pueblo donde uno de cada cinco vecinos es extranjero. El Mundo. https://bit.ly/43MXrWS

Sastre, A. (2002). Ensayo general sobre los cómico. Hiru.

Silvestre, J. (2010). Las migraciones interiores en España: 1860-2007. En Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales, (23), 113-134. https://recyt.fecyt.es/index.php/Hyp/article/view/44425

Tolosa, L. (2021, 18 de septiembre). La juventud migrante renueva la España rural despoblada. El País. https://bit.ly/445Goij

Woods, M. (2018). Precarious rural cosmopolitanism: Negotiating globalization, migration and diversity in Irish small towns. Journal of Rural Studies, 64, 164-176.

Zaragoza, M. M. (2015, 14 de marzo). Se cumplen 30 años de la caravana de mujeres de Plan. Heraldo de Aragón. https://bit.ly/3PkBVUV

Zunzunegui, S. (2005). Las vetas creativas del cine español. En P. Poyato, (comp.), Historia(s), motivos y formas del cine español. (pp. 9-21) Plurabelle,

GRINDR, LA IMAGEN MEDIATIZADA DE RELACIONES PERSONALES

MARTHA ELENA CUEVAS GÓMEZ
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

1. INTRODUCCIÓN

¿Cómo entender la cercanía de una pareja en la era de la digitalización que ha dado poder al dedo índice para llegar a la creación de vínculos?

Dentro de las relaciones humanas, el poder de la seducción es ahora un proceso modificado en las tecnologías que ha situado a las aplicaciones móviles como el nuevo terreno de juego para la búsqueda de pareja, sexo, relaciones y nuevas amistades.

A nivel mundial las estadísticas indican a más de 5 mil millones de usuarios activos mensualmente en internet móvil, es decir el 60 por ciento de la población usa un dispositivo para conectarse en la red (Statista, 2021.) y en México los últimos estudios afirman que hay más de 82.7 millones de internautas, que representan el 71% de la población del país, que paulatinamente han modificado sus hábitos y estilo de vida a causa del internet (AMI, 2019). Según el informe, encontrar pareja es uno de los usos del 28% de los usuarios de internet, aunque el 82% de los usuarios del país utiliza redes sociales.

Los encuentros personales asistidos por un sitio o aplicación no son algo nuevo, existen desde los inicios de Internet y su aceptación se ha acrecentado con el paso de los años, generando plataformas para todas las necesidades cercanas al contacto con los demás. Grindr, es una de las redes geosociales más importante dirigidas al público de preferencia homosexual y fue la primera en su especie. La aplicación cuenta, desde principios de 2017 con más de 6 millones de usuarios en todo el mundo

y tres millones la usan de manera activa en 192 países diariamente (Grindr, 2020).

Dentro de la aplicación el anonimato y la discreción adquieren gran relevancia, pues, en la mayoría de los casos, los usuarios no experimentan una sensación de comodidad al exponer públicamente su identidad sexual, mientras algunos prefieren de mantener un perfil bajo, otros lo hacen porque aún no definen abiertamente sus preferencias sexuales ante sus familiares y amigos (Escobar Triana, 2018).

La tendencia para una modalidad de entablar relaciones independientemente de la finalidad que exista para ellas no es novedosa e incluso, fue descrita por McEwen y Wellman (2013) como el individualismo colectivo, o el colectivismo individualista que implica el manejo variado de vínculos en la red, que se pueden crear o cerrar de forma fugaz estableciendo incluso una moderación comunicativa acorde a las necesidades de una sola de las partes, que no requiere explicar, ni tener contacto directo con un interlocutor a menos que lo decida. Aportando la posibilidad de cerrar la inversión con el otro a partir de una tecla y optar por una elección alterna a través del catálogo virtual táctil.

La importancia de la imagen dentro de plataformas como estas plantea un plano menos sujeto al soporte lingüístico, pero ligado a la imagen denotativa carente de realidad y pobre de significantes circunstanciales (Barthes, 2009).

La era digital no solo abona a conceptos creados en los estudios de imagen pública, a su vez confluyen con la seducción a la carta que Lipovesky (2016) planteaba como producto de un capitalismo consumista inagotable en las sociedades que permite tener lo que se quiere tener. Ver-desear-tener, la ecuación que triangula en la era digital.

A diferencia de otros estudios en el área de las relaciones que se forman por plataformas o aplicaciones. Este artículo es un estudio parcial de un caso en particular dentro de una sociedad conservadora en el sureste de México. Se fundamenta en la descripción de hábitos de esta auto imagen, para construir, deconstruir y reconstruir el yo como producto a partir de la imagen pública.

En la hipermediación de las relaciones sociales estos cambios no tienen hora, ni sitios de la red, se forman como estructuras de socialización, manipulación o control, en los medios digitales donde "los usuarios tienden a convertirse en productores textuales y, al interactuar en red, aumentan la entropía del sistema" (Scolari, 2008, p.98).

El caso en particular de Grindr que aborda este estudio, sus antecedentes han sido planteados desde la perspectiva de las masculinidades como punto fundamental para las apreciaciones de género (Gómez Beltrán, 2019), así como su importancia en las prácticas discursivas que se aplican dentro de la selección de parejas (Mejía Vargas & Lozada Fernández, 2019) e incluso como una aplicación que intensificó su uso desde la pandemia mundial de la Covid 19 (Farrás, 2020).

Dentro de los estudios existentes, el análisis se enmarca en contextos cerrados porque la geolocalización de Grindr, permite la interacción solamente con personas cercanas que tienen la misma aplicación, cuyas particularidades abonan a la comprensión territorial de prácticas, que establecen una fotografía parcializada de los usos y efectos del proceso de socialización.

Estas relaciones interpersonales mediadas por el uso tecnológico parten del estudio de los usuarios en su proyección dentro del crusing virtual utilizando etnografías y fenomenologías que determinan las nuevas prácticas sexuales en línea. Parra y Obando (2019) plantean incluso una estratificación de clases sociales que marcan pautas en la forma de relacionarse aplicando lenguajes e imágenes identitarias guiados por rangos socioeconómicos.

La búsqueda de relaciones a través de aplicaciones como Grindr, forma parte de la comunicación mediada; cuyos alcances se han potencializado en los últimos años y marcan la pauta de las relaciones sociales de la era de la comunicación digital, que transita entre el alejamiento físico y la cercanía virtual, que como menciona Vidales-Bolaños & Sádaba (2017) abonan a la construcción de una imagen pública para crear vínculos de menor o mayor intensidad.

Esta la aplicación estudiada como parte de las experiencias de la comunidad en la que se encuentra inserta (Monjarrás & Mena, 2021) ha medido también las actitudes que se tornan en la aplicación (Brubaker, Annany &

Crowford, 2016) y las masculinidades virtuales en estudios comparativos (Caballero, 2021), los análisis sobre la imagen que se proyecta no se ha detenido en la función que otorga la imagen pública construida entre los usuarios, que establecería no solamente las características básicas de proyección social, sino también la creación de identidades virtuales en las redes sociales como un componente determinante en los usos, en el capital social y los alcances de la imagen pública en la virtualidad.

La imagen que reclama su importancia bajo espacios de interacción virtual no es igual en todas las redes sociales, Facebook, Instagram, Twitter mantienen aspectos diferenciales, pero similares en el uso de la imagen pública por la finalidad que persiguen. A diferencia de otras redes, Grindr está dirigido a una población especifica de hombres con motivos sexuales y donde las condiciones complejas se abordan desde los roles en la red, hasta la diferencia de edades entre los usuarios, con cambios que parten de una transformación sobre la comunicación de la sexualidad.

Barthes (2009) preguntaba ¿de qué modo la imagen adquiere sentido? Porque al ocuparse de una fotografía con alta intencionalidad, el reflejo que le ocupa en términos analógicos o digitales aluden a la necesidad de significados claros, destinados a la comprensión mensaje. Pero ¿Qué rol juega la imagen para determinar lo que deseamos en las redes sociales?

La interacción social a través de los móviles o los ordenadores marca también la dependencia a la figura que se crea en el contexto de la auto promoción, con el único afán de que la pantalla refleje el punto visual que interesa a los usuarios, que encuentran en la mediación la forma de relacionarse, proyectarse y crear vínculos.

La selfie, se ocupa de esa auto construcción del "yo" que se crea con fines narcisistas (Byung-Chul, 2021) como un objeto de información que se deriva en lo digital, transformando los entornos en escenarios de una comunicación de imágenes. Dentro de ella; la individualidad del ser, se comparte en la colectividad para crear un producto dentro de catálogos de información visual.

Esta exposición pública masiva que Lipovetsky (2016) señala como la decadencia del eros en un mundo hiper moderno donde se privilegia la sensualidad, contribuye a un análisis de estos factores comunicativos

que pueden llegar o no a un acuerdo común en la red, parte de una conexión inmediata, basada principalmente en la imagen. Las particularidades de ésta se convierten más allá de una primera impresión, en la foto de presentación, para mantener también valores adicionales en el individuo, que favorecen su auto estima con refuerzo positivo y su interacción social, lo que implica desnudar una identidad que ha sido creada para establecer un refuerzo del "yo", que Goffman (Rueda & Giraldo: 2016), consideraría como la presentación en la vida cotidiana que les permite a los individuos establecer una fachada que resulte verosímil.

Los planteamientos contribuyen a retomar entonces esta construcción identitaria digital, no solamente en el plano individual sino también colectivo. En los basamentos de Goffman (2006) esta identidad individual seria la identidad del "yo" ligada a la percepción reflexiva la identidad social que entrega información al exterior con atributos estructurales, personales e incluso estigmas.

A partir de esta auto proyección virtual, sujeta incluso a modificaciones de filtros, se marca también la pertenencia a comunidades virtuales, que, a diferencia de las reales, son tomadas por la elección del individuo (Mercado & Hernández, 2010), que decide considerarse dentro de un grupo; que a su vez es diferente a otros grupos. Esta visión diferenciadora es lo que nos crea como partes de un todo en el espectro virtual, donde a pesar de múltiples coincidencias también hay diferencias marcadas en el ciberespacio y proyecta al individuo ante la "compleja diversidad de opciones y posibilidades, en donde la confianza y el riesgo son de esencial aplicación en circunstancia de incertidumbre y elección múltiple" (Tenorio: 2012, p.20).

Las características de los internautas también forman parte de las conductas, de los modelos de estereotipos y de las condiciones en las que publican su información pública.

1.1. LA IMAGEN A LA CARTA

La transformación tecnológica de los últimos años ha sido un determinante a su vez para el tipo de socialización, que permite crear

identidades digitales y comunidades virtuales acordes a una necesidad que marca el propio individuo, transformado a través de la fugacidad.

Bajo la capa de la ligereza, también se exige inmediatez de la satisfacción personal, por lo que los mecanismos de interacción se han expresado en una oferta de sitios que proveen necesidades de forma relativamente segura, al existir coincidencias sobre sus necesidades. Es esta necesidad furtiva la que crea el éxito de espacios donde la individualidad se mezcla en intereses comunes para establecer coincidencias, Bauman (2004) lo denomina comunidades explosivas.

> La mayoría de las comunidades explosivas contemporáneas están hechas a la medida de la época líquido/moderna: aun cuando su manera de reproducción sea territorial, son en realidad extraterritoriales (y tienden a ser más exitosas cuanto menos dependen de las restricciones territoriales) -al igual que las identidades que crean y que mantienen precariamente con vida entre la explosión y la extinción (p.212).

Estas implicaciones sugieren la volatilidad de las comunidades virtuales que se transforman en transitorias, con un tiempo limitado unido a su frágil existencia. Condiciones abandonan la tradicional interrelación creada entre individuos y como menciona. González (2014), es un proceso de socialización que paulatinamente deja en desuso actitudes, actos, hábitos y sentidos en una transformación sociocultural, lo que a su vez; genera por sí misma nuevas formas socializadoras.

Se trata de redes personales de lazos débiles que Bourdieu configuró como parte del capital social, "de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de entre-conocimiento y entre-reconocimiento; o, en otros términos, con la adhesión a un grupo"(Stanek, 2016), pero que en función de los fines establecen también su duración, "para considerarse dispersas y poco cohesionadas" (Rodríguez, 2013, p. 36).

Las características contextuales de las redes también generan espacios para el análisis partiendo de conductas propias de los actores que intervienen en ellas, y aunque este capital social mantiene acciones de participación, reciprocidad, confianza y conductas sociales propias, los hallazgos en el campo de la sociología que inciden en las áreas comunicativas señalan también la participación del "yo" que se marca como la oportunidad de tener a la carta una serie de elementos donde se puede

seleccionar y diseccionar una relación social temporal, que obedece a características propias del entorno y el individuo, por lo que su actuación no es igual en todos los ámbitos ni sus lazos son similares en cada contexto (De Grande, 2012).

El esquema hedonista marca en este punto la mayor importancia de existir en la virtualidad de forma prolija, empática, que permita a su vez trasladar la popularidad de la realidad al mundo virtual. Peralta (2004) señala que "la imagen representa un efecto interno en el cual intervienen algunos factores externos que condicionan el sentido de la expresividad (…) un juicio de valor cultural y, por último, (…) involucra un proceso de comunicación dirigido" (p.47), por lo que su construcción dentro de la imagen pública determina las variantes de aceptación donde coincidan elementos subjetivos que son aprobados por el individuo y por la colectividad al mismo tiempo.

Watzlawick (2011) consideraba estas apreciaciones sociales como realidades de segundo orden, que obedecen a estructuras simbólicas ligadas a la interpretación particular que no obedecen necesariamente a lo que consideramos como realidad, esquemas ligados al interaccionismo simbólico que permite que "mediante la interacción permanente con símbolos vamos construyendo el sentido de las situaciones sociales de la vida cotidiana, que establecen lo que los otros esperan de nosotros y lo que nosotros esperamos de ellos" (Mercado & Zaragoza, 2011, p.24)

La imagen entonces toma otra función en la virtualidad ante la exposición pública, para convertirse en un ícono que sustituye el contacto directo. La importancia de esta imagen exteriorizada está ligada al propósito de la red social que transforma la identidad digital en un identificador, no necesariamente ligado a una fotografía. Existir en redes sociales públicamente entonces, dependerá de una fotografía, un avatar o cualquier tipo de representatividad digital aceptable en una comunidad.

> Una gran parte de la comunicación en la vida online se lleva a cabo por medio de la imagen, que el sujeto muestra como carta de presentación en el medio virtual y a la cual se le puede suponer una intencionalidad previa a su exposición (…) Lackaff y Rosen (2011) encontraron que los rasgos de autoestima explican de alguna manera el comportamiento online y las publicaciones de imágenes virtuales, de modo que los sujetos con mayor autoestima comparten fotos con muchos más usuarios (Montserrat Peris & Kortabarria, 2013, p.25).

1.2.1. Discriminación ante identidades virtuales

Tomando en consideración la variedad de plataformas, redes y programas que comprometen una identidad digital, la valoración de la imagen pública se adapta al interés y propósitos de la exposición, no será lo mismo un perfil profesional que el usado en una red social que puede ir desde los fines socializadores hasta los sexuales.

En el caso los sexuales, la identidad se compromete y los patrones de imagen pública ocupan particularidades distintas, algunas todavía sujetas a la estigmatización (Pollarolo, 2002) donde la representación de un rol podría establecer de antemano un prejuicio.

Esta investigación que se realiza en la red social Grindr tiene particularidades específicas por ser un canal de comunicación dirigido a una comunidad formada entre hombres y con fines de encuentros sexuales casuales, una oferta que se suscribe a un tipo de comunicación que cambia el texto digital en imagen, "igualado en todas y cada una de sus características con cualquier otro elemento reducido al común código binario digital de ceros y unos. Así, las fronteras entre texto e imagen, entre lenguaje verbal y visual se desdibujan"(Berlanga & Martínez, 2010, p.56).

De esta forma se publicita en el espacio público el perfil del usuario, lo que contribuye a interacciones que son la finalidad de la red.

> La lectura de fotografías públicas es siempre en el fondo una lectura privada porque cada foto es leída como la apariencia privada de su referente, desde el surgimiento de la fotografía se crea un nuevo valor social: "la publicidad de lo privado"; es decir: se consume públicamente (Marín & Torres, 2013, p.479).

Entre sus particularidades, Grindr registra foto, estado civil, proximidad a través de la geolocalización, condición sobre el virus de inmunodeficiencia humana entre otros factores que intervienen en el proceso de elección de los usuarios que se estima rebasan los 3,6 millones diariamente (Redacción, 2018).

Contextualmente, en México 6 de cada 10 personas con preferencias sexuales no tradicionales, han sufrido algún tipo de discriminación (Conapred, 2022) entre las que se encuentran trabajos, escuelas o atención médica.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación asume la postura del paradigma interpretativo, de corte transversal y con recopilación, análisis e inferencias documentales, que se contrastan con una muestra representativa de los usuarios de la red social Grindr con fines de estudios exploratorios.

Para su realización en la obtención de datos de una etnografía web (Hine, 2015), se realizó un muestreo aleatorio no probabilístico por conveniencia, ante los mecanismos que esta red social utiliza y que se condicionan a la ubicación del usuario a través de la geolocalización. Para lo cual se mantuvo el registro de los usuarios de Grindr en tres horarios distintos para el reconocimiento de características del estudio a través del análisis etnográfico a 336 participantes, durante una semana.

Dentro del mecanismo de etnografía web, se analizaron los individuos desde un mismo punto de partida en la capital del Estado de Tabasco, México, para el análisis de los perfiles de sus cuentas públicas (Ver figura 1).

Como parte de la investigación para establecer la importancia de la imagen, se marcaron como categorías el tipo de imagen pública por segmentos etarios y la diversificación de los tipos de planos fotográficos segmentados en: primerísimo plano, primer plano, plano americano o tres cuartos, plano general, plano a detalle y se incluyó un elemento adicional a sin imagen del sujeto, ante la ausencia de un producto que refiera a una persona.

Los datos obtenidos utilizados con fines académicos no contemplan la identificación de la muestra, solo las injerencias de edad y hábitos en el uso de la imagen pública en las redes sociales. Posterior a la recolección de datos, esta muestra fue clasificada en números y porcentajes que corresponden a los usos culturales y sociales de usuarios, lo que no implica una generalización de resultados.

FIGURA 1. *Modelo de registro para el estudio*

4. RESULTADOS

En el desarrollo de esta investigación han sido capturados 336 perfiles mediante una observación-experimentación interactiva y participativa en un entorno geo social virtual definido, donde un 33.63% se ubican en edades de 18 a 25, el 31.25% en edades de 26 a 35 años, el 7.74% son hombres de 36 a 45 y el 4,46% son mayores de 46 años. Un 22.62% no indicó su edad.

Del total de usuarios estudiados solo el 20% publicó en su perfil una imagen reconocible de su rostro. (Figura 2) la muestra restante optó por fotografías en diferentes planos o ausencia de ellas, dentro de la aplicación.

GRÁFICO 1. *Uso de rostros como identidad virtual en la aplicación Grindr Resultado de los 336 perfiles analizados durante esta investigación*

La opción de publicar su imagen de perfil con un rostro se analizó a partir de los 68 participantes, asumiendo una selección por grupos de edad, donde la mayor visibilidad del rostro lo mantuvo una población de jóvenes de 18 a 25 años, cifra que disminuye a medida que avanza la edad de los participantes.

La cantidad de imágenes que publica cada usuario de la red social Grindr, es limitada y aunque la aplicación permite la publicación ilimitada de imágenes en la foto de perfil, más de la mitad, el 54.17% solo utiliza una fotografía y el 8.93% publica tres o más fotos.

Dentro de la muestra de usuarios de la red social, se establecieron las modalidades de planos fotográficos que prevalecieron en los grupos, marcados en seis segmentos pre establecidos en el registro prevaleciendo en todos los internautas el plano medio y solo una minoría enfocada en el primerísimo plano y en el plano de detalle. (Ver figura 3) bajo la siguiente clasificación:

GRÁFICO 2. *Tipo de plano en la fotografía de perfil de los usuarios estudiados durante la investigación, clasificado por grupo de edad*

	Primerísimo primer plano	Primer plano	Medio	Americano	General	Detalle	Imágenes sin sujetos
de 18 a 25 años	0,00%	3,53%	61,18%	9,41%	15,29%	4,71%	5,88%
de 26 a 35 años	1,35%	10,81%	43,24%	13,51%	10,81%	9,46%	10,81%
de 35 a 45 años	5,56%	0,00%	50,00%	5,56%	11,11%	0,00%	27,78%
> de 45 años	0,00%	27,27%	36,36%	0,00%	9,09%	0,00%	27,27%
No indicó edad - -	0,00%	10,00%	51,67%	8,33%	10,00%	5,00%	15,00%

Dentro de las imágenes publicadas el 53.93% se mostraron con ropa, mientras un 32.20% con algún tipo de desnudez, dentro de las fotos que fueron clasificadas el 9.45% está enfocada a una parte del cuerpo con el que se identifica al usuario puede implicar un torso desnudo o una figura en ropa interior.

Los datos obtenidos en la recolección también mostraron la identificación de usuarios por situación sentimental, obteniéndose una mayoría de personas dentro de una relación, que tienen mayor incidencia en jóvenes que tienen una vida en pareja y repunta en mayores de 45 años que se presentan como casados en el estado civil (Ver figura 4).

Entre los usuarios que no ponen una foto de perfil como identificador, se incluyen paisajes, colores, mosaicos de colores o animales que no determinan al internauta dentro de la comunidad virtual.

5. DISCUSIÓN

El creciente uso de las tecnologías ha generado espacios de interacción virtual con múltiples opciones, estableciendo la transformación del yo que se presenta ante los demás, en un producto que permite una mayor elaboración psicosocial a través de este espacio que el texto ha cedido en la comunicación a la imagen.

Una fotografía refiere bajo estos esquemas una información más efectiva para sitios donde la interacción social se marca como parteaguas de comunidades virtuales, que sobreviven bajo propósitos específicos, aportando mayor amplitud hacia una comunicación entre usuarios.

Las referencias visuales retornan a la importancia previa al texto, a través de una tecnología que permite crear o recrear identidades a gusto del individuo, desarrollando también la posibilidad de establecer una imagen pública manipulada que se adapte a las necesidades de su propio contexto de interacción.

Las tecnologías entonces giran en torno al individuo y a sus necesidades aportando la creación de múltiples espacios incluyentes que determinan la pertenencia. Ahora ¿es esta pertenencia asumida en su totalidad?

Aunque la opinión pública sigue siendo un elemento difícil de conceptualizar de forma única y el espectro de la virtualidad otorga mayor libertad a los usuarios a través de la comunicación mediada, en el caso de las redes sociales informales, estos elementos de visibilidad establecen auto restricciones fundamentadas en la opinión pública que rodea a los grupos estigmatizados.

Dentro del estudio realizado, la imagen que es de vital importancia en redes sociales como el Facebook, arroja en Grindr otra nueva realidad adaptada a los contextos y entornos que maneja por sí misma, coincidiendo con las redes personales que marcan sus propias características, totalmente relacionadas con la situación sentimental. La circunstancia de la fotografía que pareciera indisoluble en páginas donde se busca relaciones sexuales espontáneas también causa relieve en las edades de los usuarios, que, bajo términos relacionales, publican fotos de partes del

cuerpo en su mayoría cuando tienen menos de 40 años, a partir de esta edad, las fotografías disminuyen en los perfiles de la aplicación de citas.

Cada grupo etario mantiene diferencias marcadas, incluso los elementos discursivos dentro de la aplicación que definen situaciones sentimentales, pueden ser analizados de forma independiente. La vinculación entre la imagen, la edad y el tipo de relación varía a medida que aumenta la edad del internauta, su exposición pública disminuye a partir de los 18 años, y opta por planos de detalle como estrategia de la conceptualización personal.

Los participantes de mayor edad, también repuntan en la ausencia de fotografías, un modelo que es poco habitual para encontrar parejas en personas con menor edad.

La importancia del plano medio es destacable entre usuarios de 18 a 25 años, como parte de una forma de representación social imperante en el mundo global que marca también una conducta más abierta en el contexto social que les tocó vivir y que establece relativamente cánones de mayor apertura de temas sexuales.

Esto implica a su vez, que los comportamientos que Elías, Goffman y Bourdieu citaban para las redes personales donde los individuos no actúan de forma homogénea dentro de la interacción de una misma red, podrían estar sujetas a particularidades de grupos etarios, donde la condición de mantener relaciones estables e incluso declararse bajo compromisos legales adquiridos como el matrimonio, se expone como parte de los encuentros principalmente para hombres que superan los 40 años.

Sin embargo, posibilita también el análisis para los alcances del "yo" que opera bajo esta individualidad y que necesita no solamente adaptarse a las pautas de interacción internas en estas redes débiles, sino también responder a las reglas de conducta social que están fuera de ese entorno.

Como parte de estas relaciones, es necesario considerar que los individuos que participan dentro de núcleos socializadores de forma virtual están sujetos a normas adoptadas a su historia social, creando escenarios híbridos entre la identidad digital y real, vinculadas estrechamente en sus relaciones virtuales.

6. CONCLUSIONES

La socialización en la red que tiene marcadas diferencias con la realidad mantiene apegos ideológicos imperantes dentro de la construcción de identidades virtuales. Éstas contribuyen a la formación de comunidades de intereses homogéneos donde las coincidencias no pueden homologar las formas de buscar interacciones principalmente por las constantes de edad.

Asimismo, en la construcción del "yo" virtual, el tipo de redes tampoco suscribe una personalidad específica aplicable a todos y aunque esta condición pudiera ser adaptativa en dependencia de la red, resulta innegable cuestionar ¿cuál de las diferenciaciones de Goffman opera en estas relaciones débiles temporales?, en las que el individuo no está sujeto a la opinión pública, pero sí a una construcción social que implica un objetivo o una necesidad.

Esta personalidad mutante en la esfera virtual trae consigo las apreciaciones sociales de sus usuarios, que no establecen libertad en sí mismos, por lo que optan por omitir el reflejo de la personalidad privada, para construir también una personalidad pública o dejar sin representatividad visual su exposición a los cibernautas.

Dentro de estos elementos la importancia de la imagen en las redes sociales de citas está supeditada al entorno que determina lo aceptablemente visible y también lo que debe ser invisible. Los intereses de la comunidad virtual dentro de especificaciones de confidencialidad que no se garantizan por los usuarios, marcan patrones de conducta por la edad y la situación sentimental que enfrentan.

Todo esto, sumado a las acciones discriminatorias que persisten en algunos países de Latinoamérica condiciona la existencia virtual de individuos, su proyección pública y sus datos personales, que en muchas ocasiones son omitidos. Bajo estas condiciones la imagen dentro de aplicaciones de citas no tiene prácticas universales, y podrían generarse particularidades por género, edad, estado civil o ubicación real. Es decir que, aunque la imagen podría considerarse un lenguaje mundial dentro la comunicación, se genera a su vez patrones que obstaculizan o

restringen este tipo de intercambio de información a pesar de la mediación de las tecnologías.

El uso de las redes sociales se manifiesta en función de sociedades desarrolladas a la par de las acepciones locales, implicando mayor o menor libertad dentro de la virtualidad en función de los modelos predominantes en la construcción del individuo.

Más allá de los cánones de belleza, estas aplicaciones podrían estar siendo un vínculo de aceptación de realidades difusas o ciegas que no se basan en la apreciación visual, sino en el propósito. Las consideraciones marcan las alternativas de estudios generados a partir de esta comunicación en línea, sus intereses y sus prácticas que podrían vincularse con las características geográficas e ideológicas que determinan a las colectividades y sus transformaciones.

Dentro de una era, donde la digitalización obligada ha incluido todo el mundo estos usos podrían a su vez cambiar las conductas, lo que obliga a replantear hasta dónde la imagen constituye un lenguaje común o la omisión de la misma un acuerdo tácito entre los usuarios de una red social.

8. REFERENCIAS

Redes sociales con más usuarios del mundo | Statista. (n.d.). Retrieved February 9, 2022, from https://bit.ly/3nxQyZw

Barthes, R. (2009). Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, gestos, voces (Paidós, Vol. 1).

Bauman, Z. (2004). Modernidad líquida (1st ed.). Fondo de Cultura Económica.

Berlanga, I., & Martínez, E. (2010). Ciberlenguaje y principios de retórica clásica: redes sociales: el caso Facebook. Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 7, 47–61.

Byung-Chul, H. (2021). No-cosas (Vol. 1). Taurus.

Conapred. (2022). Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. https://bit.ly/42sWJgf

De Grande, P. (2012). Aportes de Norbert Elias, Erving Goffman y Pierre Bourdieu al estudio de las redes personales. Andamio, 237–258.

Escobar Triana, J. (2018). la diversidad sin discrminación: entre modernidad y posmodernidad Diversidad sexual y exclusión 1. Revista Colombiana de Bioética, 21, 76–94.

Farrás, G. (2020). Grindr y Tinder en tiempo de covid: autoetnografía. http://hdl.handle.net/10230/45702

Goffman, E. (2006). Estigma (1st ed., Vol. 1). Amorrotu Editores.

Gómez Beltrán, I. (2019). Grindr y la masculinidad hegemónica: aproximación comparativa al rechazo de la feminidad. Estudios Sociológicos, XXXVIII(19), 32.46.

González, N. (2014). Bauman, identidad y comunidad. Espiral, 40, 179–198.

Grindr. (2020). Grindr. https://www.grindr.com/about/

Hine, C. (2015). Etnografía virtual (1st ed.). Editorial UOC.

Lipovetsky, G. (2016). La era del vacío Ensayos sobre el individualismo contemporáneo (J. Vinyoli, Ed.; Anagrama, Vol. 1). Anagrama.

Marín, V., y Torres, M. (2013). Imágenes e imaginarios en el espacio público virtual: apuntes para una agenda de investigación. Razón y Palabra, 17(1_82), 22–33.

McEwen, R., y Wellman, B. (2013). Relationships, Community, and Networked Individuals. In The Immersive Internet (pp. 168–179). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137283023_15

Mercado Maldonado, A., & Zaragoza Contreras, L. (2011). La interacción social en el pensamiento sociológico de Erving Goffman. Espacios Públicos, 14(31),158-175.[fecha de Consulta 13 de Marzo de 2023].

Mejía Vargas, G., y Lozada Fernández, V. (2019). Deconstruyendo Grindr: análisis de la construcción del sujeto a partir de las prácticas discursivas. https://n9.cl/lnbvni

Mercado, A., y Hernández, A. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. Convergencia, 53, 229–251.

Montserrat Peris, C. M., y Kortabarria, L. (2013). Autoestima corporal, publicaciones virtuales en las redes sociales y sexualidad en adolescentes. European Journal of Investigation in Health, 3, 171–180.

AMI, (2019). Movilidad en el Usuario de Internet Mexicano.

Parra, L., y Obando, A. (2019). De armarios virtuales a campos digitales de exterminio: interseccionalidad de Grindr fábrica de gaycidad chilena*. Comunicación y Medios, 40.

Peralta, C. (2004). Nociones de Imagen Pública. Razón y Palabra, 39.

Peris, M., Maganto, C., & Garaigordobil, M. (2016). Escala de Autoestima Corporal: Datos psicométricos de fiabilidad y validez. Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 3(2), 51-58.

Pollarolo, P. V. (2002). The stigmatized identity. Polis Revista Latinoamericana, 10(3), 276–287.

Redacción (2018, April 3). La aplicación para citas Grindr compartió datos sobre VIH de usuarios | Internacional. El Mundo.

Rodríguez, J. (2013, January 13). Cómo utilizar el Análisis de Redes Sociales para temas de historia. Signos Históricos, 58–84.

Rueda, R., & Giraldo, D. (2016). La imagen de perfil en Facebook: identidad y representación en esta red social. Folios, 43(1), 119–145.

Scolari, C. (2008). Hipermediaciones Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva (1st ed., Vol. 1). Gedisa.

Stanek, O. (2016, January 28). Capital social y redes sociales: introducción a una reflexión crítica. Razón y palabra 19. 27-32.

Tenorio, N. (2012). Repensando el amor y la sexualidad: una mirada desde la segunda modernidad. Revista Sociológica, 27(6), 7-52.

Watzlawick, P. (2011) El lenguaje del cambio, editorial Heder.

EDUARDO LAPA, A "DAMA DAS CAMÉLIAS"

VANESSA ANTUNES
Artis
Instituto de História da Arte da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Artis-FLUL)

CÂNDIDA PEREIRA
Centro de Estudos Históricos da Lourinhã (CEHL)

FERNANDO ANTÓNIO BAPTISTA PEREIRA
Centro de Estudos e de Investigação em Belas-artes da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (CIEBA-FBAUL)

1. INTRODUÇÃO

É fundamental para a História da Arte Portuguesa do século XX reconhecer a importância e o talento de Eduarda Lapa como pintora multifacetada, envolvida na luta pelos direitos das mulheres. O seu legado continua vivo através das suas obras e daqueles que a apreciam e nela se inspiram (figura 1).

A sobrinha da pintora, Maria Manuela Lapa e Passos, era uma grande amiga de Eduarda Lapa. Maria Manuela doou 71 obras da pintora à sua cidade natal, Trancoso, onde está prevista a criação de um museu dedicado a ela. Embora o museu ainda não tenha sido estabelecido, as pinturas têm sido exibidas de forma rotativa no centro cultural de Trancoso.[71]

É importante notar que Eduarda Lapa foi uma artista muito produtiva e apreciada no seu tempo. Pintou flores, o que pode parecer simples, mas na verdade é uma técnica bastante difícil, como afirma Caravaggio, grande mestre da história da arte. Pintar flores era uma disciplina difícil e exigia virtuosismo.

[71] CÂMARA MUNICIPAL DE TRANCOSO; Munícipio de Trancoso; http://www.jornaldaguarda.com/index.asp?idEdicao=271&id=13545&idSeccao =3405&Action=noticia (6/Nov/2008)

FIGURA 1. *"A ilustre pintora Sra. D. Eduarda Lapa de Sousa Caldeira, que em Coimbra realisou a sua exposição com unanime aplauso da crítica. («Cliché» Milton, Coimbra)" in Ilustração Portuguesa,1921.*

Fonte: Ilustração Portuguesa,1921

Eduarda Lapa começou como estudante no Porto, estudando a pintura paisagística com tradição naturalista. Posteriormente, estudou a figura humana com Emília Santos Braga e frequentou as grandes academias parisienses nos anos 30. A partir daí, desenvolveu o seu próprio estilo, com cores vivas e vibrantes que, não estando estritamente na natureza, são fruto da sua sensibilidade e compreensão da luz.[72]

[72] **BORGES**, Dulce Helena Pires; PEREIRA, Fernando António Baptista e PASSOS,Maria Manuela de Almeida Lapa de Passos David Gomes; Eduarda Lapa:Pintora; Exposição de 24 de Junho a 24 de Agosto; Museu da Guarda: 1997

Apesar de ser considerada uma pintora naturalista, Eduarda Lapa tinha um estilo próprio, que misturava elementos do naturalismo com técnicas modernas. No âmbito da cidadania, está também envolvida na luta pela emancipação das mulheres em Portugal desde os anos 20, juntando-se a várias mulheres que lutam pelos seus direitos na sociedade portuguesa.

Não é justo considerar o trabalho de Eduarda Lapa com uma visão redutora…estava à frente do seu tempo e lutou contra os preconceitos que existiam nas décadas de 50 e 60. Como feminista convicta, foi convidada a fazer parte do Conselho Nacional da Mulher Portuguesa e dedicou-se a ensinar técnicas pictóricas avançadas às suas alunas.

Artistas portuguesas, como Vieira da Silva e Paula Rego, alcançaram sucesso internacional. Eduarda Lapa, não sendo tão famosa internacionalmente, foi a primeira mulher a integrar a direção da Sociedade Nacional de Belas-Artes, antes chefiada exclusivamente por homens. Era uma mulher de personalidade forte, capacidade técnica e sabedoria.

É importante notar que a artista não se limitou ao naturalismo na sua obra. Foi influenciada pela modernidade que encontrou em Paris, procurando manter a tradição e introduzir modificações. A técnica, a forma e a atmosfera das suas obras confere-lhe a sua unicidade.

Para estudar a obra de Lapa, é necessário reconstruir a sua trajetória de vida ao analisar as suas pinturas. Existem muitas oportunidades para os jovens estudantes realizarem investigação sobre o seu trabalho, quer através de teses de mestrado, quer de doutoramento. Eduarda Lapa merece ser estudada e valorizada como uma artista inovadora que reinterpretou a tradição de acordo com a sua sensibilidade.

2. LEGADO ARTÍSTICO E HISTÓRICO DE EDUARDA LAPA

Eduarda era sensível às paisagens e à luz. Podemos ver isso nas suas pinturas, onde a intensidade cromática varia de acordo com a atmosfera. As suas obras não apresentam superfícies completamente uniformes

numa única cor, mas sim uma mistura de sombras e luzes, típicas do modernismo.[73] (figura 2).

FIGURA 2. *"Trecho da interessante exposição de quadros a óleo da Sra. D. Eduarda Lapa, inaugurada, no dia 10 do corrente no palácio da Sociedade Nacional das Belas Artes. À direita, a expositora. («Cliché» Salgado)" in Ilustração Portuguesa,1923*

Fonte: Ilustração Portuguesa,1923

Eduarda provavelmente foi influenciada pelo fauvismo na década de 1930, quando estava em Paris. Não cremos que tenha sido atraída pelo surrealismo, talvez por causa do seu caráter subversivo em relação à moral e aos costumes da época.

2.1. A LUZ DO QUOTIDIANO DA COSTA NOVA

As cores que se observam na pintura de Eduarda Lapa não são exatamente as mesmas cores do natural, pois foram criadas no imaginário de Eduarda, inspiradas na luz que observou.

O tipo de iluminação comum nesses lugares é uma luz mais suave, diferente da oscilação cromática vibrante que se encontra nas obras de

[73] **AAVV.**; Roteiro do Museu da Guarda; Instituto Português dos Museus/Museu da Guarda: 2004

Eduarda. Para captar esta vibração automática, é necessário estar em dias específicos, sem a humidade típica de Aveiro e Costa Nova, que não permitem esta intensidade cromática.[74]

As pinturas de Eduarda mostram uma perspetiva fascinante da Costa Nova, com superfícies cromáticas vibrantes que a tornaram conhecida como "a pintora das cores". Explora também a beleza das paisagens e o quotidiano das gentes da região.

É o caso das obras que mostram as mulheres trabalhando nas salinas. No entanto, há outros trabalhos que mostram mulheres em diferentes atividades.

2.2. A VALORIZAÇÃO DO TRABALHO FEMININO

É interessante ver como Eduarda capturou a mesma perspetiva em momentos diferentes, mostrando a paisagem vazia e depois habitada por pessoas desfrutando do seu lazer. Era sensível a pintar figuras femininas, especialmente em cenas de praia e em atividades quotidianas.

A valorização do trabalho feminino é tema recorrente nas obras de Eduarda, assim como em outras artistas da época. O mundo do trabalho e a execução das tarefas do dia-a-dia são temas que retrata de forma extraordinária.[75]

2.3. A EXPLOSÃO DAS CORES E A FIGURA FEMININA

Certamente, não podemos deixar de mencionar a perspetiva não só das flores, mas também da questão cromática. Há uma explosão de cor nas suas obras, especialmente no tratamento de detalhes. É interessante notar que, com o tempo, Eduarda se foi concentrando cada vez mais nas paisagens e deixando de lado as figuras humanas, fazendo da cor e da atmosfera os principais elementos das suas pinturas.

---

[74] **TAVARES**, Cristina Azevedo, Naturalismo e naturalismos na pintura portuguesa do séc.XX e a Sociedade Nacional de Belas-Artes / Cristina de Sousa Azevedo Tavares. Lisboa : s.n., 1999; 2 vol. - Tese de doutoramento em História de Arte, Universidade Nova de Lisboa, 1999.

[75] **DUARTE**, Ana e **PEREIRA**, Fernando António Baptista; Evocação de Eduarda Lapa; Exposição de 17 de Junho a 31 de Julho; ed. Câmara Municipal de Setúbal:1995.

Eduarda era única no seu tempo na forma como transmitia a vibração cromática e mais ninguém o fazia como ela. Nas suas obras, a presença feminina é notável, e a própria escreveu sobre a sua sensibilidade, tanto na pintura como na escrita.

Eduarda passou algum tempo a explorar as paisagens e a encantar-se com as belezas que encontrou. Também valorizava os trabalhadores e as suas atividades quotidianas, o que pode ser visto nas suas pinturas. A capacidade estética de Eduarda é extraordinária, assim como as suas pinturas, e ambas retratam cenas da vida cotidiana.

2.4. A COMBINAÇÃO DE NATUREZA-MORTA E DAS CENAS DE GÉNERO

Eduarda faz a combinação de natureza-morta e de cenas de género. Preferiu pinturas mais amplas, mas em alguns trabalhos focou-se nas figuras e detalhes mais específicos. É interessante ver como retratava o mercado e a vida quotidiana nas suas pinturas.

Eduarda pode ser vista como uma continuadora do naturalismo, seguindo os ensinamentos dos seus antecessores. No entanto, é importante rever esta posição historiográfica, uma vez que muitos historiadores de arte se concentram apenas nos documentos e não nas obras em si. A verdadeira compreensão das obras de arte vem de olhar para elas e perceber o que elas expressam, tanto tecnicamente como em relação à atmosfera e às emoções.[76]

Eduarda passou muito tempo a explorar o fascínio das paisagens, influenciando a sua arte e a forma como retratou o mundo ao seu redor.

3. NATURALISMO EXPRESSIONISTA(?)

Nas obras de Eduarda, vemos uma ênfase no meio ambiente e nas mulheres, que muitas vezes são retratadas em primeiro plano, enquanto os homens aparecem em segundo plano. A tradição de retratar as pessoas

---

[76] **TAVARES**, Cristina Azevedo,Considerações sobre as obras da colecção da Academia Nacional de Belas Artes e a história de uma exposição In: Belas Artes da Academia : uma colecção desconhecida : Academia Nacional de Belas Artes 1836-2016. - Lisboa, 2016, p. 57-71, https://repositorio.ul.pt/handle/10451/23905

e o seu trabalho quotidiano é uma característica do realismo, movimento de que Eduarda foi contemporânea. Embora não aderisse estritamente à ideologia por trás do realismo, entendia a importância de representar as pessoas e as suas atividades quotidianas nas suas pinturas.

Eduarda fez parte de uma geração de artistas naturalistas que reagiram contra o romantismo e começaram a abraçar uma abordagem mais realista e detalhada da arte. O seu trabalho demonstra uma profunda admiração pelas paisagens e pelo quotidiano das pessoas, como se pode ver nas suas cenas de praia e de mercado.[77]

Na década de 1930, a Nazaré tornou-se um local de excelência para artistas, inspirando obras como Ala-Arriba! (1942) é uma obra cinematográfica portuguesa dirigida por José Leitão de Barros, representando o seu segundo trabalho no domínio da antropologia visual e a terceira parte de sua trilogia focada no tema do mar. Eduarda também foi influenciada por esses artistas e incorporou elementos destes trabalhos nas suas próprias pinturas.[78]

Alguns historiadores de arte podem rotular o trabalho de Eduarda como "naturalismo", mas esse rótulo pode ser limitante e não engloba totalmente a amplitude e complexidade do seu trabalho. É importante reconsiderar estas categorizações e permitir uma maior liberdade de interpretação e compreensão das obras de arte.

As pinturas de Eduarda muitas vezes apresentam figuras humanas ao fundo, integradas na paisagem e no ambiente. Isso contrasta com a abordagem académica típica, que enfatiza o acabamento detalhado e a perfeição técnica.

Eduarda preferiu trabalhar com dimensões menores nas suas pinturas, capturando impressões imediatas do local e depois refinando-as e refinando-as mais tarde em um ambiente mais silencioso. Esta abordagem permitiu-lhe maior liberdade e flexibilidade na criação das suas obras,

---

[77] **SOCIEDADE NACIONAL DE BELAS-ARTES**; Quadros de Maria Eduarda Lapa; Lisboa: Sociedade Nacional de Belas-Artes, 1951

[78] **ARQUIVO MUNICIPAL DE LISBOA** - Fotográfico (AML - F): Fotografia de Eduarda Lapa, disponível em http://arquivomunicipal.cm-lisboa.pt/pt/instrumentos/imagens/fotografias/item/itemShow?id=135251.

ao contrário dos artistas académicos que se baseavam em desenhos e esboços detalhados. (figura 3).

FIGURA 3. *Aguarela de Eduarda Lapa in Ilustração Portuguesa,1933.*

Fonte: Ilustração Portuguesa,1933

Em suma, o trabalho de Eduarda reflete uma abordagem mais livre e naturalista da arte, enfatizando o meio ambiente, as paisagens e as atividades quotidianas das pessoas. É importante reconsiderar as categorizações e rótulos atribuídos e permitir uma compreensão mais abrangente e flexível do seu trabalho.

Porque Fernando dos Santos e a sua mulher doaram todas as suas obras a Setúbal, o estatuto e a popularidade de Eduarda Lapa cresceram ainda mais. O seu trabalho destacou-se, especialmente nas casas maiores e mais ricas. Enquanto isso, as pinturas de Eduarda Lapa eram mais adequadas para casas modestas e espaços mais íntimos, sendo a sua arte mais íntima e mais próxima da sensibilidade das pessoas.

Eduarda Lapa pintou com grande habilidade e domínio de cores e técnicas. Em muitas das suas pinturas, a figura humana era central, e as suas pinceladas rápidas e eficazes capturavam a essência da vida cotidiana. A sua arte modernista destacou-se pela sua originalidade e por ir além dos movimentos e tendências da época.[79]

3.1. As flores modernas ensinadas a mulheres

Eduarda Lapa também era conhecida pelas suas pinturas de flores. Começou com naturezas-mortas tradicionais e, com o tempo, evoluiu para um estilo mais livre e ousado, em que as flores eram apresentadas sem jarros ou mesas, apenas numa superfície simples. Esta abordagem moderna das naturezas-mortas tornou as suas pinturas excecionais e inovadoras.

Em suma, Eduarda Lapa era uma talentosa e versátil artista modernista, cuja capacidade de captar a essência do quotidiano e a beleza das flores nas suas pinturas a distinguia de outros artistas do seu tempo. O seu legado mantém-se como um exemplo inspirador de originalidade e paixão pela arte.

Depois de 64, estamos a caminho de uma nova etapa de ensinamentos. Esta mulher, com as suas pinturas, exalta a vida e a alegria. E a sua arte representava então mais afincadamente a alegria de saber fazer e o prazer de ensinar, uma vez que foi também professora de pintura para mulheres.[80]

Lapa não era exatamente pobre e teve a oportunidade de viver uma vida em abundância. A quantidade de leilões de arte em que participou é impressionante. No entanto, é necessário visitar museus para realmente apreciar as obras. (figura 4).

---

[79] **FRANÇA**, José Augusto, 1922-, ed. lit.; Dicionário da pintura universal; Lisboa: Estúdios Cor, 1962-1973;

[80] EXPOSIÇÃO FEMININA DE ARTES PLÁSTICAS, Lisboa, 1942, catálogo da exposição

FIGURA 4. *"Grupo de alunas da distinta pintora D. Eduarda Lapa, cuja recente exposição no Teatro Nacional marcou na brilhante carreira daquela artista." in Ilustração Portuguesa,1927.*

Fonte: Ilustração Portuguesa,1927

Adorava rosas e, de facto, a rosa era uma flor que pintava sempre de uma forma única e interessante. Tornou-se conhecida por as suas excecionais pinturas de rosas, e críticos apreciadores notaram a autenticidade dos seus trabalhos.

3.2. A ESSÊNCIA INCORPÓREA DAS CAMÉLIAS

Mas as camélias foram as flores que lhe conferiram o epíteto do famoso romance de Dumas, a "dama das Camélias", junto dos frequentadores da Sociedade Nacional de Belas Artes.

O trabalho desta mulher retratava a natureza e as flores, mas também a figura da mulher trabalhadora. Usou a fotografia como um recurso para melhorar a sua arte, o que é comum entre os artistas.

As pinturas florais da pintora caracterizam-se pela fragilidade e pela relação única com os frascos e jarros em que são colocadas. Tinha a capacidade de colocar flores de diferentes espécies juntas e criar harmonia nos seus trabalhos.

A relação entre flores e espaço nas pinturas desta mulher era incrivelmente interessante. A determinada altura da sua vida Eduarda começou a tornar incorpóreo todo o envolvimento destas flores, misturando a mesa e a parede, criando um espaço sem referências, onde as suas flores pareciam flutuar num ambiente abstrato. Foi nesta incorporalidade abstrata do meio que Eduarda lapa atingiu a sua mais avançada maturidade artística. (figura 5).

FIGURA 5. *Camélias, Eduarda Lapa (1896-1976), óleo sobre platex assinado Dimensões: 20,5 x 34 cm, in Cabral Moncada Leilões 22, 23 e 24 de Setembro de 2014.*

Fonte: Cabral Moncada Leilões, 2014

4. CONCLUSÃO

Em conclusão, a artista Eduarda Lapa deixou um legado significativo através das suas pinturas, enaltecendo a vida, a alegria e a figura da mulher trabalhadora. Com habilidade excecional, conseguiu capturar a

fragilidade e a beleza das flores nas suas obras, criando um espaço abstrato e único para as suas composições.

A artista demonstrou uma notável capacidade de captar a essência da vida e da alegria através das suas pinturas. Com especial enfoque na representação de flores, especialmente rosas e camélias, criou um estilo único e reconhecível, destacando-se pelas suas composições detalhadas e bem executadas.

As pinturas desta artista, além de enaltecerem a beleza natural das flores, também abordam temas sociais e culturais importantes, como a figura da mulher trabalhadora e a emancipação feminina. Dedicou-se a ensinar outras mulheres a pintar, ajudando a quebrar as barreiras impostas pela sociedade na época e contribuindo para a igualdade de género no mundo da arte.

A sua capacidade de compor cenas abstratas, onde a mesa e a parede se fundem e desaparecem, mostra a sua maestria no uso de cores, luz e sombra, criando uma atmosfera única e envolvente. Esta abordagem abstrata das composições revela uma evolução no seu estilo, demonstrando a capacidade de inovar e surpreender o público com as suas criações.

A oportunidade de criar um espaço museológico dedicado à sua arte na Vila da Lourinhã irá enriquecer grandemente a vida cultural e atrair turistas, destacando a importância de valorizar e preservar a arte e a história da terra (figura 6).

FIGURA 6. *Eduarda Lapa, vestida de negro, na etapa final da sua vida em tertúlia em casa de amigos na praia da Areia Branca, Lourinhã.*

Fonte: família Peste,Vanessa Antunes

Através deste espaço projetado para a Praia da Areia Branca, as gerações futuras poderão apreciar e aprender com as obras desta talentosa pintora, que passou férias durante mais de duas décadas na sua casa da praia da Areia Branca, e compreender o contexto histórico e social em que viveu e trabalhou.

Por fim, a artista deixou um legado significativo e duradouro que inspira a admiração e o apreço pela beleza natural e pelo talento humano. O seu trabalho na promoção da igualdade de género, bem como a sua capacidade de captar a alegria da vida nas suas pinturas, ressoa até hoje e merece ser celebrado e preservado para as gerações futuras.

5. AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Carlos Vences, à família Peste, a todos aqueles que contribuíram para este artigo e particularmente ao CEHL(Centro de Estudos Históricos da Lourinhã) e à sua presidente Teresa Faria pela contribuição para o conhecimento e divulgação da obra de Maria Eduarda Lapa. Também expressamos os nossos agradecimentos ao Instituto de História da Arte da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

(ARTIS UID/EAT/04189/2019) e ao Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Gostaríamos ainda de agradecer aos vereadores João Serra e José Tomé da Câmara Municipal da Lourinhã pelo seu apoio na preservação e valorização do legado artístico da região.

6. REFERÊNCIAS

Aavv. Roteiro Do Museu Da Guarda (2004) Instituto Português Dos Museus/Museu Da Guarda.

Arquivo Municipal De Lisboa - Fotográfico (Aml - F): Fotografia De Eduarda Lapa. Disponível Em Http://Arquivomunicipal.Cm-Lisboa.Pt/Pt/Instrumentos/Imagens/Fotografias/Item/Itemshow?Id=135251.

Borges. D. Pereira. F. Passos. M. (1997) Eduarda Lapa:Pintora Exposição De 24 De Junho A 24 De Agosto Museu Da Guarda.

Câmara Municipal De Trancoso Município De Trancoso Http://Www.Jornaldaguarda.Com/Index.Asp?Idedicao=271&Id=13545&Idseccao =3405&Action=Noticia (6/Nov/2008)

Duarte. A. Pereira. F.(1995) Evocação De Eduarda Lapa Exposição De 17 De Junho A 31 De Julho Ed. Câmara Municipal De Setúbal.

França. J. (1922). Ed. Lit. Dicionário Da Pintura Universal Lisboa : Estúdios Cor

Sociedade Nacional De Belas-Artes Quadros De Maria Eduarda Lapa Lisboa : Sociedade Nacional De Belas-Artes. 1951

Tavares. C. (1999). Naturalismo E Naturalismos Na Pintura Portuguesa Do Séc.XX E A Sociedade Nacional De Belas-Artes / Tese De Doutoramento Em História De Arte. Universidade Nova De Lisboa.

Tavares. Cristina Azevedo. Considerações Sobre As Obras Da Coleção Da Academia Nacional De Belas Artes E A História De Uma Exposição In: Belas Artes Da Academia: Uma Colecção Desconhecida. (2016) : Academia Nacional De Belas Artes 1836-2016. - Lisboa. P. 57-71. Https://Repositorio.Ul.Pt/Handle/10451/23905

NUEVAS TENDENCIAS EN LA PUBLICIDAD MUSICAL. LA TRANSFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL COMO RECURSO PARA EL VIDEOCLIP

ONÉSIMO SAMUEL HERNÁNDEZ GÓMEZ
Universidad de Murcia

1. EL VIDEOCLIP. CONCEPTO Y RELACIÓN CON LA PUBLICIDAD

El videoclip es un género audiovisual que consiste en la creación de un cortometraje que acompaña una pieza musical, con el objetivo de visibilizar y promocionar tanto a la canción como al artista protagonista. Se trata de una forma de comunicación artística que combina música e imágenes para crear una experiencia visual y sonora que puede transmitir un mensaje, contar una historia o simplemente complementar la música. Como tal, los videoclips se convierten en un reclamo consumista para la juventud, ya que se utilizan como un soporte publicitario para los productos de la industria discográfica. Son muchos los autores que han investigado sobre este formato desde diferentes perspectivas, ya sea artística (Body, V. y Weibel, P., 1987), mercanarrativa (Sedeño Valdellós, A. M., 2007). o multidisciplinar (Sánchez López. J. A., 2002),

La evolución histórica del videoclip ha sido ampliamente estudiada por autores como Goodwin, A. (1992) o Austerlitz, S. (2007). Podemos encontrar antecedentes de este género en los *soundies* surgidos en los años 40 del siglo XX. Unas pequeñas máquinas recreativas que se presentaban como la evolución de las ya conocidas *jukebox*, en las que, además de escuchar las canciones, el público podía ver a los músicos actuando. Estas máquinas se hicieron populares en Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial, y se presentaban como una forma de entretenimiento para los soldados en el frente de guerra y para la población civil en general.

Los *soundies* fueron una innovación importante en la forma en que se presentaba la música al público, ya que posibilitaba ver a los músicos en acción mientras tocaban sus canciones. Esto permitía al espectador tener una experiencia más completa de la música, ya que podían ver la expresión y la emoción de los músicos mientras tocaban. Además, los *soundies* ofrecían a los artistas llegar a una audiencia más amplia, ya que las máquinas se podían encontrar en lugares públicos como bares, restaurantes y salas de cine. Estos aparatos tuvieron su evolución definitiva en los *scopitones*, otro sistema surgido en la década de los 1960 del s. XX, que permitía a los usuarios escoger la actuación del artista que querían ver y escuchar, lo que permitía una mayor interacción entre el público y la música.

También en la década de 1960, comenzaron a proliferar las actuaciones de artistas en directo en diferentes programas de televisión. Con el auge de los medios audiovisuales surgieron diferentes géneros que utilizaban las tecnologías audiovisuales como el videojuego, el videoarte y, por supuesto, el videoclip. (Ortoleva, P., 2001; Rush, M. 2001; Everett, A y Caldwell, J. T., 2003). Así pues, con el nacimiento de este nuevo género se plantearon originales fórmulas para representar la música. Los artistas, productores y directores comenzaron a crear historias detrás de las canciones, en lugar de simplemente mostrar a las bandas tocando sus instrumentos. Un ejemplo de las nuevas fórmulas es el video musical "Bohemian Rhapsody" de Queen, que fue lanzado en 1975 y se convirtió en un éxito en la televisión.

En la década de 1980, la tecnología comenzó a cambiar el enfoque de los videos musicales. Con la llegada de MTV en 1981, el videoclip se convirtió en un medio popular para la promoción de la música y los artistas. Los videos musicales se producían con una mayor frecuencia y con un presupuesto más bajo, lo que permitió a artistas menos conocidos llegar a un público más amplio. Además, el formato de MTV permitió a las bandas tener un mayor control sobre la creatividad de sus videos musicales. Con el avance de la tecnología de producción de video, los videoclips comenzaron a prestar más atención a los efectos visuales y la calidad de la imagen. A medida que las técnicas de animación y efectos

especiales se volvieron más accesibles, los videos musicales se transformaron en una forma de arte más compleja y visualmente impactante.

En la década de 1990, la producción de videos musicales comenzó a centrarse en la coreografía y el baile, con artistas como Michael Jackson, Madonna y Janet Jackson liderando la tendencia. Estos videos presentaban una coreografía compleja y eran producidos con una calidad cinematográfica. Sin embargo, fue el momento en el que comenzó a aparecer una generación de jóvenes directores que destacaba por su creatividad a la hora de crear historias y contarlas mediante originales fórmulas. Algunos de los creadores más importantes de esta década fueron directores como Michael Gondry, Chris Cunningham, Spike Jonze, Mark Romanek, Jonathan Glazer, Anton Corbijin o Stéphane Sedanoui. A medida que el videoclip evolucionó, se convirtió en una herramienta esencial en la promoción de la música y sus creadores alcanzando un importante estatus artístico y publicitario.

Con la llegada de internet, como afirma Viñuela Sánchez, E. (2013) "las posibilidades de la web 2.0 han dado lugar a una audiencia creativa que ha desarrollado nuevas tipologías (*Lip dub*, *mash up*, *literal video*, etc)", transformando las dinámicas tradicionales en industrias culturales. El surgimiento de plataformas como Youtube, permitieron a los artistas, que no estaban respaldados por grandes discográficas, publicar sus videos musicales y que los usuarios pudiesen consumir el contenido en cualquier momento. Esto, sumado a la inestabilidad del mercado debido al cambio total de modelo de consumo musical y visual, se tradujo en una importante bajada de calidad de los videoclips. Sin embargo, con la reconversión del mercado, las discográficas y los propios artistas, incluso los no respaldados por estas, influidos por la nueva democratización tecnológica que ha hecho más accesible y económica la producción, comprendieron la importancia del género para la promoción, regresando a unos estándares de calidad, tanto técnica como narrativa, que justifican la consideración de estas piezas como obras de arte.

De hecho, como afirman Railton, D. y Watson, P. (2011, p. 7), actualmente la definición del videoclip se complica aún más y se vuelve más ambigua. Por un lado, su función comercial explícita y su conexión con la música popular urbana lo asocian con el entretenimiento pasajero. Por

otro lado, instituciones como el Museo de Arte Moderno de Nueva York o el British Film Institute de Londres compran y muestran videoclips para engrosar sus colecciones artísticas, lo que eleva a otro rango este género audiovisual publicitario

Debido al contexto cultural en el que nos encontramos, las fronteras entre los diferentes géneros se difuminan para construir hibridaciones que mantienen un germen. Siguiendo a Sedeño Valdellós, A. M. *et al.* (2016, p. 334) "Este renovado mapa de procesos y fórmulas de interrelación audiovisual, establece nuevas maneras de intermedialidad y transmedialidad que se enmarcan en una nueva etapa de estética audiovisual". Un panorama que presenta una serie de características que definen Richardson, J. y Gorbman, C. (2013, pp. 20-31) como: una mayor interrelación audiovisual entre diferentes formatos, una convergencia de medios a través de la intertextualidad y la intermedialidad, la interacción con el espectador para que se sienta parte de la historia, un aumento de la importancia del sonido, y la necesidad de atención a la identidad cultural para conseguir la afiliación de los espectadores. Así pues, en un mundo globalizado, la utilización de la identidad cultural como recurso, sirve para que algunos espectadores se sientan identificados y otros se vean seducidos por lo exótico.

1.1. La identidad como recurso publicitario en el videoclip

Desde una perspectiva filosófica, la identidad es entendida como la relación que toda entidad tiene consigo misma y para ello es necesario tomar conciencia ella (Locke, J., 1956; Horkheimer, M., 1980). Socialmente se tiene una concepción de la identidad que se refiere a los rasgos distintivos de una persona, que la caracterizan, la diferencian y la hacen única, como conciencia que cada individuo tiene de sí mismo, pero que es construida en base a la referencia que define a unos frente a otros (Calhoun, C., 1994; Piqueras, B., 1997). Así, en la formación de una identidad, ya sea individual o colectiva, entra en juego la afirmación de una identidad individual o colectiva (Barrera, A. 1989; Habermas, J., 1976). La identidad por tanto se construye en contacto con otros y se forja en base a una diferenciación con el resto, como un reconocimiento de un individuo hacia sí mismo y hacia otros.

En el mundo de la publicidad, la identidad se ha convertido en un recurso valioso para conseguir la diferenciación necesaria. Este aspecto incluye la creación de marcas personales y su desarrollo en diferentes formatos como, por ejemplo, los videoclips. Además, la identidad puede ser utilizada para crear una conexión emocional con el público objetivo, lo que a su vez puede influir en su comportamiento. De este modo, una estrategia comúnmente utilizada por los creativos en la realización de videoclips es la conformación de una identidad aspiracional. Esto implica crear una imagen de marca o artista, basada en la identidad, que sea deseable y sirva como modelo para el público objetivo.

La identidad, por tanto, establece diferencias socioculturales produciéndose, según Márquez Lepe, E. (2015, p. 148) una "culturización de las diferencias y una naturalización de las mismas" y estás, sin duda, pueden ser mutables. Este proceso, hace que los conceptos de cultura e identidad vayan ligados irremediablemente, como afirma Alonso, B. (2005, p. 5) "Cultura e identidad pueden ser entendidas como caras de una misma moneda, aun al punto de ser confundidas". Así, además de la identidad individual, que puede llegar a ser aspiracional, los artistas transmiten en sus videoclips algunos rasgos de una identidad colectiva, haciendo referencia a subculturas urbanas o a culturas más genéricas, que pueden llegar a ser nacionales, con las que el espectador se siente identificado.

Según Rodrigo Alsina, M, *et al.* (1997), siguiendo a Servaes, J. (1989, p. 391) la identidad cultural es un concepto que se refiere a dos fenómenos complementarios. "Por un lado, se da una mirada endógena de asociación o identificación con una cultura específica. Por otro lado, implica una mirada exógena por la que esta cultura específica va a compararse con otras culturas". De aquí que el concepto de identidad cultural se base en la pertenencia a un grupo (identidad) y las diferencias con el otro (alteridad). Ese sentimiento de pertenencia, a partir del imaginario colectivo, es el que seduce al espectador que posee la cultura común, creando íntimos lazos de arraigo; y el de alteridad es el que seduce al otro por la novedad y el exotismo. Así, con la identidad como pieza clave, entra en juego el mecanismo seductor que caracteriza los formatos persuasivos.

De esta manera, el videoclip se convierte en una forma de expresión artística que refleja la identidad y la estética tanto de los artistas como de las culturas. Así, los videos musicales funcionan como un vehículo para la autoafirmación y difusión de los respectivos artistas y movimientos que alientan su génesis.

Sin embargo, en muchas ocasiones los artistas pretenden construir una identidad auténtica. Esto implica la creación de una imagen que se percibe como genuina y única. Esta estrategia es particularmente efectiva en la era actual, en la que los consumidores valoran la autenticidad y la transparencia. Así, un videoclip que se presenta como auténtico puede ayudar a construir la confianza del consumidor en el artista, percibiéndolo como algo original, único novedoso y diferente, con una identidad propia, pero con rasgos comunes a la suya. De esta manera los creadores de videoclip se sirven de estrategias como la recreación de historias convincentes y comunes, con el objetivo de generar una conexión emocional con el público objetivo, pero, sobre todo, mediante la utilización de elementos visuales simbólicos, descontextualizados en algunos casos y reivindicativos de la cultura en otros, que favorecen la construcción de la identidad y al mismo tiempo sirven como punto de anclaje para el espectador, generando así un universo simbólico que se constituye, según Cassirer, E. (1998, p. 61) como "un conjunto de pensamientos y creencias que comparten una cultura, grupo sociedad o individuos", representado por signos que adquieren la capacidad de transmitir contenidos representativos.

Así pues, como afirma Lotman, I. M. (2002, p. 90) "La representación más habitual sobre el símbolo va unida a la idea de cierto contenido que, a su turno, sirve de plano de la expresión para otro contenido, con frecuencia de mayor valor cultural" y los videoclips se sirven de estos signos para representar significados que conforman un universo simbólico que permiten, según Cassirer, E. (1945, p. 189) "comprender e interpretar, articular y organizar, sintetizar y universalizar la experiencia". Una experiencia que enriquece a la música, amplificando el mensaje de la canción y aportando valores al artista, con los que el público objetivo se siente identificado, generando filiación y fortaleciendo los lazos de unión para construir lugares comunes en torno a creencias y actitudes.

De esta manera, el universo simbólico del videoclip se constituye como un tema complejo y multidimensional que puede abordarse desde diversas perspectivas académicas, como la antropología visual, la teoría del cine y, por supuesto, la semiótica, contribuyendo siempre a reforzar la identidad. Así, el uso creativo de los símbolos, las imágenes y las metáforas en el videoclip se establece como una forma de expresión artística, que enriquece la experiencia auditiva y visual y contribuye a la generación de una identidad de marca del artista y a su asociación con ciertos elementos pertenecientes a la identidad cultural colectiva.

Por ello, al igual que la creación audiovisual contemporánea, en general, los videoclips también se constituyen como documentos antropológicos polivalentes, contradictorios y versátiles que registran los valores y las actitudes del público objetivo y de la cultura. En este sentido, los videoclips pueden funcionar como una herramienta para la investigación antropológica y la comprensión de las tendencias culturales emergentes.

2. OBJETIVO

El objetivo principal de la investigación es identificar los rasgos que definen la identidad cultural española en dos videoclips de dos de los artistas españoles con mayor proyección internacional y comprobar cómo estos signos se convierten en recursos para conseguir la filiación de los públicos objetivos ya sea por estar presentes en el imaginario colectivo, o por el exotismo que pueden representar para los públicos extranjeros. Además, analizaremos el uso de estos signos identitarios y comprobaremos si se hace una reinterpretación de los mismos, adaptándolos a la contemporaneidad, para apropiarse de ellos y construir un nuevo universo simbólico que fortalece la imagen de marca de ambos artistas.

3. METODOLOGÍA

La metodología seleccionada para la investigación se basa en el modelo sociosemiótico de Rodrigo Alsina, M. (1995). De esta manera desarrollaremos el análisis en tres planos diferenciados: un plano contextual y de referencia en el que tendremos en cuenta variables técnicas como la productora encargada del proyecto, el año de producción y la

localización de las piezas; un plano de la expresión en el que tendremos en cuenta la duración de los videoclips, el formato, el uso del color y el blanco y negro, el estilo de edición, la disposición de la música, el uso de infografías y los niveles del mensaje semiótico refiriéndonos a la denotación y a la connotación; por último, un plano de contenido con el que definiremos la estrategia del discurso, basándonos en la temática general, los elementos que aparecen, la intencionalidad de las piezas, los valores sociales que se transmiten y los signos de identidad cultural que se muestran.

Los artistas elegidos para la presente investigación son Rosalía y C. Tangana, músicos que han logrado una gran proyección internacional en los últimos años gracias a su música innovadora y estilo único. Siguiendo a Navarro F. (2022) en su artículo "Rosalía y C. Tangana, 2022: apúnteselo ya como un año increíble para la música española", publicado en el diario El País, "Con sus discos y conciertos, y como nombres propios de España con una proyección enorme en el extranjero, ambos creadores han elevado a una dimensión nueva al pop español". Por una parte, Rosalía ha ganado gran popularidad gracias a su fusión de flamenco y música urbana. Su álbum "El Mal Querer" (2018) recibió críticas muy positivas y le sirvió para conseguir varios premios, incluyendo dos Grammy Latinos. Por su parte, C. Tangana es un rapero y cantante madrileño que ha conquistado el mercado latinoamericano gracias a su estilo ecléctico que fusiona la música española, el hip-hop, el trap y la música urbana. Su álbum "El Madrileño" (2021) ha sido un gran éxito, alcanzando el primer puesto en las listas de ventas en España y México.

Para la presente investigación, hemos decidido realizar un análisis de dos videos musicales que marcaron un punto de inflexión en la carrera artística de Rosalía y C. Tangana. Este hecho se puede constatar en el número de visualizaciones que ambos videoclips tienen en Youtube actualmente. Excluyendo los videos que se presentan como colaboraciones con otros artistas, los videos musicales "Malamente" de Rosalía y "Demasiadas mujeres" de C. Tangana son, cronológicamente, las dos primeras producciones en las que se observa un salto exponencial en el número de exhibiciones en Youtube.

4. RESULTADOS

El videoclip “Malamente” de Rosalía (Figura 1), fue dirigido por Nicolás Méndez y realizado por la productora Canada, en el año 2018. El video musical está filmado fundamentalmente en Badalona, recogiendo algunos rincones del barrio del Gorg como la gasolinera que se encuentra en el cruce de la calle Industria con Antoni Gorí, el puente del canal también en la calle Industria, el cruce entre las calles Progrés y Tortosa, o las tres torres de la Central Térmica de San Adrián. Otro de los lugares que sirvieron como escenario a la producción fue Hospitalet de Llobregat, concretamente el parking de camiones que se encuentra cerca del metro del Hospital de Bellvitge, además del macroaparcamiento situado frente al centro comercial Baricentro de Barberá del Vallés. Por último, algunas de las escenas fueron grabadas en el área metropolitana de Barcelona, concretamente en la zona de Marina y Poblenou, exactamente en la zona sur de la Avenida Meridiana, frente a las vías del tranvía y en el *skatepark* de la Mar Bella.

FIGURA 1. *Fotograma del videoclip “Malamente”. Fuente: bit.ly/431TqNb*

El video musical, filmado en color, tiene una duración de 2’48’’ y una proporción de aspecto de 4:3. Aunque las imágenes se presentan con una tendencia de tratamiento de tonos fríos, destaca la utilización de colores cálidos como el rojo, el naranja o el amarillo, para reforzar ciertos elementos de la imagen. El ritmo de la edición es medio, mezclando planos de entre dos y tres segundos de duración con otros más largos, que llegan a alcanzar los seis segundos. Este uso intercalado de tiempos refuerza algunos fragmentos de la canción o de las imágenes que, en algunos momentos, se presentan ralentizadas, incluso llegando a utilizar la técnica del *mannequin challenge*, como es el caso de la escena en la que un torero capotea a Rosalía montada en una moto, aunque el pelo en movimiento y el humo rojo que desprende la rueda trasera del vehículo dinamizan la imagen, creando un impactante y virtuoso efecto visual.

La edición de imágenes se apoya en la banda sonora, permitiendo seguir el ritmo de la canción con fluidez y remarcando ciertos elementos musicales. Los movimientos de cámara y las coreografías de los personajes, hacen que el lenguaje visual sea desenvuelto y rítmico, acompañando en todo momento a la música. Esta se presenta tanto de manera diegética como extradiegética, favoreciendo el desarrollo de la historia. La única infografía que aparece es el crédito final donde se muestra el título de la canción, de la artista y algunos datos técnicos sobre la pieza.

En "Malamente", Rosalía utiliza su letra para identificar el amor toxico y la relación con su propia cultura a través de rituales y tradiciones. Visualmente el videoclip presenta una relación en la que la artista cuida de su pareja representada en la figura de un aprendiz de torero. En el audiovisual se intuye cierto maltrato, conforme avanza la relación, hecho que provoca la muerte en vida de Rosalía, que por fin abre los ojos y reacciona mostrándose como una mujer empoderada.

La estética general del videoclip tiene claros referentes de la tradición cinematográfica española como puede ser el caso del cine de Bigas Luna en algunas composiciones. También se percibe cierta inspiración en la fotografía social de Cristina García Rodero, aunque mediante el uso del color se actualizan las situaciones. Lo disruptivo en el video se presenta en el contraste que produce la reinterpretación de la tradición, aportando modernidad a la composición.

Los símbolos identitarios se multiplican en “Malamente”, generando una combinación que refuerza la idea de tradición y vanguardia a través de los elementos que se presentan. El elemento identitario español más reconocible, que se mantiene a lo largo de toda la pieza, es el de la tauromaquia, que sirve como metáfora visual de la historia. El contraste entre el mundo taurino y el uso de una moto como símbolo de poder y rebeldía desempeña un papel destacado en la narrativa visual. El videoclip presenta una evolución de este signo, desde la escuela para niños aprendices de torero, pasando por una cabeza de astado colgada en la pared, para llegar a la moto conducida por la protagonista. Una mujer empoderada que enviste sin medida al joven que la capotea, representando un claroscuro entre la tradición taurina y una expresión moderna de poder y desafío. Este contraste simbólico entre el mundo taurino antiguo y la moto moderna sugiere un cambio en las formas de poder y resistencia. La protagonista utiliza la moto como una manifestación de su propio poderío y autonomía, desafiando las estructuras tradicionales y rompiendo con las normas establecidas.

La transpaleta también simboliza ese mundo taurino del poder y desafío. Tras el atropello que sufre la protagonista, el toro mecánico la coge sobre sus “astas” para depositarla en el camión en el que se produce la transformación con la que Rosalía renace de sus cenizas para convertirse en una mujer empoderada. El camión, como elemento recurrente, símbolo de la movilidad, la fuerza y la resistencia, se presenta como un conector de lugares y comunidades, aludiendo a la idea de unión y diversidad cultural. Al mismo tiempo, las motos y coches tuneados evocan la estética de la velocidad y la rebeldía, transmitiendo una sensación de libertad y audacia.

La música de Rosalía es urbana y el extrarradio, como lugar de cohesión de la cultura popular y obrera, se convierte en parte fundamental de su propia identidad de marca. Para los habitantes de las áreas metropolitanas, los aparcamientos de las afueras son puntos de encuentro donde, antes de salir de fiesta, se reúnen y socializan. Estos lugares se llenan de personas de diferentes barrios que acuden a las mismas discotecas y bares. Aparcamientos que se configuran como plazas mayores del polígono y se constituyen como elementos fundamentales en la memoria

colectiva de los jóvenes. Como elemento simbólico también aparecen las localizaciones de Marina y Poblenou, como zonas populares que sufrieron una profunda transformación urbana durante las Olimpiadas de 1992, como si de una metáfora visual se tratara, uniéndose irremediablemente a la metamorfosis que ha vivido la música popular tras pasar por el filtro de Rosalía.

Se entremezclan en este entorno botellas de Soberano con el clásico toro de Osborne, tatuajes con el rostro de la virgen llorando, cruces engalanadas con pegatinas y penitentes de Semana Santa que desfilan en monopatines de clavos, generando una tensión entre lo sagrado y lo profano, y desafiando las normas y expectativas tradicionales. Estos símbolos religiosos, arraigados en la cultura española, se reinterpretan en el contexto del videoclip, sugiriendo una conexión entre la espiritualidad y la vida cotidiana, para explorar la dualidad entre la religiosidad y la irreverencia, y la tradición y la innovación, con el objetivo de conseguir una identidad propia. En conjunto, estos elementos simbólicos en el videoclip "Malamente" generan una narrativa visual compleja y evocadora, que aporta personalidad a la marca de la artista.

Por otra parte, el videoclip “Demasiadas mujeres” de C. Tangana (Figura 2) fue realizado por la productora Little Spain, en el año 2020 y dirigido por Santos Bacana. La historia se desarrolla fundamentalmente en la campiña segoviana, concretamente en Aragoneses, pedanía perteneciente al municipio de Santa María la Real de Nieva. Además de calles, plazas y exteriores del pueblo, una de las localizaciones más importantes es la del típico cementerio castellano. El audiovisual también cuenta con otro escenario que evoca el interior de una iglesia. La idea original era filmar en algún templo diseñado por el arquitecto Miguel Fisac por su carácter brutalista, sin embargo, al no obtener los permisos pertinentes tuvieron que utilizar como base para el decorado una sala del Madrid Arena.

FIGURA 2. *Fotograma del videoclip "Demasiadas mujeres". Fuente: bit.ly/3Jg1nXV*

La pieza tiene una duración de 2'47'', esta grabada y editada en color y tiene una proporción de aspecto de 4:3. El tratamiento de la imagen es bastante contrastado, jugando con los claroscuros en algunos planos, para enfatizar el mensaje, y con la desaturación en otros lo que permite el uso tendente de colores pastel. El ritmo de la edición de imagen sigue al musical, presentando partes diferenciadas en las que se alterna un ritmo medio, con planos de bastante duración, llegando a los diez segundos, en el caso del plano que abre el video, pero que generalmente tienen una duración media de entre dos y tres segundos. En algunas partes de la pieza, en las que el ritmo musical se incrementa, aparecen bloques de frenéticas imágenes en movimiento, que se intensifican con juegos de iluminación, para enfatizar la composición sonora. Este uso intercalado contribuye al concepto que se presenta tanto en la letra de la canción como en la historia que cuenta el videoclip.

Las angulaciones de los planos destacan por su alternancia, con encuadres que varían desde puntos de vista normales a otros que presentan

ciertas perspectivas para mostrar una mirada distinta, apoyándose en planos cenitales, contrapicados y aberrantes. En cuanto al movimiento de cámara también es variable, conteniendo planos estáticos, en mano y panorámicos. Estas variaciones permiten que el lenguaje visual sea fluido y rítmico, acompañando en todo momento a la música, que se presenta tanto de manera diegética como extradiegética, favoreciendo la narración. La única infografía que aparece es el crédito inicial, donde se muestra el título de la canción y datos técnicos sobre el audiovisual, sobreimpreso en la imagen de una cruz tapada por un plástico, que se mueve al ritmo del viento.

La narrativa del videoclip se centra en un entierro, en principio de un hombre, que ha tenido relaciones sentimentales con muchas mujeres, quienes acuden al sepelio con diferentes actitudes. El propio artista se presenta como difunto en vida, redimiéndose de sus pecados en una confesión musical. "Demasiadas mujeres", presenta claras referencias a la tradición cinematográfica española como podrían ser Carlos Saura o incluso Pedro Almodóvar. Además, algunas de las imágenes se inspiran en la tradición pictórica andaluza y uno de sus máximos exponentes, el cordobés Julio Romero de Torres.

Lo rural se presenta como escenario principal de la pieza. A lo largo del video, se presentan diversas imágenes y escenas que evocan la vida en el campo y la cultura rural española. Estas representaciones simbólicas establecen una conexión con la identidad cultural y las tradiciones arraigadas en estas zonas. El campo, como símbolo central, representa la naturaleza y la vida agraria, rememorando las raíces y la conexión con la tierra. A través de planos que muestran campos de trigo o paisajes rurales, se subraya la importancia del entorno y su influencia en la identidad cultural de estas regiones.

Además, se pueden observar escenas que retratan momentos cotidianos en el campo, como meriendas y paseos en bicicleta de los niños, ropas tendidas, o gentes sentadas a las puertas de las casas. Estos detalles hacen referencia a la forma de vida tradicional y a la importancia de la convivencia comunitaria en estos entornos rurales.

En el videoclip, también se muestran carteles de "se vende" pintados en las puertas, lo cual puede ser interpretado como una representación de la realidad socioeconómica y demográfica de algunas zonas rurales en España. Estos carteles simbolizan los desafíos y cambios que enfrentan estas comunidades, como la emigración de los jóvenes hacia áreas urbanas y la transformación de la economía agrícola.

Otro elemento simbólico que destaca en el videoclip es la presencia de los recuerdos de los quintos del pueblo insertados en los muros. Los quintos son jóvenes que cumplen la mayoría de edad en el año en curso y su celebración es una tradición arraigada en muchas localidades rurales de España. Estos recuerdos representan la continuidad de las costumbres y la importancia de la celebración y la identidad comunitaria. Bajo estas pintadas aparece escrita la arenga “Biba el rey”. Esta alteración puede ser interpretada como una forma de forma de analfabetismo que es aprovechada por el video musical como un elemento de crítica o sátira hacia la institución misma. Esta imagen puede entenderse como una forma de subversión cultural, en la que se juega con los símbolos y las palabras para cuestionar y desafiar la autoridad establecida. Al mostrar el mensaje mal escrito en un muro, se resalta la presencia de un discurso alternativo o una voz disidente dentro del contexto cultural representado en el videoclip.

Por otra parte, en "Demasiadas mujeres", se observa una interesante actualización de algunos símbolos identitarios relacionados con la religión católica y otras tradiciones culturales. Esta actualización genera un contraste llamativo y atractivo para el espectador, al fusionar elementos tradicionales con elementos contemporáneos y desafiar las expectativas establecidas. Uno de los símbolos destacados en la pieza es el luto, representado a través de prendas de vestir que se acortan y son vestidas por plañideras atractivas, engalanadas con vistosas joyas y suntuosas gafas de sol. Esta reinterpretación del luto desafía la visión convencional y añade un toque de sensualidad y extravagancia a la imagen, rompiendo con las connotaciones tradicionales asociadas al duelo.

La cruz, como uno de los símbolos más reconocibles del cristianismo, se muestra de diversas formas a lo largo del video. Una de las representaciones más notables es cuando elemento simbólico es cubierto por un

plástico que se mueve con el viento. Esta imagen puede interpretarse como una metáfora de la fragilidad y la efímera naturaleza de los símbolos religiosos en la sociedad actual. Al mostrar la cruz perturbada por un material frágil y transitorio, se cuestiona la perdurabilidad y el significado profundo de la fe en un mundo cada vez más cambiante.

Además de la cruz, el videoclip también muestra imágenes de confesiones, rituales de luto, mantillas, cementerios, cortejos fúnebres, y sepelios. Estas representaciones evocan la tradición religiosa arraigada en la cultura española y su importancia en la conformación de la identidad colectiva. Sin embargo, la forma en que se presentan estas imágenes religiosas puede resultar llamativa y provocadora para algunos espectadores.

En el interior de la iglesia, se aprecia una actualización del espacio sagrado, tanto por el brutalismo de la arquitectura, como por la zona donde los retratos de jóvenes engalanadas con mantilla, en una reminiscencia de la tradición de Julio Romero, se modernizan con fondos psicodélicos y movimientos de escenario. Esta fusión de elementos tradicionales y contemporáneos destaca la relevancia continua de la cultura y las tradiciones populares, incluso en un contexto cada vez más diverso y cambiante. Asimismo, se presentan escenas en las que una pareja se besa frente a una imagen sagrada, desafiando las normas tradicionales de comportamiento dentro de los espacios religiosos. Este gesto puede interpretarse como una reivindicación de la libertad personal y la expresión del amor en todos los ámbitos de la vida, incluso en aquellos que tradicionalmente se consideran sagrados.

Por último, el campesino que busca cobertura junto a la cruz, como si deseara establecer una línea directa con Dios, ofrece una representación simbólica de la búsqueda de protección y conexión espiritual en un contexto contemporáneo. Esta imagen puede interpretarse como una expresión de la fe y la esperanza arraigadas en la identidad cultural, aunque también plantea interrogantes sobre la relación entre lo sagrado y lo profano en la sociedad actual.

El objetivo principal de la investigación es identificar los rasgos que definen la identidad cultural española en dos videoclips de dos de los artistas españoles con mayor proyección internacional y comprobar cómo

estos signos se convierten en recursos para conseguir la filiación de los públicos objetivos ya sea por estar presentes en el imaginario colectivo, o por el exotismo que pueden representar para los públicos extranjeros. Además, analizaremos el uso de estos signos identitarios y comprobaremos si se hace una reinterpretación de los mismos, adaptándolos a la contemporaneidad, para apropiarse de ellos y construir un nuevo universo simbólico que fortalece la imagen de marca de ambos artistas.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En base al análisis realizado, podemos afirmar que dos de los artistas españoles más reconocidos internacionalmente como son Rosalía y C. Tangana, basan su imagen en la identidad cultural española. Mediante la utilización y la reinterpretación de elementos identitarios, los artistas construyen una identidad personal propia, generando nuevos universos simbólicos sobre una sólida base, que contribuye a su imagen de marca personal.

Los videoclips "Malamente" de Rosalía y "Demasiadas mujeres" de C. Tangana presentan elementos de identidad altamente significativos en la cultura española. A lo largo del tiempo, muchas producciones artísticas han utilizado elementos culturales simbólicos para reafirmar una identidad colectiva particular y, en el caso de estos videoclips, se presentan elementos que destacan la cultura española en diferentes formas y niveles.

España, es un país con una rica historia y patrimonio, y los símbolos que se incorporan en los videoclips analizados están basados en tradiciones que se remontan siglos atrás. La reinterpretación de estos elementos identitarios puede generar cierta controversia, sin embargo, esa renovación hace que algunos símbolos tradicionales se muestren atractivos para el público, tanto nacional, por su anclaje emocional y su pertenencia al imaginario colectivo, como internacional, por su exotismo.

Al destacar estos simbolismos, los artistas generan una combinación de tradición y vanguardia en los elementos que presentan, reinterpretando los símbolos e iconos tradicionales y culturales, que se adaptan a la sociedad actual incorporando nuevos enfoques y discursos. En este sentido, los videoclips pueden ser vistos como un reflejo de la

transformación que está viviendo la cultura española en la actualidad, donde se combinan elementos culturales tradicionales con nuevas estéticas y narraciones.

Tanto "Malamente" de Rosalía como "Demasiadas mujeres" de C. Tangana presentan elementos de identidad cultural en diferentes planos. En cuanto al plano de la expresión, ambos videos utilizan un lenguaje visual que mezcla tradición y modernidad para transmitir su mensaje. El tratamiento de imagen y el formato 4:3 de ambos videoclips, aspecto aporta una estética *vintage* que contribuye al anclaje con la tradición. Además, ambos videos utilizan referencias visuales y culturales para hacer una declaración sobre la identidad de la cultura española de hoy, y también presentan ideas frescas y progresistas de la diversidad cultural y de género. En ambos casos, la utilización de los elementos culturales y visuales de una manera moderna y relevante, favorece la generación de un universo simbólico y la identidad de marca personal. Estos videoclips son un ejemplo de cómo los artistas pueden aferrarse a su propia cultura y tomarla como base para generar nuevas identidades que redundarán en su imagen, que es trasmitida a sus públicos a través de esta herramienta publicitaria.

6. REFERENCIAS

Alonso, B. (2005) El juego de las diferencias. Lecturas sobre identidad y cultura. En III Jornadas de Jóvenes Investigadores. Buenos Aires: Instituto de Investigadores Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. https://bit.ly/3LgLUs5

Austerlitz, S. (2007). Money for nothing. A history of the music video from the Beatles to the White Stripes. New York & London: Continuum.

Barrera, A. (1989). La identidad plural. Étnica, nacional y de clase. En Las razas humanas, (Vol. II, pp. 1116-1175). Barcelona: Instituto Gallach.

Body, V. y Weibel, P. (1987). Clip, Klapp, bum: von der visuellen Musik zum Musikvideo. Köln: Dumont Taschenbücher.

Calhoun, C. (1994). Social Theory and the Politics of identity. Oxford: Blackwell.

Cassirer, E. (1998). Filosofía de las formas simbólicas Vol. I. México: Fondo de Cultura Económica (Original en alemán, 1923)

Cassirer, E. (1945). Antropología filosófica. Una filosofía de la cultura. México: Fondo de Cultura Económica.

Everett, A y Caldwell, J. T. (2003). New media. Theories and practices of digitextuality. London: Routledge.

Goodwin, A. (1992). Dancing in the distraction factory, music television and popular culture. Minnesota: University of Minnesota Press.

Habermas, J. (1976). La reconstrucción del Materialismo Histórico. Madrid: Taurus.

Horkheimer, M. (1980). Les débuts de la philosophie bourgeoise de l'histoire. París: Payot.

Locke, J. (1956). Ensayo sobre el entendimiento humano. México: Fondo de Cultura Económica. (Original en inglés, 1690).

Lotman, I. M. (2002). El símbolo en el sistema de la cultura. (Trad. Flórez Arcila, R.). En Forma y función, nº15, pp. 89-101.

Márquez Lepe, E. (2015). Representaciones, identidades y nacionalismos en el discurso político español a propósito de la inmigración. En Sieber, C., Abrego, V. Y Burgert, A. (Comps.), Nación y Migración: España y Portugal frente a las migraciones contemporáneas, (pp. 43-72). Madrid: Biblioteca Nueva.

Navarro F. (2022) Rosalía y C. Tangana, 2022: apúnteselo ya como un año increíble para la música española. Madrid: El País

Ortoleva, P. (2001). Mass Media: dalla radio alla rete. Firenze: Giunti.

Piqueras, B. (1997). Sobre la identidad. Barcelona: Alex.

Railton, D. y Watson, P. (2011) Music video and the politics of representation. Edimburgh: Edimburgh University Press.

Rush, M. (2001). New Media in Late 20th-Cenury Art. London: Thames & Hudson

Rodrigo Alsina, M. (1995). Los modelos de la comunicación. Madrid: Tecnos.

Sánchez López, J. A. (2002). Basquiat y El Bosco recuperados. El mito de la culpa y la caída en imágenes de video-clip: "Until it sleeps", Metallica, 1996. En Boletín de Arte, nº23. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga. https://doi.org/10.24310/BoLArte.2002.v0i23.4773

Sedeño Valdellós, A. M., Rodríguez López, J. y Roger Acuña, S. (2016) El videoclip pòstelevisivo actual. Propuesta metodológica y análisis estético. Revista Latina de Comunicación Social, 71, pp. 332-348. https://doi.org/ 10.4185/RLCS-2016-1098

Sedeño Valdellós, A. M. (2007). El videoclip como mercanarrativa. En Revista Signa, 16, pp. 493-504. https://doi.org/10.5944/signa.vol16.2007.6152

Viñuela Sánchez, E. (2013). El videoclip del siglo XXI: el consumo musical de la televisión a Internet. Musker, 20, pp. 167-185. https://bit.ly/3mLvwWS

CAPÍTULO 61

LA IDENTIDAD IRANÍ DESDE EL CINE EN EL EXILIO: LAS VOCES DE LAS ARTES ADAPTADAS AL CINE

PATRICIA MARTÍN DE LA TORRE LÓPEZ
Universidad Carlos II de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Todo arte que no propone un saber es desechable, así lo afirmaba el filósofo Ibn Arabi. En relación a esta afirmación debemos reconocer que existe una conexión entre arte e identidad que se traslada al mundo cultural traspasando fronteras. La pareja indisociable que forman los conceptos de identidad y cultura nos permite disfrutar de la catarsis que se genera a su vez una obra de arte al intensificar las situaciones vitales en las cuales acontece la práctica de valores. Es por ello que diversas ramas del arte buscan vías más internacionales que les permitan transmitir la crítica y el conocimiento de una obra, siendo el cine la principal vía a través de la cual se establece una gran composición cultural de representaciones que reflejan diversas obras de arte con un interés más allá de lo contemplativo.

La presente investigación pone el foco de atención en tres mujeres dentro del cine iraní: Shirin Neshat, Majane Satrapi y Rokhsareh Ghaemmaghami .Estas mujeres son artistas iraníes que se caracterizan por su exilio y usan el cine como medio para preservar y mostrar su patrimonio cultural. A través de sus obras audiovisuales pueden representar una completa historia llena de las tradiciones y los valores de Irán, garantizando que su identidad como iraníes no se pierda ni se olvide. El cine del exilio permite a las artistas iraníes explorar y expresar su identidad en un contexto nuevo y a menudo difícil, convirtiendo las películas en poderosas herramientas de resistencia y defensa, que son un amplificador de voces de quienes han sido silenciados. El cine del exilio es por consiguiente un puente entre los artistas iraníes y el público mundial, fomentando el diálogo, el conocimiento y el intercambio cultural.

1.2. El cine iraní del exilio en la conformación de la identidad

El fenómeno del cine iraní exiliado tiene un significado distintivo en la formación de identidades, especialmente entre los artistas que han abandonado su patria por diversas circunstancias. A través del cine, estos artistas han encontrado una poderosa herramienta para expresar sus experiencias, preservar su patrimonio cultural y explorar las complejidades de sus identidades en un nuevo contexto.

Las artistas cineastas en el exilio requieren de ese modo de expresión que les permita recordar y reflexionar sobre sus experiencias o conocimientos sin censura. El cine es esa vía de expresión esencial que permite el desarrollo en la formación de las identidades de las artistas, proporcionándoles una plataforma para articular sus narrativas de una manera que preserve sus perspectivas personales y su integridad artística debido a que la experiencia del desarraigo de su tierra natal exige que las artistas mantengan la conexión con su patrimonio cultural y sus experiencias personales.

Por todo ello, el cine iraní exiliado les ofrece una vía crucial para expresar sus pensamientos, emociones, experiencias, luchas y recuerdos sin la censura. Para ello, utilizan el medio cinematográfico como un narrador de sus historias de una manera fiel a sus propias perspectivas, evocando un sentido de autenticidad e individualidad. La preservación de la expresión individual permite establecer una esencia de adaptación ante la formación y desarrollo de sus identidades en medio del desplazamiento, ofreciendo a las artistas un espacio para lidiar con estas nociones y articular sus experiencias de desplazamiento, nostalgia y reconstrucción de esa identidad dejada atrás. A través de dicha narración cinematográfica navegan por los entresijos de la memoria y les permite expresar sus luchas e ideas explorando las capas de su identidad a medida que se adaptan a un nuevo contexto cultural.

Por eso el cine iraní exiliado es un elemento importante para la identidad del artista, ya que preserva el patrimonio cultural y la autoexpresión en un nuevo contexto, sirviendo de resistencia y defensa, y facilita el diálogo internacional visibilizando voces e inspirando a las generaciones

futuras. Esto deja claro el poder que tiene el arte audiovisual para trascender fronteras y conformar identidades tanto individuales y colectivas.

1.3. Visión general de las voces de las artes adaptadas al cine

Definir el concepto de adaptación en el cine parte de la idea de destacar su importancia en la traducción de obras artísticas de otros medios como la literatura, el teatro y las artes visuales. Según Robert Bresson: "*la belleza del film no estará en las imágenes sino en lo inefable que ellas desprenden"*, ya que el cine ha sido el recopilatorio de diversidad de temáticas tratadas desde varios puntos de vista. Por tanto, gracias al desarrollo del cine y a las nuevas tecnologías que se ha logrado un mayor acceso a lugares remotos, reales e imaginarios, haciendo que el cine se convierta en una ventana a un mundo lejano y desconocido.

> "El cine, no solamente el documental, es también documento sobre épocas históricas, filosofías y pensamientos, modos de vida y costumbres." ("El cine, otra ventana al mundo - educomunicacion.es")

Es importante proporcionar una visión de la práctica de adaptar obras artísticas al cine, y con ello explorar ejemplos notables de adaptaciones a lo largo de su historia, mostrando cómo estas adaptaciones han capturado la esencia de las obras de arte originales a la vez que han adoptado el medio cinematográfico. Por ello es importante reflejar visiones como las de artistas que, con diversidad de formas de arte, aportan su propio lenguaje, temas y técnicas, lo que proporciona a su versión de cineastas un rico material de partida para la adaptación.

El impacto de la adaptación al cine de las voces de diversas artes en un discurso artístico más amplio permite debatir cómo la adaptación puede suscitar diálogos entre diferentes formas de arte, fomentando la interdisciplinariedad y ampliando los límites de la creatividad. A su vez nos permite observar cómo la adaptación cinematográfica de voces artísticas contribuye a la evolución tanto de la forma de arte original como del propio medio cinematográfico. En relación a esto, la identidad de Irán está construida en base a unos parámetros histórico-culturales de resistencia y, en concordancia con ello, hablamos de la psicología social de representaciones, resistencia femenina y los estereotipos del audiovisual

sobre Irán que buscan un cambio a través de la realidad de unas voces que hablan a través de vías como el cine.

2. OBJETIVOS

Shirin Neshat comentaba que *el cine es nuestra arma y la cultura nuestra forma de resistencia*, y es a través de esta definición que parte la presente investigación y cuyos objetivos son:

1. La identificación de la identidad femenina e iraní en la representación de películas de artistas iraníes en el exilio.
2. Explorar las formas en que las artes se adaptan al cine para expresar las experiencias de las iraníes en el exilio.
3. Analizar temas, símbolos y narrativas empleados en las películas para transmitir las complejidades de la identidad iraní.

3. METODOLOGÍA

Adecuando estas temáticas se realizará una metodología de investigación a través de unos criterios que explique la muestra elegida y comentada de las películas mostradas. A través de un análisis de recogida de datos por medio de la visualización de las películas y la lectura de las muestras, se desarrolla una recopilación sobre aspectos relevantes como temas, símbolos, elementos cromáticos y narraciones. Con un posterior análisis de los mismos datos se explica la identificación de patrones, temas o simbolismos recurrentes en las películas y la interpretación de su significado en relación con la identidad iraní.

3.1. Shirin Neshat: La artista cineasta

Desafío es la palabra que define a Shirin Neshat, una mujer artista iraní en el exilio. Su figura como artista iraní construye su identidad desde el origen, añadiendo su género una politización de su figura como artista, y es el exilio el elemento que determina su arte como una ventana de esperanza para su pueblo a la misma vez que se establece como voz crítica de la imagen sobre Oriente que tiene Occidente.

El primer retorno de Shirin Neshat a Irán supone un punto de inflexión en su producción artística, debido a que la artista se enfrenta a un factor determinante que establece su estilo de autor propio debido a la realidad que ve en su país, caracterizada por la falta de libertad de expresión, especialmente femenina. Es acorde a este momento cuando realiza su serie fotográfica que titula como *Unveiling y Women of Allah* (1994). Desde entonces su estilo como artista cobra vida, estableciéndose como una voz de mujer iraní que abre dos focos relacionados con la tensión y distensión entre su lugar de origen y su experiencia vital en occidente.

Las obras de Shirin Neshat se caracterizan principalmente por los elementos que establece como foco de atención, haciendo que su arte gire en torno a la mujer en sociedades islámicas. Neshat es una artista que se mueve en la crítica del dualismo entre mujeres y hombres, entre el oprimido y el opresor, y entre occidente y oriente. Por lo general, sus obras comienzan en un plano artístico estático, como fotografías o videoartes, fundamentalmente, convirtiéndose en metrajes. El proceso de adaptación de sus obras al mundo del cine se percibe cuando sus obras toman un camino común a través de la representación de videoartes puntuales que muestran a los personajes que conforman lo que posteriormente se convierte en su primer largometraje: "*Women Without Men"*. Esta película es una adaptación audiovisual con el mismo nombre que la destacada y famosa novela escrita por Shahrnush Parsipur, la cual fue prohibida en Irán.

La cronología que siguieron las obras visuales de Shirin Neshat a través de una adaptación al detalle que terminaría en la adaptación fiel al largometraje basado en la novela de Shahrnush Parsipur, fue el siguiente:

- *Zarin*, 2005. Instalación audiovisual.
- *Munis*, 2008. Cortometraje.
- *Faezeh*, 2008. Cortometraje.
- *Women without men*, 2009. Largometraje.

Women Without Men es una película visualmente cautivadora y de gran riqueza temática dirigida por Shirin Neshat. Ambientada en Irán durante

la políticamente tumultuosa década de 1950, la película entrelaza las historias de cuatro mujeres, cada una de las cuales se enfrenta a limitaciones personales y sociales en un mundo dominado por los hombres. A través de su narrativa poética y simbólica, la película ofrece una profunda exploración del género, la sexualidad, la libertad y la lucha por la autonomía.

Uno de los aspectos notables de *Women Without Men* es su impresionante estética visual. A lo largo de todo el largometraje se utiliza una paleta de colores determinada que establece y transmite un contraste entre la vida interior de los personajes femeninos y la realidad exterior en la que habitan. Esto se despliega junto al uso de exuberantes jardines y secuencias oníricas con intensos colores, que sirve de metáfora del deseo de liberación de las mujeres y de un espacio en el que puedan afirmar su individualidad al margen de las expectativas sociales donde su tonalidad es más apagada. La paleta de colores está cuidadosamente elegida para transmitir diferentes aspectos de las experiencias y emociones de los personajes. Aunque la película emplea una cierta gama de colores, algunas tonalidades se asocian a personajes específicos, creando un lenguaje visual que realza la narrativa y el simbolismo.

La paleta de colores presentados en el largometraje y su relación con los personajes es la siguiente:

- Munis: Es un personaje que representa a una mujer comprometida políticamente que busca escapar, se asocia a menudo con tonos terrosos y apagados dentro de la sociedad que la apaga. Sin embargo, sus escenas en el jardín se caracterizan por colores cálidos y terrosos, como marrones, ocres y sepia. Es con estos colores donde descubre estos colores evocan una sensación de arraigo y sirven como representación visual de su conexión con la naturaleza y su búsqueda de fuerza interior y liberación.

IMAGEN 1. *Personaje de Munis y Faezeh en el patio interno de la casa de Munis.*

– Faezeh: Es un personaje que representa una mujer que lucha por realizarse por medio del matrimonio. Suele presentarse con colores y tonalidades frías y presenta una vida tradicional que le muestra una realidad que idealiza. Su desarrollo se desenvuelve con tonalidades suaves que simbolizan lo emocional, creando una sensación de distanciamiento de su entorno, enfatizando sus anhelos.

– Zarin: una prostituta en busca de dignidad se asocia con colores vivos y sensuales. Su historia se desarrolla en el barrio rojo, y el color rojo domina sus escenas. El uso de rojos vibrantes refleja su pasión, deseo y anhelo de actuar. También representa la mercantilización de su cuerpo y el estigma social asociado a su profesión.

IMAGEN 2. *Pprsonaje Zarin en una habitación de la casa donde trabaja*

– Fakhri: Una mujer mayor que representa la tradición, suele aparecer en colores apagados y desaturados. Estos colores, como grises descoloridos y azules apagados, evocan un sentimiento de nostalgia y melancolía. Simbolizan su conexión con el pasado y su lucha por reconciliar la tradición con el mundo cambiante que la rodea.

IMAGEN 3- *Personaje Fakhiri en una habitación donde se refleja su marido militar.*

Además de estas asociaciones cromáticas específicas de los personajes, la película también emplea paletas contrastadas para representar distintos escenarios y estados de ánimo. Las escenas del jardín, por ejemplo, presentan verdes vibrantes y salpicaduras de colores brillantes, creando un marcado contraste con los tonos apagados del mundo exterior. Este contraste resalta el jardín como santuario y lugar de refugio, donde los personajes pueden escapar temporalmente de las limitaciones sociales. Por lo general, el uso de colores en toda la película es importante en la trasmisión de profundidad emocional y simbólica de las experiencias de los personajes. Esto añade riqueza visual a la película y mejora la narración evocando estados de ánimo, temas y rasgos de carácter específicos a través de la elección de colores.

En el fondo, la película ahonda en las complejas experiencias de las mujeres que viven en una sociedad patriarcal. Los personajes centrales, Munis, Faezeh, Zarin y Fakhri, representan distintas generaciones y procedencias, y cada una se enfrenta a sus propios retos. Munis, una mujer comprometida políticamente, busca refugio en un jardín para escapar del opresivo clima social y político. Faezeh, una mujer adinerada, lucha por encontrar la realización personal dentro de los confines de su lujosa pero asfixiante vida. Zarin, una prostituta, representa a las mujeres marginadas y explotadas que anhelan dignidad y control sobre sus cuerpos. Por último, Fakhri, una mujer mayor, encarna la tradición y sirve de puente entre el pasado y el presente.

Pero el análisis narrativo nos lleva también a hablar de cómo el contexto influye de forma directa en la representación de los personajes. Se realiza un retrato de trasfondo político en Irán que cuenta el golpe de estado de 1953, destacando el entrelazamiento de las luchas personales y políticas. La película critica sutilmente el régimen opresivo monárquico presentando a las mujeres como encarnación metafórica de la resistencia y la capacidad de recuperación. Los viajes individuales de los personajes reflejan la lucha colectiva por la libertad y el cambio social, arrojando luz sobre el contexto más amplio en el que se desarrollan sus historias personales.

El ritmo y la estructura narrativa de la película crean una atmósfera poética y meditativa. Utiliza elementos alegóricos y simbólicos para

explorar los paisajes internos de los personajes, desdibujando los límites entre la realidad y los sueños, usando como recurso habitual el realismo mágico característico de las artes iraníes. Este enfoque permite una exploración más profunda de las dimensiones psicológicas y emocionales de las experiencias de las mujeres, haciendo hincapié en el poder de la imaginación.

3.2. Persépolis: del papel a la pantalla

Marjane Satrapi es una historietista, pintora y directora de cine franco-iraní. Su familia no es el claro ejemplo paradigmático de familia iraní y, debido a ello, el contexto en el que Satrapi se desarrolla gira en torno a un seno familiar con un buen poder adquisitivo y con una ideología progresista que marca tanto su desarrollo personal como artístico. Satrapi destaca y hace hincapié especialmente la idea transmitida desde su familia hacia la importancia de la educación como pilar de su futuro, reconociendo este como un privilegio al que no todas las mujeres iraníes tenían - ni tienen- acceso.

Por ello, el contexto que define a la autora hace que, de forma de creación y narración, Persépolis, se presente como una de sus obras culturales más crítica y de mayor reconocimiento internacional relacionado con el mundo iraní. Por ello cuando hablamos de novelas gráficas pensamos en cómics sin más complicación o profundidad, pero es importante hacer mención de las palabras que el historietista y ensayista español Santiago García dijo sobre esta cuestión:

> "La relación del cómic con el arte y la literatura no se puede explicar en términos comparativos sino en términos alternativos. El cómic como forma artística no tiene nada de vulgar ni de infantil. Por el contrario, es sofisticadísimo. El cómic no es un híbrido de palabra e imagen" (García, 2010: 28). Y es así como debemos entender la obra de Persépolis.

A través de la obra encontramos como cada detalle argumental o visual representa un relato completo de las diferentes etapas vitales de la propia autora, etapas fundamentales que marcaron su vida, desde su niñez en Teherán durante la Revolución Islámica, hasta su difícil entrada a la vida adulta en territorio europeo. Todo ello sin dejar de perder la reflexión sobre su identidad relacionada con su origen iraní y su cultura: "*Era una*

occidental en Irán y una iraní en Occidente. No tenía identidad alguna. Ni siquiera sabía por qué vivía." (Satrapi, 2010: 287).

Persépolis es un ejemplo notable de novela gráfica adaptada a películas de animación. La adaptación de la novela gráfica autobiográfica de Marjane Satrapi a una película de animación que fue un éxito de crítica y público. Con un breve análisis temático podemos percibir cómo la adaptación de la novela gráfica se ajusta a su capacidad de transmisión desde la pantalla mediante animación visual. Por consiguiente, la película de animación se mantuvo notablemente fiel a la novela gráfica en lo que respecta a la narración, los personajes y la estructura narrativa general, lo que se debe a que su autora original, Marjane Satrapi, codirigió la película junto a Vincent Paronnaud, implicándose en el proceso de adaptación con el fin de asegurarse que la película captara la esencia y los temas de su obra original.

En lo referente al estilo visual y animación percibimos cómo en el largometraje se emplea un estilo visual único e impactante que refleja las ilustraciones en blanco y negro, siendo este proceso de adaptación la primera similitud con la novela gráfica original de Satrapi. La sencillez de la animación, unida al uso de contrastes muy marcados, transmite de forma eficazmente el mensaje sobre la atmósfera oscura y opresiva de Irán durante la Revolución Islámica y la posterior guerra con Irak. El formato animado permitió un mayor impacto emocional, ya que los personajes y sus experiencias cobraron vida de una manera que impactó profundamente en el público. El medio visual permite retratar las luchas internas de Marjane y la agitación que la rodeaba, capturando tanto el humor como la tragedia de su historia desde una visión de empatía infantil que finaliza con una cercanía al personaje adulto.

En lo alusivo a la estructura narrativa de la adaptación debemos observar cómo la novela gráfica se centra en focalizar las anecdóticas experiencias desde la memoria de Satrapi cuando crecía en Irán durante la Revolución Islámica. De igual modo, el largometraje enmarca esa esencia siguiendo una estructura narrativa similar, utilizando la voz en off de Satrapi para aportar reflexiones y puntos de vista personales. La novela, por su parte, presenta una serie de viñetas episódicas, mientras que la

película agiliza la narración, condensando los acontecimientos para conseguir una experiencia narrativa más concisa y cohesionada.

Algunos ejemplos que reflejan las representaciones de una misma idea narrada de diferente forma, tanto en la novela gráfica como en la película de animación, y el mejor ejemplo de la adaptación de la obra.

FIGURA 1. *Creación propia*

Dentro de la propia narración encontramos como la importancia de la historia se centra en el contexto cultural e histórico que la protagonista y autora desarrolla en base a sus vivencias. Tanto la novela gráfica como la película describen el panorama histórico y político de Irán del momento, ofreciendo una visión del impacto de la Revolución Islámica en la vida de los ciudadanos de a pie. La adaptación se mantiene fiel a la intención de Satrapi arrojando luz sobre los retos culturales, sociales y políticos a los que se enfrentaron los iraníes durante ese periodo. El uso de la animación permite las representaciones visuales creativas de estos acontecimientos históricos.

También debemos prestar atención a la resonancia emocional que presentan ambas obras. La profundidad emocional de la novela gráfica y la naturaleza personal de la historia de Satrapi se trasladan eficazmente a

la adaptación cinematográfica. La película mantiene la exploración de temas como la identidad, la pérdida y la resiliencia, evocando empatía y creando una conexión emocional con el público. La interpretación de las voces y el uso de técnicas de narración visual realzan el impacto de los momentos conmovedores de la narración.

Por ello la adaptación transmitió con éxito los temas universales presentes en la novela gráfica, como la búsqueda de la identidad, la lucha por la libertad personal y el impacto de la agitación política y social en los individuos. A pesar de estar ambientada en una época y un lugar concretos, los temas de la película resonaron en espectadores de diversos orígenes culturales, lo que condujo a su éxito mundial, siendo el contexto histórico y cultural una de las partes determinantes en el análisis. La película retrató eficazmente el contexto histórico y cultural de Irán durante la Revolución Islámica y los años posteriores. Proporcionó una visión de los retos a los que se enfrentaba el pueblo iraní, especialmente las mujeres, y arrojó luz sobre las complejidades de la sociedad iraní. De este modo, la adaptación mejoró la comprensión y suscitó conversaciones sobre un periodo importante de la historia.

En lo referente al uso de la voz en los distintos personajes de la obra audiovisual, se puede observar cómo se busca una tonalidad que se presente acorde a la personalidad de cada personaje. Encontramos cómo el propio personaje de la autora, Marjane, busca una tonalidad y fuerza según el momento de empatía que busque, siendo niña presenta una tonalidad encantadora y agradable que de adulta se transforma en pesimismo y suavidad. La voz en off que pertenece al mismo personaje de Satrapi se muestra con un tono continuo que transmite relajación al mismo tiempo que impide perder la atención por sus pausas y detalles narrativos. Por ello el sonido genérico de las elecciones musicales contribuyeron a la atmósfera de la película, evocando las emociones y la tensión de la narración, pero siempre reflejando la propia identidad de la autora encabalgada entre su experiencia en Oriente y Occidente.

En conjunto, la adaptación de *Persépolis* de novela gráfica a película de animación ha sido un gran éxito. Se mantuvo fiel al material original al tiempo que utilizaba las posibilidades visuales y emocionales únicas que ofrece el medio animado. Al captar los temas universales de la historia

y proporcionar un contexto histórico y cultural, la película llegó a un público amplio y dejó un impacto duradero.

Para entender una historia debemos conocer a sus personajes. En el caso de la novela gráfica de Persépolis encontramos un círculo de personajes que construyen la identidad de la niña protagonista:

- Marjane Satrapi: Protagonista y autora. Comienza siendo una niña de 10 años, pero evoluciona física, psicológica e ideológicamente. Su evolución se debe al entorno familiar que le rodea con ideales progresistas de una época que ella no vive. Es inquieta, culta, creativa y fiel a sus ideas.

- Taji Satrapi: Madre de Marjane de ideas progresistas que lucha por su género e independencia en sus ideas. El mayor ejemplo a seguir de Marjane.

- Abuela: Mujer que crece y se forma en un entorno diferente. Principal influencia de Marjane.

- Tío Anouche: Hermano de su padre. Se caracteriza por ser revolucionario y exiliado durante la monarquía, más tarde murió en la represión de la República Islámica. Contaba sus aventuras de vida a Marjane. Se convirtió en su referente de héroe.

- Ebi Satrapi: Padre de Marjane. Ingeniero de profesión, de ideas progresistas y defensor de la libertad. Es muy activo políticamente.

FIGURA 2. *Creación propia*

3.3. Sonita: Un refugio musical desde Irán

Sonita es el título que recibe el documental realizado por Rokhsareh Ghaemmaghami una cineasta iraní cuyo inicio en el mundo del largometraje se desarrolla a través de esta primera obra audiovisual. La historia de la joven de 18 años que migraría de Afganistán hacia Irán huyendo de un matrimonio forzoso en busca de un sueño musical caló en Ghaemmaghami hasta el punto de desarrollar, tras la canción viralizada de esta artista en YouTube, un documental sobre su historia.

Sonita es un documental lleno de acción donde una joven huye de la realidad que le ha tocado vivir y persigue su sueño de convertirse en una rapera famosa. La narración del documental se posiciona en la realidad introduciendo al espectador en la vida de Sonita desde su estancia en la ONG de Teherán para jóvenes desplazados, lugar donde se establece trabajando como limpiadora. Y es allí donde el sueño comienza, donde encuentra un espacio donde desarrollar un arte, el rap musical que cuenta desde su voz y experiencias las injusticias que viven y sufren las niñas afganas obligadas a contraer matrimonio infantil.

La narración del documental nos presenta, no solo un análisis directo de una realidad social, sino también una trama estructurada en la que la

propia intervención de la directora supone un punto clave del desarrollo visual y narrativo cargado de referencias sociales, políticas y fílmicas. El contexto narrativo y social analizado a través de la canción nos cuenta cómo el personaje de Sonita vive la experiencia en la que su madre negocia la venta de su propia hija a un matrimonio cuyo fin es una dote de 9.000 dólares estadounidenses. Dicha dote es ansiada por ser la cantidad exacta necesaria para la boda del hermano mayor de Sonita y su prometida. A medida que la narración sigue su curso, podemos ir observando cómo la madre de Sonita adquiere más protagonismo, pero se puede observar cómo el papel de la misma directora, Ghaemmaghami, frente a la cámara se amplía y cobra vida.

En una escena concreta podemos ver cómo la directora entra en acción y se dirige a su camarógrafo, realizando una ruptura de pared en versión periodismo y cuya acción es realizar un cuestionamiento a cámara en el que dice: *"¿Cómo pude quedarme sin hacer nada mientras negaban la educación a Sonita?*" y *"¿Cómo pude permitir que Sonita se casara a tan temprana edad?"*. Continuando esta acción en los momentos en los que la propia protagonista desaparece de escena. En otro de los ejemplos encontramos también cómo Ghaemmaghami expresa su angustia: *"Si no la encontramos, será el fin de la película. Sería terrible*".

Otra de las entradas de Ghaemmaghami en su propia obra es cuando su papel es hacer de intermediaria entre Sonita y su madre mediante un pago de 2.000 dólares para aplazar la boda seis meses más. Todas estas apariciones de la directora en la narración convierten el documental en una narración de desarrollo natural mediante los intentos de Ghaemmaghami por rescatar o salvar la libertad de Sonita.

Unos de los resultados tras los análisis y observaciones visuales de la narración del documental es la determinación tan confusa que se da en relación a los diferentes límites entre la liberación de Sonita como individuo y la propia importancia del desarrollo de Sonita como obra audiovisual, lo que genera como consecuencia una sensación en la que se desdibujan los propios límites. Esto se debe a que la joven y la directora se convierten en personajes entrelazados que construyen una historia desde dos espacios que se mueven entre la realidad documental y la ficción.

La adaptación en esta obra se da a la inversa, ya que mientras se desarrolla el documental el propio equipo de producción ayuda y trabaja junto a Sonita para crear un videoclip musical titulado *Bride for Sale*. Este es presentado tras ser grabado en un concurso musical a nivel europeo, teniendo como resultado el éxito. El videoclip de Sonita se lleva el premio a la mejor rapera haciéndose viral a través de Youtube, acumulando más de un millón de visitas. Ante este hecho, Ghaemmaghami ayuda a Sonita a solicitar admisión en una escuela de arte y desarrollar la creatividad que acababa de surgir. Este hecho se da sin previo aviso a su familia. Y de nuevo vemos la intervención de la directora Ghaemmaghami en la acción contada para transmitir los hechos que ocurrieron a la familia de Sonita.

La escena final del documental no destaca en la adaptación de artes sino en fusión de ambas, ya que Sonita rapea la canción que le ha dado una identidad musical, *Bride for Sale.* La cultura que cuenta mediante su identidad afgana se representa desde una visión retrógrada y conservadora de familia de clase trabajadora pero represiva. Sin embargo, el camino forjado por las intervenciones de Ghaemmaghami representa las ideologías feministas liberales occidentales de individualismo, educación de la mujer y vestimenta no islámica, a las que Sonita se ha entregado.

Uno de los resultados que presenta el análisis de este documental se centra en Rokhsareh Ghaem Maghami, directora y participante en su propia obra a través de la que refleja un conflicto consigo misma sobre el papel del cineasta. La pregunta que se presenta en el ambiente durante el documental es si debe tomar distancia o volverse un sujeto activo de la historia. Esta disyuntiva se percibe forzada, derribando en una sensación de espontaneidad en la vida de Sonita. Esto nos presenta una interacción propia del dramaturgo Bertolt Brecht, cuya idea principal de arte se definió con la relación del arte con el espejo, ya que el arte no es un espejo para reflejar la realidad, sino un martillo para formar.

El documental ofrece desde un contexto cultural una visión de los retos a los que se enfrentan los refugiados afganos que viven en Irán, destacando los problemas culturales y sociales a los que se enfrentan. Explora el impacto de los roles tradicionales de género, el patriarcado y la práctica de la venta de novias, que Sonita desafía activamente. Debido a ello,

aunque *Sonita* presenta una historia específica ambientada en Irán, también toca temas universales como la importancia de la educación, la persecución de los sueños y la resistencia del espíritu humano. La película resuena en el público más allá de las fronteras culturales, mostrando el deseo universal de autodeterminación y libertad personal.

En conjunto, *Sonita* nos presenta un documental poderoso e impactante que arroja luz sobre las luchas a las que se enfrentan los refugiados afganos, los retos del matrimonio forzado y el poder transformador de la música y la expresión artística. Cuenta una historia cautivadora e inspiradora que explora temas como el empoderamiento, la resiliencia y la persecución de los propios sueños.

6. CONCLUSIONES

Cerrando la presente investigación con resultados y conclusiones en torno a los aspectos más importantes relacionados con la representación de la identidad iraní en el contexto del exilio, la importancia de la adaptación de voces artísticas al cine y la relevancia de estas películas en la preservación de la identidad cultural iraní. Dichas conclusiones se relacionan con la identificación de los puntos concretos de las películas seleccionadas donde lo exploran con éxito. Con implicaciones mayores en el estudio y posibles vías para futuras investigaciones en este campo

Estas obras de arte adaptadas al audiovisual suponen un claro ejemplo de un cambio más amplio en la industria del cine hacia películas que quieren dar voz, centradas en personajes femeninos estereotipados por su origen, dando identidad y espacio a producir y expensar historias más completas sobre la humanidad de las personas que se desplazan tras la estela de las historias norteamericanas y europeas de violencia colonial e imperial. Usando el cine como una valiosa herramienta para los cursos de licenciatura y posgrado sobre antropología visual, políticas de representación, antropología de las migraciones y Oriente Próximo. La enseñanza crítica de estas obras audiovisuales puede ayudar a los entender y cambiar sus visiones sobre refugiados, a comprender mejor el complejo de salvación occidental y, en última instancia, a realizar sus propias

intervenciones valiosas más adelante como investigadores, antropólogos, activistas, docentes, trabajadores de ONG, cineastas, etc.

8. REFERENCIAS

FILMOGRAFÍA

Neshat. S. (2009)Women Without Men

Satrapi, M. Parannaud. V. (2007). Persépolis.

Ghaemmaghami, R. (2015). Documental Sonita.

Sonita Alizada. (16 octubre 2014) Sonita ...Daughters for Sale. YouTube.

BIBLIOGRAFÍA

Berrocal de Luna. E. y Gutiérrez Pérez. J. (2002) Comunicar.Revista Científica de Comunicación y Educación. 18. 77-83

García, S. (2010). La novela gráfica,Astiberri Ediciones.

Satrapi, M. (2010). Persépolis. Norma Editorial.

CONTESTANDO LA ACCIÓN. UNA EXPERIENCIA DE ESCRITURA DE PERFORMANCE COLECTIVA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

ANA MAESO BRONCANO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La siguiente experiencia tuvo lugar en el contexto de la formación de profesorado, en tercer curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla. Durante la sesión, se establece un hilo discursivo que parte de las pedagogías críticas para entender las prácticas performáticas, utilizando los estudios de performance como instrumento de análisis y tomando como ejemplo respuestas artísticas que sobrepasan los límites de lo artístico o lo político. Se plantea una planificación o diseño de una acción a partir de un proceso de escritura creativa colectiva, que tiene por objetivo fomentar el pensamiento crítico y el debate sobre lo político en el aula y las posibilidades de acción. Para ello, se comienza con una exposición en la que destacan obras que en su autodenominación superan la categoría performance, así como diversas acciones de acción política en el ámbito del activismo y la educación. El objetivo de este trabajo es acompañar el discurso de permeabilidad entre los diversos campos de acción, así como abrir horizontes para la práctica posterior. Los participantes colaboraron en la elaboración de un guion colectivo trabajado a modo de cadáver exquisito para una intervención artística-activista, abordando cuestiones conceptuales y teóricas relacionadas con la cultura, la política y la sociedad. Para ello, se facilitaría una plantilla donde ir perfilando los distintos elementos de las acciones. Se propusieron dos acciones distintas en espacios públicos de relevancia cultural y patrimonial, evidenciando la intersección entre arte, política y espacio público.

1.1. PARTIENDO DE LA EXPERIENCIA EN EL AULA

Previamente a comenzar con la práctica, se lleva a cabo la exposición de contenidos teóricos que relacionen el arte de acción o performance con las pedagogías críticas y las acciones políticas. Se parte del campo teórico de las pedagogías críticas y los estudios culturales para analizar los entornos pedagógicos y proponer metodologías de acción. Partimos de la necesidad de comprender las lógicas sociopolíticas que subyacen a la complejidad de los hechos sociales.

Para enlazar con los contenidos asumidos, se hace mención a un ejercicio realizado previamente en la asignatura, en el que se analiza qué cuestiones predisponen o condicionan la comunicación en el entorno de la facultad. Por ejemplo, qué significa y qué consecuencias tiene que el mobiliario del aula esté dispuesto de un modo en que el espacio reservado al profesor/a se encuentra sobre una tarima enfrentado a líneas de mesas y asientos del alumnado, paralelas entre sí y ancladas al suelo. Se realiza una reflexión en colectivo sobre la bidireccionalidad de la comunicación, la jerarquía profesor-alumnado y la limitación de los movimientos en el aula. Se consideran los espacios pedagógicos lugares donde pueden perpetuarse o revertirse las "lógicas de dominación", ya que en ellos se reflejan o subvierten las prácticas democráticas (Kincheloe, 2008). Llegamos a la conclusión de que estas condiciones arquitectónicas propician institucionalmente un modelo educativo transmisivo (Freire, 2000), y que por lo tanto no se facilitaría una construcción del conocimiento horizontal. Si desarrollamos un modelo horizontal, construccionista, participativo, donde todos los agentes aportan al mismo nivel, podría surgir la lógica de lo múltiple y fomentar el pensamiento crítico, a través del cuestionamiento del comportamiento convencional y de la reflexión en colectivo.

1.2. LOS ESTUDIOS DE PERFORMANCE COMO ENTRAMADO TEÓRICO.

Se comienza por exponer la etimología y traducción del término *performance*, así como sus acepciones en inglés, los campos de estudio en que estudia y las consecuencias epistemológicas de ello. Cómo surgen los estudios de performance y cuáles son sus objetos de estudio. Se hace

referencia a su raíz latina; *Per-formare*: realizar, así como las múltiples acepciones que permite el término en inglés y su estudio desde campos tan dispares como la antropología, el deporte, política, la danza, la música. Esta cuestión hace que se configure un campo interesante y rico, pero a la vez confuso. Se recalca cómo los estudios de performance surgen en los escritos de algunos lingüistas, sociólogos y antropólogos que hallaron en las metáforas de teatralidad y performance herramientas útiles para analizar el habla, el comportamiento social y las prácticas rituales. (Prieto, 2005; Schechner, 2012). y se establecen en torno a los años 80. Se expone cómo los objetos de estudio están formados por lo tanto por todas las manifestaciones humanas que ocurren en sociedad: los hechos sociales.

Se hace mención a dos tipos de performance, omitiendo de momento las performances artísticas:

1.1.1. Performance culturales:

Conformadas por rituales o ceremonias que nacen de una comunidad y se trasmiten por tradición. Crean un espacio de encuentro con los otros.

1.1.2. Performance sociales:

Se refieren a cómo se regulan nuestras interacciones cotidianas. Las formas de relación entre sujetos, comportamientos predeterminados y consensuados socialmente que se reproducen en la esfera social por repetición. Se expone la performance como un "acto vital de transferencia", la repetición de un comportamiento que conlleva la trasmisión de memoria, cultura. (Taylor, 2002)

1.2. Breves nociones sobre el arte de acción desde un enfoque social

Se expone una breve genealogía del arte de performance, refiriéndonos a las tesis de Goldberg (2012) y Marchán Fiz (1986). Marchán Fiz (1986) expone cómo la performance surge desde las prácticas futuristas y dadaístas hasta en los años sesenta presentarse como parte del proceso de desmaterialización de la obra artística, en la que los conceptos y los procesos toman relevancia frente a los productos. Se describen como

acciones que obedecen a premisas previstas de antemano. Acciones que tienen como objeto concienciar sobre la complejidad de la realidad a partir del análisis didáctico de las experiencias o de actividades perceptivas exploratorias." (Marchán Fiz, 1986, p. 235)

Se subrayan 4 hechos:

- Las artes plásticas entran en relación con las escénicas a través del teatro experimental.
- Se extiende una crítica al sistema mercantilista del arte donde el arte de acción toma un papel fundamental, ya que, al no ser objetual, no es posible su comercialización. No obstante, sí se llevan a cabo a través de la documentación, casos de exposición institucional e inclusión en el mercado del arte.
- En el año 1974 François Pluchart acuña el término "arte sociológico", reivindicando un arte del comportamiento, un arte en contacto con la vida.
- Se desarrollan el movimiento por los derechos civiles de los afroamericanos y el movimiento feminista. en EEUU se producen múltiples protestas por la guerra de Vietnam y en Europa se vive el Mayo del 68.

Se muestra cómo el término se desplaza hacia lo político mediante las acciones del movimiento feminista estadounidense donde el cuerpo se presenta como complejo entramado simbólico en cuanto al género. La estrecha línea entre la protesta política y la acción artística se manifiesta en acciones como la conocida *quema del brassiere.* Acciones que corren paralelas al movimiento de protesta frente a la guerra de Vietnam. Durante los años 70 el llamado arte feminista toma la performance como principal forma de creación. Es el tiempo en que artistas como Adrian Piper traspasan el muro de las galerías para tomar la calle con sus acciones, persiguiendo el encuentro con el público.

1.2. Elementos objeto de análisis por parte de los Estudios de Performance durante el s. XXI.

1.2.1. Análisis funcional de las tecnologías capitalistas

Para hablar del análisis funcional de las tecnologías capitalistas a través de la regulación de los cuerpos mediante la fuerza de trabajo, se propone visionar un fragmento de *MAQUILAPOLIS. (City of factories)* (2006), un documental que se llevó a cabo en un proceso colaborativo con las protagonistas, contando su lucha en materia de derechos laborales y ecologista. En él, las trabajadoras de una de las maquiladoras de Tijuana (fábricas de multinacionales estadounidenses trasladadas a la frontera de México con Estados Unidos para abaratar la mano de obra), la inmensa mayoría mujeres migrantes, nos relatan sus pésimas condiciones de vida: cómo afectan los tóxicos no regulados generados por las propias maquilas y en qué condiciones fabrican los productos, así como la ausencia de derechos laborales. En varios fragmentos del documental, se apropian de los procesos alienantes de generación de dichos productos a través de coreografías donde descontextualizados, muestran los movimientos que permiten la producción de dichos útiles.

1.2.2. Regulaciones respecto a sexo y género

Se expone desde Butler (1998, 2007) la consideración de construcción de género como una categoría aprendida culturalmente por repetición. Proponemos respecto a las regulaciones de género el caso de Gilbert and George con *Bend it*. Elegimos específicamente esta pieza porque la mayoría de obras posteriores que cuestionen el género serán llevadas a cabo por mujeres.

1.2.3. Formaciones lingüísticas

Se hace mención a cómo John L. Austin (1962) designa el término "performativo" en el campo lingüístico como la realización de la acción

1.2.4. Arte // activismo // artivismo

Nos referimos al movimiento "Reclaim the street" en Londres, 1994, como iniciadores y continuamos con ejemplos como: *G.A.C. (Grupo de Arte Callejero)* o *The Yes Men* en los Estados Unidos y las iniciativas *Yomango*, *Supervivienda* de *V de vivienda*, colectivos como *Democracia*, *Enmedio*, *Flo6x8*, en España.

A continuación, exponemos las respuestas que desde el arte se llevan a cabo, en la intersección entre arte y activismo; denominado artivismo. Se eligen ejemplos paradigmáticos para comenzar:

Fiesta en el Inem. (2009) Colectivo Enmedio. Barcelona.

El Colectivo Enmedio está formado por artistas, fotógrafos, diseñadores, que trazan relaciones entre el arte y la acción política a través de sus intervenciones, creando, en sus palabras, "intervenciones en el relato dominante". En esta ocasión, en una oficina del Instituto Nacional de Empleo, desencadenan una situación inesperada con todos los asistentes.

> Al principio la crisis era tan sólo un estado de ánimo, una especie de tristeza social que lo paralizaba todo. Para romper ese clima no se nos ocurrió otra cosa mejor que montar una fiesta. Lo primero que necesitas para montar una fiesta es un local, así que nos pusimos a buscar uno donde la tristeza y el miedo social estuviesen muy presentes. No tardamos en encontrarlo: una oficina de empleo. Allí nos presentamos una mañana con nuestro *Sound system*. Fue increíble. Menos de cinco minutos de baile y cachondeo bastaron para dibujar una sonrisa en esas caras tan largas. Colectivo Enmedio, (2009)

Bankia, pulmones y branquias. (2012) Flo6x8

El colectivo Flo 6x8 está formado por artistas de flamenco que intervienen en sucursales bancarias llevando a cabo actuaciones donde las letras están plagadas de mensajes políticos. Ocupando el espacio con sus cuerpos y sus pasos y jugando, al igual que el colectivo anterior, con el efecto sorpresa. Rompiendo los marcos de realidad/representación. Las acciones que documentan se hacen virales a través de las redes sociales. En esta ocasión, en una oficina de Bankia, hacen referencia a la responsabilidad de Rodrigo Rato sobre los desahucios, el empobrecimiento de la población y la desigualdad social.

ILUSTRACIÓN 1. *Imágenes de Fiesta en el Inem, Colectivo Enmedio. Imagen extraída de: http://www.enmedio.info/video-y-fotos-de-la-fiesta-en-el-inem/*

Fuente: Colectivo En medio (2009). *Fiesta en el Inem.* Barcelona.

Fuente: *Frames* del film *The Yes Man fix the world*

The Yes Men fix the world. (2009) Andy Bichlbaum y Mike Bonanno

Andy Bichlbaum y Mike Bonanno forman el colectivo "The Yes Men", que en distintas ocasiones se hace pasar, entre otros, por representantes de grandes empresas en convenciones o en medios de comunicación, dejando en evidencia las atrocidades que estas cometen. Presentan ideas descabelladas, que muy habitualmente los asistentes asumen como reales.

Se muestra el comienzo del documental *The Yes Men fix the world*, dirigido por ellos mismos, donde explican, entre otras, su respuesta a la catástrofe de Bhopal, ocasionada por la empresa *Union Carbide*. En 1984, una planta de pesticidas explota en Bhopal (India), ocasionando un accidente en el que 5000 personas murieron y 100.000 enfermaron de por vida. Union Carbide pagó una indemnización ridícula a las víctimas, dejando Bhopal sumida en la catástrofe. Andy Bichlbaum y Mike Bonanno deciden actuar al ver que Union Carbide es comprada por DOW, quienes únicamente pagaron una indemnización a las víctimas por las negligencias cometidas por la empresa anterior en Texas, olvidando al resto de damnificados. Andy Bichlbaum y Mike Bonanno acuden a un congreso en representación de dicha empresa ante los representantes de los mayores bancos del mundo, financiadores de las grandes empresas para exponer "cómo DOW calcula el valor de la vida humana". Finalmente, la BBC les concede una entrevista a la que acuden en representación de DOW, donde afirman que asumen la responsabilidad de los hechos y que donarán 12 mil millones de dólares para solventarlo. Tras su intervención las acciones en bolsa de la empresa se derrumbaron. Por último, visitan Bhopal para ver las dimensiones del desastre y conocer si la falsa noticia les había afectado. Allí, los damnificados les agradecieron la acción por visibilizar su problema.

N.º 14 (1996) La Ribot

La Ribot es coreógrafa y bailarina de danza contemporánea o danza expandida, perteneciente a la corriente de la "Nueva danza europea". La obra *N.º 14* forma parte a la serie "Más distinguidas", 13 piezas cercanas al lenguaje plástico y el arte en vivo, donde se utilizan objetos cotidianos y el propio cuerpo como un objeto más. Mostramos una documentación en vídeo de la pieza, llevada a cabo en el Festival Desviaciones (1997, Madrid). En ella, según Écija (2011, p. 3) la Ribot "da un paso muy importante en la desestabilización de los códigos escénicos y en el acercamiento de la danza al espacio de las artes visuales." En una estética menos teatral, se prescinde de los distintos efectos y dispositivos escénicos propios de la representación, "mostrando en su totalidad la

instalación y desmontaje de cada pieza, así como la transición de una pieza a otra". (Écija, 2011, p. 3)

En este caso, se presenta una coreografía donde en un primer momento La Ribot aparece desnuda, de pie encajada dentro del hueco de una silla plegada, en posición de ballet clásico (un brazo alzado, otro a la cadera), pegada a la pared. Sobre su pecho un cartel donde puede leerse "Se vende". A su lado, sobre la misma pared, colgados varios objetos, entre ellos unas medias. La Ribot señala la carga y potencialidad política de la desnudez del cuerpo, específicamente la del cuerpo femenino (citada en Bordonaba, 2001).

Comienza a realizar movimientos rítmicos con la silla, desplegándola en la misma posición, sin cambiar el gesto, cada vez más rápido y acentuado, desencadenando un sonido chirriante, hasta que el movimiento violenta su cuerpo, y su cuerpo va resbalándose, descomponiéndose, desmoronándose hasta quedar tumbada en el suelo, golpeada por ella misma bajo el ritmo violento del abrirse y cerrar de la silla, hasta que la sostiene abierta, manteniéndose su cuerpo atravesándola.

> La disociación de artista e intérprete resultaba cada vez más clara en este ejercicio en que una ordenaba a la otra que activara el mecanismo de su tortura. Y sumisamente, la intérprete ponía en movimiento una silla que progresivamente la iba reduciendo hasta el fondo del escenario, hasta el suelo, en una especie de prolongada y brutal violación hasta la muerte. (Sánchez, 2006, p. 328).

Slogans Remix. (2012) Maja Bajević

Fuente: Maja Bajević (2012) *Slogans Remix*

Maja Bajević, de origen bosnio, junto con el grupo musical Basheskia & Edward EQ, llevan a cabo esta performance en el centro LABoral, de Gijón. Con unos auriculares y micrófonos, cuatro performers recorren una sala de exposición y distintos lugares de la ciudad cantando slogans,

consignas, como “trabajadores del mundo uníos”, “la sociedad es una planta carnívora”, “Sin iglesias no hay cadenas”, “el ejército popular de liberación chino es una gran escuela para el pensamiento de Mao Tse Tung”, “el pueblo unido jamás vencido”, que sacadas de contexto, pueden verse como un espectáculo absurdo y como una crítica a la simplificación del discurso político y social. Pretenden abrir el debate sobre cuestiones políticas en los diferentes contextos.

Españantánamo, despierta. Granada

Fuente: Universidad a la calle (2012) Españantánamo, despierta.

Un grupo de un centenar de personas de la plataforma “Universidad a la calle” de Granada, vestidos con un mono color amarillo, capirote negro cubriendo el rostro y manos atadas, se arrodillan mientras una de las componentes comienza un discurso sobre las condiciones de pobreza en la que vive parte de la población española. Se sitúan en círculo en una plaza del centro de la ciudad. Otro miembro, comienza un manifiesto poético que comienza de este modo:

> Españantánamo: Si me quieres mentir, si me quieres odiar, si me quieres pegar, si me quieres vender... te equivocaste de hombre y de mujer. Te equivocaste. Te equivocaste otra vez. Españantánamo. Españantánamo: fantoches al poder y criminales. Estos son mis males. Estos son mis males.

Con la segunda pronunciación de “estos son mis males”, los capirotes se convierten en megáfonos para todos los presentes. Denuncian la precariedad en la educación y la cultura, la corrupción de los poderes políticos y financieros... en una protesta que abre el imaginario asociado a la prisión de Guantánamo, y sus populares métodos de alienación y degradación de sus presos; vestimenta, rostros cubiertos... y al de los castigos públicos inquisitoriales; capirotes, paseo procesional...

#SevillaZombie, Sevilla

Fuente: #SevillaZombie

Desde la asignatura "Educación de las artes visuales y plásticas" de tercer curso de grado de primaria de la Universidad de Sevilla, durante el curso 2011-2012, se lleva a cabo una acción colectiva también en el espacio público, en colaboración con *#SevillaPara.* En este caso 200 participantes se caracterizan de zombies, portando pancartas con lemas reivindicativos "Por mucho que estudiemos, por mucho que intentemos tener un empleo digno, siempre estamos viviendo de prestado en esta sociedad. Somos muertos vivientes" declara el docente de la asignatura.

2. OBJETIVOS

- Estudiar referentes artísticos que traspasen las categorías de creación artística y manifestación política en las prácticas performáticas.
- Proponer acciones artísticas para repensar los espacios públicos.
- Llevar a cabo un ejercicio de escritura de performance colectivo.

3. METODOLOGÍA

Aunque se considera que el alumnado que asiste a Ciencias de la Educación está acostumbrado a trabajar en grupo, se piensa que las dinámicas de colaboración a distintos niveles (de diálogo entre cada uno de los grupos por separado y contestaciones de uno a otro), puede fomentar el pensamiento crítico y la evolución en sus propias ideas, así como inevitablemente favorece los vínculos y ofrece recursos para trabajar los

conflictos. El alumnado realiza correcciones y matizaciones sobre las propuestas elaboradas en colectivo, por lo que pensamos que ha contribuido al intercambio de ideas y fomentado la construcción del pensamiento en colectivo. Podemos afirmar que fomenta el debate sobre lo político en el aula y las posibilidades de acción.

A través del cuestionamiento de los distintos elementos formales: espacio, objetivos, acción, materiales y duración, así como de sus implicaciones, podrá perfilarse de modo más consciente la acción, así como entender sus significaciones con mayor profundidad. Debido a la falta de análisis formal artístico en la formación de Grado en Educación Primaria (es la única asignatura sobre artes visuales durante su formación), se plantea que esta actividad puede potenciar la creatividad. Por otra parte, incidir sobre qué simboliza el espacio en que se va a ubicar la acción puede ayudar a entender el carácter contextual de la obra, así como imaginar qué personas lo transitan y por tanto quiénes serán los receptores y qué nivel de participación se podrá dar.

Fuente: elaboración propia

Se incide en el carácter relacional tanto en relación con el espacio, con los objetos, como aquella se establece entre quienes ejecutan la acción entre sí y con los otros. Se pretende profundizar en el conocimiento de todos los elementos y qué ofrecen comunicativamente; por ejemplo, en el caso de los objetos, si son utilizados siendo conscientes de su simbolismo, o, por el contrario, de un modo más utilitario. A través de la pregunta "¿Qué queremos contar/analizar/cambiar o activar?" se pretende abrir posibilidades en los objetivos, de expresión (contar), investigación (analizar), transformación (cambiar), e intervención (activar), como posibilidades del arte de acción.

4. RESULTADOS

La primera acción se sitúa en la Plaza de España (Sevilla) y tiene como objetivo promover la cultura y la interacción en un espacio que ha experimentado una desculturalización. Esta intervención plantea preguntas acerca del colonialismo, la identidad y la representación, así como la responsabilidad y la autoría en la reivindicación de problemáticas sociales. La segunda acción se desarrolla en el interior de un banco, simbolizando el capitalismo y el poder, con la finalidad de concienciar a las personas sobre estas temáticas. La acción aborda la relación entre economía, poder y sociedad, y cuestiona el papel de las instituciones financieras en el mantenimiento de desigualdades económicas y sociales. A continuación, se producen reajustes que plantean, en uno de los casos, un traslado a otra zona también céntrica de la ciudad, y en el otro, un cambio en la temática de la reivindicación: reivindicar la sanidad pública. Ambas acciones reflejan posicionamientos políticos, así como un interés y compromiso con las problemáticas sociales.

4.2. Transcripción de la actividad:

A continuación se transcribe cada una de las preguntas y respuestas recogidas durante la actividad:

a) ACCIÓN 1

1: Espacio (Contexto):

¿Qué simboliza ese espacio? ¿Qué personas lo transitan? ¿Es público o privado?

> Se ubica en la Plaza de España (Sevilla), lugar de donde resaltan la "unión de todas las comunidades autónomas", la cantidad de "turistas y ciudadanos de Sevilla", y cantidad de "público". El conjunto arquitectónico se emplaza en el Parque de María Luisa, por lo que es un lugar habitual para pasear para ciudadanos de diversa procedencia. Uno de sus atractivos, lo forman los paños de azulejos con las representaciones de las distintas provincias de España.

2. Objetivos de la acción:

¿Qué queremos contar/analizar/cambiar o activar?

> Fomentar la cultura en un espacio desculturizado
>
> Fomentar la interacción del espacio con los visitantes

3. Acción: Síntesis de la acción.

¿Qué ocurre? ¿Cuál es la relación entre lxs que ejecutan la acción entre sí y con lxs otrxs? ¿y con el espacio?

> Disfrazadxs de nativos en América en 1492, intervenimos y preguntamos a los transeúntes si saben en qué consistió la conquista de América. Aprovechando que este lugar simboliza la unión de España y sus colonias, evidenciamos las injusticias del colonialismo por parte de los españoles con el lema de "América no fue descubierta, fue conquistada. Relacionar también con los inmigrantes (actualmente muchos provienen de esos países) en situación irregular, y cómo les parece que es su vida; [si] aquí se le respecta, etc)"

4. Materiales necesarios:

¿Qué objetos utilizaríamos? ¿Qué relación se establece con ellos? ¿Se utilizan por su simbolismo?

> "Disfraces", "Se apropian de la identidad de los disfraces", "Sí, por su simbolismo"[81]

5. Tiempo (duración):

[81] Los estudiantes dialogan entre sí a través de la plantilla dada, respondiendo a las cuestiones que han escrito en las anteriores intervenciones.

¿Cuánto tiempo es necesario para involucrar (si es nuestra intención) a los espectadores? ¿Pensamos en el tiempo que es óptimo para la recepción de la obra? (Contemplación estética. Permitir la reflexión.)

> "Debe realizarse a un día y una hora en el que sea una plaza transitada" "Durante un día festivo primaveral a media tarde o media mañana", "Hace falta bastante rato para poder interceptar suficientes interlocutores".

Reajuste

> Espacio: Avenida de la constitución (público, simbólico de Sevilla, paso de compradores, turistas, trabajadores...)

Objetivos: Mostrar la multiculturalidad del espacio.

> Acción: se mostrarán personas de diferentes etnias divididos en grupos. Posteriormente empezará a sonar música y estos grupos de unirán. Se sacarán banderas de os países y crearán una gran cadena. Bailarán al son de la música.

B) ACCIÓN II

1: Espacio (Contexto):

¿Qué simboliza ese espacio? ¿Qué personas lo transitan? ¿Es público o privado?

> ¿Qué simboliza el espacio? Capitalismo, consumismo, poder.
>
> ¿Personas que la transitan? Banqueros, trabajadores, EL PUEBLO.
>
> Público/privado: privado.

2. Objetivos de la acción:

¿Qué queremos contar/analizar/cambiar o activar?

> "Queremos cantar que los que tienen dinero son los que tienen el poder", "Activar la conciencia de las personas".

3. Acción: Síntesis de la acción.

¿Qué ocurre? ¿Cuál es la relación entre lxs que ejecutan la acción entre sí y con lxs otrxs? ¿y con el espacio?

> ODA AL CAPITALISMO. "Entra un grupo de personas dentro de un banco. Se sitúan en diferentes puntos del mismo y comienzan a leer la oda" "La oda se lee con las distintas personas acostadas en sacos de dormir". La idea a transmitir es "El banco es nuestra casa porque es dueño

de nuestra casa". "La relación con la gente es que nos escuchen", "La relación con el espacio es de ocupación".

4. Materiales necesarios:

¿Qué objetos utilizaríamos? ¿Qué relación se establece con ellos? ¿Se utilizan por su simbolismo?

Sacos de dormir, quizá algún megáfono (si es un espacio amplio). El saco de dormir simboliza a ausencia de un hogar.

5. Tiempo (duración):

¿Cuánto tiempo es necesario para involucrar (si es nuestra intención) a los espectadores? ¿Pensamos en el tiempo que es optimo para la recepción de la obra? (Contemplación estética. Permitir la reflexión.)

- "HASTA QUE NOS ECHEN DEL BANCO"

- "Sí, el tiempo es óptimo!

- En lugar de entrar con sacos de dormir podrían entrar muy arreglados/as para así "engañar" por la apariencia: traje de chaquetas, vestidos y tacones.

Reajuste:

Espacio: El Salvador: Es una zona céntrica de encuentros. Lo transitan todo tipo de personas.

Objetivo: Reivindicación ante los recortes en Sanidad: mantener el sistema de sanidad público y asistencia a todas las personas.

Acción: Disfrazados todos de personal sanitario simbolizando que la sanidad pública se queda sin cabida en nuestra sociedad. Se trata de montar una especia de sala de urgencias en la calle.

5. DISCUSIÓN

Se ha elegido un espacio público, de carga cultural, patrimonial. También espacios donde el tránsito de personas ocurre constantemente, como en la avenida de la Constitución o la plaza de El Salvador, situadas en el centro de la ciudad. Se valora la cultura como valor educativo, y la interacción con el público. Se muestran intereses sociales sobre problemáticas por las que no se ven afectados directamente, como los raciales, inmigración, desahucios, sanidad pública... por lo que parece ser un

grupo bastante politizado. Tratan una crítica al colonialismo desde el diálogo con los otros. Durante el debate posterior se plantea si no resulta colonialista ocupar el lugar de los colonizados y contar su historia por ellos, que expresan con el comentario "Se apropian de la identidad de los disfraces", y se plantea la posibilidad de trabajar con personas de aquella procedencia.

No surgen conflictos durante el proceso de esbozo de la acción: se debate con respeto, y el consenso resulta fácil de alcanzar. La reflexión final destaca la disolución de fronteras entre la acción política y la acción artística en este contexto, sugiriendo la existencia de un espacio interdisciplinario donde ambas se entrelazan y se retroalimentan mutuamente.

6. CONCLUSIONES

Con ejercicios como el análisis espacial del aula, se desencadena una consciencia del posicionamiento de ambos agentes en este espacio. No obstante, al ser una propuesta escrita, y por lo tanto no entrar el cuerpo en escena, las formas de relacionarse son las habituales en el medio académico: verbales. Por otra parte, se ha fomentado el debate sobre aspectos sociales (piezas que discuten aspectos de género, raza, clase... y por tanto evidencian los privilegios), por lo que los sujetos se ven empujados a posicionarse.

8. REFERENCIAS

Austin, J. L. (1962). Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones. Barcelona: Paidós.

Bichlbaum, A., Bonanno M., Engfehr, K. (directores) (2009). The Yes Men fix the world. Arte France, Article Z, Renegade Pictures, Channel 4 Britdoc Foundation, Charny, Bachrach Entertainment.. Estados Unidos, Reino Unido, Francia.

Bordonaba, M. (3 de Enero de 2001). "La danza en España está muy sola". María Ribot habla sobre la gira de Still distinguished tras el Premio Nacional. El Cultural. El Mundo. Recuperado de: http://www.elcultural.com/revista/teatro/-La-danza-en-Espana-esta-muy-sola/15351

Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución de género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. Debate feminista, 9(18), 296-314.

Butler, J. (2007). El género en disputa. Barcelona: Paidós.

Colectivo Enmedio (2009). Fiesta en el Inem. Recuperado de: http://www.enmedio.info/video-y-fotos-de-la-fiesta-en-el-inem

Écija, A. (2011). Danza distinguida, las piezas de La Ribot.[Archivo visual de artes escénicas] Recuperado de http://artesescenicas.uclm.es/archivos_subidos/textos/371/Danza%20distinguida.%20Las%20piezas%20de%20La%20Ribot.%20AmparoEcija.pdf

Freire, P. (2000). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.

Funari, V y de la Torre, S (Productores y Directores) (2006). MAQUILAPOLIS. (City of factories). Independent Television Service [DVD] Recuperado de http://www.maquilapolis.com

Goldberg, R. (2012). La performance du futurisme à nos jours. Paris: Thames & Hudson.

Kincheloe, J.L. (2008). La pedagogía crítica en el s. XXI: Evolucionar para sobrevivir, en McLaren, P. y Kincheloe, J.L. (Eds.) Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos. Barcelona: GRAÓ.

Marchán Fiz (1986). Del arte objetual al arte del concepto. Epílogo sobre la sensibilidad posmoderna Madrid: Akal

Prieto, A. (2005). Los estudios de performance: una propuesta de simulacro crítico. Citru.doc. Cuadernos de investigación teatral, 1, 52-61

Sánchez, José A. (2006). Nueva danza en Madrid (b) en Sánchez, J.A. (ed.), Artes de la escena y de la acción en España: 1978-2000, Colección Caleidoscopio, Cuenca Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Schechner, R. (2012). Estudios de la representación. México: Fondo de cultura económica.

Taylor, D. (2002). Hacia una definición de performance. Recuperado de: http://www.crim.unam.mx/cultura/ponencias/PONPERFORMANCE/Taylor.html

LA TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS TRADICIONALES Y LA CULTURA DEL TRABAJO ARTESANAL EN SAN MARTÍN TILCAJETE, OAXACA

BULMARO RODRÍGUEZ LÓPEZ
Tecnológico Nacional de México
Instituto Tecnológico de Oaxaca

MARICELA CASTILLO LEAL
Tecnológico Nacional de Méxic
Instituto Tecnológico de Oaxaca

JORGE ANTONIO S. ACEVEDO MARTÍNEZ
Tecnológico Nacional de México
Instituto Tecnológico de Oaxaca

MARÍA DE LOURDES VÁZQUEZ ARANGO
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

1. INTRODUCCIÓN

El oficio artesanal es uno de los más antiguos de la humanidad (Sales, 2013). Una de las características que lo distinguen es que se realiza de manera manual y precisamente por eso en algunas lenguas actuales se sigue asociando el término artesanías con las manos, por ejemplo, en alemán artesanías se dice handwerk y en inglés handicraft; en ambas lenguas el término *hand* significa mano. El oficio artesanal implica el uso constante de las manos.

La institución social que se encarga de enseñar el oficio artesanal es la familia, el aprendizaje y su enseñanza ocurren, en gran medida, en la práctica. Los maestros artesanos son quienes poseen los conocimientos artesanales y los aplican de manera cotidiana. Los aprendices forman parte de las nuevas generaciones y son ellos quienes reciben los conocimientos. Por lo que el proceso de enseñanza y de aprendizaje ocurre de

manera cotidiana, se auxilia de la oralidad, la observación y la imitación (Pérez, et. al. 2019).

El espacio en donde los artesanos aprenden, enseñan y practican su oficio es el hogar; los artesanos acondicionan su taller doméstico productivo, el cual ha sido descrito por Sandoval (2013) como el espacio donde los hombres, mujeres o los miembros de la familia trabajan en conjunto, es en el taller donde se pone en práctica la mano de obra familiar, la cual no está regulada necesariamente por la asignación de un recurso económico. En el taller los artesanos también aprenden una cultura del trabajo que tiene características muy peculiares.

Con el propósito de ahondar sobre la transmisión de conocimientos tradicionales y la cultura del trabajo artesanal, el presente artículo se ha dividido en introducción, donde se señalan aspectos relacionados a la actividad artesanal; con respeto a la teoría se aborda principalmente los conocimientos tradicionales, la transmisión de conocimientos tradicionales y lo relacionado a la cultura de trabajo. La metodología es importante señalar que es de carácter cualitativa, con un estudio etnográfico para tener la perspectiva de las personas desde su quehacer. Los resultados nos permiten demostrar que la transmisión de conocimientos y la cultura de trabajo existente en la comunidad.

1.1. Actividad artesanal en Tilcajete

San Martín Tilcajete es un municipio que se localiza en la región de los Valles Centrales del estado de Oaxaca y forma parte del Distrito de Ocotlán de Morelos. En este municipio hay 246 unidades económicas, de ellas 186 (75.6%) forman parte de las industrias manufactureras, de ese total de industrias manufactureras 175 (94.0%) realizan actividades relacionadas con la industria de la madera, así como es alto el porcentaje de las industrias de la madera, también es elevado el número de artesanos que trabajan en ellas. La investigadora Cant (2019) señaló en el año 2019 que el 68% de la población se dedicaba a actividades relacionadas con la elaboración de los alebrijes.

Tomando en cuenta que la elaboración de alebrijes es una actividad que realiza más de la mitad de los habitantes de la población, es importante

estudiar cómo han logrado transmitir sus conocimientos artesanales a las nuevas generaciones. Se sabe que esta actividad artesanal inició en la población en la década de los cuarenta (Chibnik, 2017) y hasta hoy en día se sigue practicando. Varios de los actuales artesanos forman parte de la segunda y de la tercera generación que se dedican a esta actividad.

Los artesanos preservan y transmiten un saber-hacer técnico de una generación a otra y al mismo tiempo contribuyen a la preservación de su cultura. Vega (2019) señala que el artesano más que un agente económico de saber técnico es considerado como un productor cultural, es decir, que conjuga un saber técnico y cultural en la representación de una obra territorializada; la labor artesanal se encuentra relacionada con diversos aspectos culturales, por lo que al momento de estudiarla se deben tomar en cuenta esas diversas relaciones.

La labor artesanal se desarrolla principalmente en el taller doméstico productivo, en ese taller quienes laboran son los integrantes de la familia, el taller es parte del hogar y, por lo mismo, varias de las formas de organización que ahí operan no se asemejan a las de una empresa o a las de una fábrica, más bien dependen de las actividades u ocupaciones que de manera cotidiana se les van presentando a cada uno de los miembros de la familia. Son tan diversas las actividades y ocupaciones que realizan cada día los artesanos, que incluso la hora de comenzar a trabajar no es la misma todos los días.

La diversidad de elementos que inciden en la organización de los artesanos forma parte de una cultura del trabajo muy particular. Desde el punto de vista de Palenzuela (2014) la cultura del trabajo tiene su origen y su ámbito de reproducción en los procesos de trabajo, es decir, que tanto los saberes técnicos, las habilidades y las percepciones sensitivas, así como los valores, nacen y cristalizan en los lugares y en los tiempos del trabajo. En el caso de los artesanos construyen y reproducen su cultura del trabajo en los diferentes espacios en donde realizan sus actividades productivas.

Para describir la cultura del trabajo de los artesanos es necesario hacer referencia a su espacio de trabajo, a la división del trabajo, a la participación familiar, a las actividades que realizan los miembros de la familia

elementos que influyen de manera directa en la labor que ellos realizan, por lo que hacer referencia a la cultura del trabajo implica tomar en cuenta dinámicas culturales y sociales que se encuentran presente en la comunidad.

En Tilcajete se llevan a cabo diferentes actividades económicas, la actividad que más sobresale es la relacionada con las industrias manufactureras, la minería, electricidad y agua. En segundo lugar, se encuentran aquellas que se relacionan con el servicio de transporte, comunicación, profesionales, financieros, sociales, gobierno y otros. La siguiente gráfica muestra las diferentes actividades económicas que se realizan en la población.

GRÁFICO 1. *Actividades económicas que se realizan en Tilcajete*

Nota: La gráfica fue elaborada con datos del Censo de Población y Vivienda, INEGI, 2020

El total de unidades económicas que se encuentran en el municipio son 246, de ellas 186 forman parte de las industrias manufactureras, dentro de estas últimas 175 realizan actividades relacionadas con la industria

de la madera. A continuación, se muestran datos relacionados con la industria de la madera.

TABLA 1. *Datos relacionados con la industria de la madera*

Actividad económica	Unidades económicas	Personal ocupado	Personal ocupado total, hombres	Personal ocupado total, mujeres	Salario promedio diario por persona operativa (pesos)
Fabricación de productos de madera	175	604	293	311	212.383

Nota: La tabla se elaboró con datos del Sistema Automatizado de Información Censal (SAIC) INEGI, 2020

1.2. Conocimientos tradicionales

En épocas recientes han surgido nuevos enfoques epistemológicos que reconocen la existencia de los *saberes otros*, una propuesta teórica que se identifica con dichos enfoques se denomina epistemologías del sur (Santos, 2009); desde esa postura teórica se explica que, aparte del pensamiento científico, hay muchas otras formas de pensamiento que han estado presentes en la vida cotidiana de los grupos sociales. Los términos que han sido propuestos para referirse a esos *saberes otros* son: ecología de los saberes, conocimientos y saberes locales, saberes tradicionales, sabidurías tradicionales, conocimientos propios, saberes populares.

Los *saberes otros* tienen marcadas diferencias con los conocimientos que son construidos en contextos científicos. Cabe señalar que, así como se han identificado diferencias entre los conocimientos científicos y los *saberes otros*, también se han identificado semejanzas, por ejemplo, se ha dicho que ambos echan mano de la razón, la sistematización, la explicación de causas, la contemplación, la especulación y la técnica (Alarcón, 2015).

Una de las características que poseen los *saberes otros* es que se construyen y se comparten dentro de un territorio determinado, dichos saberes no pretenden convertirse en reglas generales, ni mucho menos en principios universales, ellos se construyen para contribuir en ciertas prácticas

locales. Toledo y Barrera (2008) han realizado estudios sobre los saberes y han propuesto diferentes términos que permiten conocer más acerca de sus alcances y características, ellos han explicado a los saberes tradicionales y señalan que son formas de sabiduría individual o colectiva que se extienden por un dominio territorial o social determinado.

Otro de los términos que ha sido propuesto y que se identifica con las epistemologías del sur se denomina conocimientos tradicionales, Valladares y Olivé (2015) señalan que estos se pueden entender como aquellos conocimientos que han sido generados, preservados, aplicados y utilizados por comunidades y pueblos tradicionales, como los grupos indígenas de América Latina, a estos conocimientos se les reconoce como parte de la actividad humana y como parte de una cultura.

Los conocimientos tradicionales se construyen y se preservan por medio de la práctica, contribuyen a resolver necesidades que se les presentan a los individuos y, por eso mismo, se mantienen vigentes dentro de espacios territoriales determinados, por supuesto que también son utilizados para preservar tradiciones de los grupos sociales.

Transmisión de conocimientos tradicionales

Los maestros artesanos son quienes poseen las habilidades, destrezas y saberes que les permiten elaborar una artesanía en particular, sin embargo, antes que ellos llegaran a convertirse en maestros de su oficio pasaron por un proceso de aprendizaje muy particular, ese proceso de aprendizaje, al que ahora se hace referencia, ocurre en un espacio no escolar y forma parte de una educación no formal.

Paradise (2005) señala que las formas de enseñar y de aprender fuera de la escuela comprenden aspectos tales como la organización social del proceso de aprendizaje, el papel del experto, el contexto, el uso del lenguaje verbal y escrito, la comunicación no verbal, y la observación. Los artesanos retoman cotidianamente esos aspectos relacionados con la enseñanza y con el aprendizaje y de esa manera logran seguir preservando sus conocimientos tradicionales.

Para Pérez (et. al) la oralidad juega un papel fundamental en la transmisión de conocimientos, ya que posibilita la comunicación entre los

integrantes de la familia y, por ese medio, se puede estimular la imitación y la práctica del trabajo artesanal. Por medio de la oralidad los maestros artesanos enseñan lo que ellos han aprendido durante sus años de trabajo y también por ese medio impulsan a que los aprendices mejoren de manera continua.

El tiempo es otro factor a considerar en el aprendizaje de los artesanos, ellos no tienen definido un horario específico para aprender, aprenden cuando trabajan, mientras descansan, cuando conviven, cuando observan los procesos de producción, cuando contemplan el producto final y en el caso de los niños cuando juegan.

Respecto a los espacios y a los tiempos de aprendizaje que caracterizan a la educación informal Chamoux (1992) señala que contrariamente a la escuela que impone horarios y aulas de clase, el tiempo y el espacio del aprendizaje no están predefinidos: cualquier momento y cualquier lugar son propicios de antemano para la transmisión, en la educación informal son las circunstancias lo que motivan el aprendizaje de los aprendices y no necesariamente el lugar o el tiempo.

Otro aspecto del aprendizaje artesanal es que se construye a partir de la interacción con otra persona que tiene experiencia en el oficio. Regularmente los maestros artesanos son adultos mayores o adultos que han dedicado varios años de su vida a esa actividad productiva, ellos son quienes saben las técnicas que dan buenos resultados (los secretos del oficio), identifican las materias primas que pueden ser útiles, conocen los tiempos de producción, saben utilizar con destreza sus herramientas y calculan con mayor exactitud la inversión y las ganancias. Los conocimientos que tienen los maestros artesanos los han ido aprendiendo a través de su experiencia, pero también forman parte de una herencia que recibieron de otro(s) maestro(s) artesano(s). Respecto a lo que se comenta Cardini (2012) ha señalado que:

> En estos fragmentos se enuncia la idea de la transmisión de los saberes que, partiendo de las generaciones anteriores “los viejos”, “los abuelos”, “los antiguos”, son re-transmitidos mediante una especie de “pedagogía informal y doméstica” que además de mostrar una práctica (cestería, cerámica, tejido, etc.) forma-parte-de la “cultura del grupo” y de las identidades puestas en juego.

Es común que los artesanos comiencen a aprender su oficio desde que son niños, ellos aprenden de sus padres, de sus abuelos y de otros integrantes de su familia o de su comunidad. Un ejemplo de lo que ahora se comenta puede encontrarse en la elaboración de los alebrijes, por lo regular, las familias que se dedican a esta actividad artesanal tienen instalados sus talleres en sus hogares y es ahí donde los niños comienzan a conocer los procesos que se siguen para elaborar cada una de las piezas.

Respecto al aprendizaje de la elaboración de alebrijes en Tilcajete, Hernández (2016) señala que inicia desde que los niños tienen cinco o seis años, de acuerdo con su habilidad para lijar; luego, poco a poco se va incorporando a la talla y al decorado de las figuras, sin que su trabajo sea retribuido. Cabe señalar que el apoyo infantil es aceptado en el ámbito artesanal, pues para los niños es una actividad que les divierte.

Otra característica del aprendizaje artesanal es que se construye a partir de la motivación y de la iniciativa, como los artesanos no tienen definido necesariamente un espacio y un horario para aprender, es el aprendiz quien toma la iniciativa para conocer aspectos referentes a la producción. Mientras el maestro artesano trabaja, el ayudante observa, identifica la(s) herramienta(s) de trabajo, conoce las materias primas que son idóneas, aprende a calcular los tiempos que requiere cada proceso y se involucra en la producción.

Los hijos de los artesanos aprenden también a partir de la motivación, para muchos de ellos el taller artesanal es parte de su casa, así que todos los días tienen la oportunidad de ver los procesos que se siguen en la producción. Desde que son niños se interesan por ayudar en algunas tareas artesanales. Esa participación esporádica que comienzan a realizar contribuye a generar un aprendizaje.

En el aprendizaje informal no hay una intención por controlar el proceso de aprendizaje, no existe un intento premeditado que no sea del aprendiz mismo, ni un acercamiento instrumental viéndose hacia el futuro ni un interés demasiado explícito en promover que alguien aprenda (Paradise, 2005). El interés del aprendiz surge a partir de la participación que vaya teniendo en el proceso de producción.

La participación que los niños comienzan a tener en las actividades familiares forma parte de su cotidianidad, ellos ponen mucho de su parte para conocer la dinámica de las actividades y una vez que las dominan, su colaboración se vuelve muy útil o hasta indispensable, como ellos construyen su aprendizaje de manera gradual, se llega asumir este hecho como algo "natural". Para referirse al tipo de aprendizaje que ahora se comenta, algunos teóricos han propuesto el término de impregnación.

La transmisión por impregnación se refiere a la transmisión de un saber-hacer que se adquiere a lo largo de la infancia, al mismo tiempo que otros elementos culturales, sin que se establezca una relación social exclusivamente para esa transmisión (Chamoux 1992). El saber-hacer que se transmite de esa manera es común y cotidiano para quienes forman parte de ese grupo y su puesta en práctica no representa para ellos ninguna dificultad.

Otra de las características del aprendizaje artesanal es que se logra a partir de la práctica, los hijos de los artesanos, desde temprana edad, comienzan a tener un acercamiento con los procesos de producción y conforme van creciendo desarrollan más habilidades en esa área. Los ayudantes de los maestros artesanos día a día participan en la dinámica productiva y así van adquiriendo experiencia, el rango de maestro artesano lo adquieren quienes han estado desempeñando su oficio por años y, por ende, han adquirido una amplia experiencia.

Las transmisiones de los saberes artesanales habitualmente tienen lugar entre las familias de artesanos y se heredan de una generación a otra, hay familias que protegen esos saberes con gran celo, pues los consideran "secretos" que durante largo tiempo les han permitido producir sus piezas con cierta particularidad. Una de las tareas que asumen las familias que poseen los saberes artesanales es transmitirlos a las nuevas generaciones, para que de esa manera se sigan conservando. Referente a la transmisión de la que se habla, Cardini (2012) señala que la referencia recurrente a las "artesanías" parece impregnar el paisaje familiar al ser enunciado como un continuum en donde los saberes circulan entre distintos miembros y hacia los propios hijos de los artesanos.

El taller no familiar puede ser otro espacio en donde se pueden transmitir los saberes artesanales. Quienes los aprenden en ese caso son los ayudantes del taller, los maestros artesanos hacen lo posible por instruir a sus ayudantes porque de esa manera les pueden apoyar más en la producción. Al pasar del tiempo, los ayudantes pueden llegar a ser maestros artesanos y ellos se encargarán de seguir transmitiendo los saberes a otras generaciones.

El aprendizaje artesanal también forma parte de una memoria familiar (Freitag, 2012). Gracias a esa memoria los artesanos logran preservar no solo los saberes técnicos, sino también parte de sus raíces culturales, de su cosmovisión, de su historia y, por supuesto, de su identidad. Cada generación tiene el compromiso de mantener viva la memoria que a ellos les fue heredada tiempo atrás.

Son muy diversos los aspectos que caracterizan la transmisión de conocimientos tradicionales, como se ha mencionado, dichos saberes se aprenden y se enseñan en los espacios de trabajo, en diferentes momentos, a partir de la interacción, por medio de la motivación, a través de la práctica y como parte de una memoria familiar.

Los artesanos transmiten conocimientos que guardan relación con la producción, con la comercialización, con el diseño del espacio de trabajo (el taller), los recursos materiales que se emplean, los diseños que se elaboran, las técnicas de trabajo que se utilizan, los horarios de trabajo, entre otros. Entre los miembros de una misma familia es común que continúen poniendo en práctica los saberes que aprendieron de una generación anterior y también son ellos quienes se encargan de enseñarlos a las nuevas generaciones.

1.3. Cultura del trabajo

Uno de los clásicos que aborda el tema del trabajo es Marx, para él el trabajo es condición de vida del hombre, y condición independiente de todas las formas de sociedad, una necesidad perenne y natural sin la que no se concebiría el intercambio orgánico entre el hombre y la naturaleza, ni por consiguiente, la vida humana. La manera en que Marx concibe el

trabajo, refleja la relevancia que ocupa esta actividad en la vida del individuo y en la sociedad de hoy en día.

Cabe señalar que el término trabajo fue inicialmente explicado con relación a las condiciones laborales que trajo consigo la revolución industrial, algunas de sus características era que se realizaba en el ámbito fabril, se seguía un ritmo de producción determinado por las máquinas, se establecían jornadas de trabajo y se asignaba un salario. Esa concepción del trabajo es lo que se ha denominado como trabajo clásico (De la Garza, 2020).

Al paso del tiempo han surgido diferentes términos relacionados con el trabajo y ellos tienen marcadas diferencias respecto al trabajo clásico. Uno de esos términos fue propuesto por De la Garza (2020) y se denomina trabajo no clásico. El autor señala que el trabajo no clásico puede ser, más que un tipo de trabajo un enfoque de análisis de los fenómenos laborales que contemplan estructura, junto a subjetividades y acciones. El trabajo no clásico reconoce que hay múltiples formas de trabajar, muchas formas de organizarse y, por supuesto, diversos espacios de trabajo.

Como en el trabajo es común que se entable una interacción entre los trabajadores y eso ha dado pauta a que se construyan culturas del trabajo. Desde el punto de vista de Palenzuela (2014), las culturas del trabajo, en su doble dimensión, material e ideática tienen su origen y su ámbito de reproducción en los procesos de trabajo. Es decir, que los saberes técnicos, las habilidades, las representaciones y las producciones simbólicas nacen en los lugares y en los tiempos de trabajo.

El espacio o el territorio en donde se realiza el trabajo también ha sido un elemento importante en la construcción de las culturas del trabajo. Las fábricas, por ejemplo, tienen una delimitación territorial y al interior de ellas se desempeñan labores que tienen como fin la producción. En la interacción que entablan los trabajadores, mientras producen, construyen una cultura del trabajo muy particular. De la misma manera, en diferentes espacios de trabajo los individuos construyen culturas del trabajo.

La cultura de la que forman parte los individuos influye también de manera significativa en la construcción de las culturas del trabajo. Reygadas (2002) señala que los sujetos llegan a sus centros de trabajo

con una carga simbólica que contribuye a darle forma a su actividad, de modo que las culturas de la sociedad en que viven afectan la dinámica de sus relaciones de trabajo.

Las culturas del trabajo no se construyen específicamente a partir de la actividad laboral, sino que se construyen a partir de las influencias que provienen de la cultura de los individuos. Esto quiere decir que, aunque los trabajos sigan una misma lógica de producción, las dinámicas que prevalecen entre los individuos que participan en esa producción pueden llegar a ser muy distintas.

2. OBJETIVOS

Explicar qué relación hay entre la transmisión de conocimientos tradicionales y la cultura del trabajo artesanal que prevalece en Tilcajete, Oaxaca.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación puso un peculiar interés en los artesanos que se dedican a elaborar alebrijes en el municipio de Tilcajete. Con el propósito de centrar atención en dichos actores sociales, el enfoque metodológico que se empleó fue el cualitativo. Al respecto de dicho enfoque los autores Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que lo que busca un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias "formas de expresión" de cada uno.

El enfoque cualitativo brinda la posibilidad de conocer y analizar los puntos de vista que comparten los actores sociales respecto a diferentes situaciones. Como en la presente investigación se tuvo el propósito de conocer acerca de las formas en que los artesanos se organizan para producir alebrijes, fue de suma importancia retomar la información que ellos proporcionaron durante las charlas informales y durante las entrevistas.

Para tener un acercamiento más acertado con los artesanos se retomó la labor etnográfica. Antes de referir las particularidades que posee dicha labor, se considera oportuno señalar las características que distinguen a

la etnografía. Para Restrepo (2016) la etnografía es la *descripción* de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente. Esto quiere decir que a un estudio etnográfico le interesa tanto las prácticas como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan.

Para poder llevar a cabo un estudio etnográfico fue necesario realizar trabajo de campo. Como parte de ese trabajo de campo se permaneció durante algún tiempo en el área de estudio, de tal manera que se logró conocer de manera detallada el entorno, la dinámica social, los actores sociales y aquellos aspectos que eran de interés para la investigación.

Respecto al trabajo de campo, Guber (2011) señala que consiste en el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente –sentido común, teoría, modelos explicativos- y la de los actores o sujetos/objetos de investigación.

En el caso de la presente investigación el trabajo de campo se realizó en los espacios públicos de Tilcajete (calles, parque central, municipio), en los domicilios de los artesanos, en los talleres familiares, en los talleres no familiares y en los locales comerciales en donde los artesanos ponen a la venta sus alebrijes.

Durante la permanencia en campo se redactaron diarios de campo. Los diarios de campo son una serie de notas ordenadas por lugar y fecha que describen situaciones que han sucedido en terreno e interpretaciones realizadas por el etnógrafo (Restrepo, 2016).

Otra técnica que se empleó fue la observación participante. Para algunos investigadores este tipo de observación constituye el rasgo más distintivo de la investigación etnográfica (Restrepo, 2016). La aplicación de dicha técnica fue de mucha ayuda para conocer el contexto y la forma en que se organizan los artesanos para trabajar.

Aparte de la observación participante, se utilizó la técnica de la entrevista etnográfica. Por medio de ella se conversó con los artesanos sobre aspectos que se consideraron relevantes. La aplicación de estas entrevistas se realizó en los espacios de trabajo, los hogares, los espacios públicos y en otros escenarios en donde los participantes se sintieron más en confianza.

Respecto a la entrevista etnográfica Restrepo (2016) señala que son como un diálogo formal orientado por un problema de investigación. Uno de los propósitos de las entrevistas etnográficas es entablar un diálogo orientado entre el investigador y el entrevistado (Restrepo, 2016).

4. RESULTADOS Y DISCUSIONES

En la mayoría de viviendas que hay en Tilcajete se encuentran instalados talleres artesanales familiares, dichos talleres se localizan en espacios que forman parte del hogar, en ellos laboran los miembros de la familia, a excepción de los más pequeños o los más ancianos; los hombres son quienes se dedican a tallar las piezas de madera y las mujeres a pintarlas. Hay hombres que se dedican a pintar las piezas, pero no hay mujeres que se dediquen a tallar la madera.

En cada taller artesanal hay por lo menos un maestro artesano que posee las habilidades, destrezas y conocimientos relacionados con la elaboración de los alebrijes. El maestro artesano se encarga de enseñar aspectos relacionados con el saber-hacer a los más jóvenes de la familia.

Como los talleres artesanales se encuentran en los hogares, los pequeños observan cotidianamente el proceso de producción y es así como llegan a conocerlo a detalle, el aprendizaje que van adquiriendo los pequeños se inicia en gran medida por la iniciativa que ellos tienen y se complementa con las enseñanzas que los demás miembros de la familia les comparten de manera oral. No hay un horario definido para su aprendizaje, pues de manera cotidiana ellos entran en contacto con el proceso de producción y con los miembros de su familia que se encuentran trabajando.

La transmisión de los conocimientos tradicionales, relacionados con la elaboración de alebrijes, se ha dado de una generación a otra. Los actuales maestros artesanos aprendieron en tiempos pasados de otros maestros, que muy probablemente formaban parte de su familia. Los artesanos actuales forman parte de la segunda o tercera generación que se ha dedicado al oficio.

Así como los artesanos aprenden aspectos relacionados con el oficio, también van aprendiendo al paso del tiempo aspectos que tienen que ver

con la cultura del trabajo que realizan. Un aspecto que forma parte de su cultura del trabajo es la localización y las características del taller-hogar. Estos talleres se localizan en todos los casos, en las viviendas de los artesanos y en ellos se pueden encontrar herramientas similares, materias primas similares e incluso una distribución espacial similar.

Otra característica que comparten en común los artesanos es que aparte de realizar tareas relacionadas con el oficio artesanal, realizan otras actividades laborales relacionadas con el hogar, con el campo o con algún cargo comunitario. Esas otras actividades que realizan generan que no tengan un horario fijo para iniciar y terminar sus actividades de trabajo artesanal, en ese sentido se puede decir que sus horarios de trabajo son flexibles.

Es común que los artesanos de la comunidad se mantengan organizados, sobre todo para favorecer sus ventas. Como parte de esa organización ellos integran un comité de artesanos y a través de él coordinan durante el año varias ferias que las denominan ferias de alebrijes. En esas ferias participan los talleres de la comunidad. Los representantes del comité se cambian cada cierto periodo temporal y su participación no es retribuida económicamente.

Entre los artesanos el trabajo colaborativo es común. Como los talleres reciben pedidos de turistas, si alguno de los talleres recibe un pedido grande se coordina con otro taller y dividen el trabajo. Esa forma de organización es común entre los talleres artesanales. Son muy diversas las formas en que los artesanos ponen en práctica el trabajo colaborativo.

Los artesanos también se coordinan para realizar trabajos que benefician a la comunidad. Cada año ellos se coordinan para reforestar diferentes espacios de su territorio. Los árboles que más siembran son aquellos que les pueden ser útiles para elaborar los alebrijes. Uno de sus propósitos es que al paso del tiempo puedan tener en su territorio suficiente materia prima para seguir elaborando las artesanías.

5. CONCLUSIONES

La transmisión de conocimientos tradicionales que ponen en práctica los artesanos de Tilcajete contribuye a la preservación de una cultura del trabajo muy peculiar. Dicha cultura se ajusta para que los artesanos aparte de trabajar en la elaboración de artesanías puedan realizar otras actividades en sus domicilios o al interior de la comunidad. Además, favorece a que los artesanos se organicen para producir, para comercializar o para reforestar en diferentes territorios que conforman su comunidad.

6. REFERENCIAS

Alarcón Cháires, P. E. (2015). Otras epistemologías. Conocimientos y saberes locales desde el pensamiento complejo. [Tesis de Doctorado, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin]. https://multiversidadreal.edu.mx/wp-content/uploads/tesis/Tesis-Pablo-Eulogio-Alarcon-Chaires.pdf

Cant, A. (2019). The value of aesthetics. Oaxacan woodcarvers in global economies of culture. University of Texas Press.

Cardini, L. A. (2012). Producción artesanal indígena: saberes y prácticas de los Qom en la ciudad de Rosario. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre,18 (38),101-132. https://doi.org/10.1590/S0104-71832012000200005

Chamoux, M-N. (1992). Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena. CIESAS. La Casa Chata.

Chibnik, M. (2017). Tallando Una tradición. El trabajo y el comercio de alebrijes y otras tallas en madera de Oaxaca. 1450 ediciones.

De la Garza Toledo, E. (2020). El enfoque del trabajo no clásico. Apuntes sobre el futuro del trabajo, (1), 1-5.

Freitag, V. (2012). Memorias del oficio artesanal: un estudio con tres familias de artesanos de Tonalá, Jalisco. [Tesis de Doctorado, CIESAS]. https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1015/31/1/TE%20F.%202012%20Vanessa%20Freitag.pdf

Guber, R. (2011). La etnografía: método, campo y reflexividad. Siglo XXI.

Hernández Díaz, J. (2016). Urdiendo identidades y patrimonios para el mercado. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Juan Pablos editores.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado C. y Baptista Lucio P. (2014). Metodología de la investigación. McGrawHill.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018), Sistema Automatizado de Información Censal. https://www.inegi.org.mx/app/saic/

Palenzuela, P. (2014). Culturas del trabajo e identidad local: Pescadores y mineros en Québec. Artículos, (81), 68-87.

Paradise, R. (2005) Motivación e iniciativa en el aprendizaje informal. Sinéctica, (26), 12-21.

Pérez López, E. I., Acevedo Martínez J. A. S. y Cruz López E. A. (2019). La comunicación en la producción alfarera: conocimientos y valores. Ciencia y Mar, XIII (69). 51-63.

Restrepo, E. (2016). Etnografía: alcances, técnicas y éticas. Envión editores.

Reygadas, L. (2002). Producción simbólica y producción material: metáforas y conceptos en torno a la cultura del trabajo. Nueva Antropología, XVIII (60),101-119.

Sales Heredia, F. J. (2013). Las artesanías en México. Situación actual y retos. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, Cámara de Diputados LXII Legislatura.

Sandoval-Contreras, R. (2013). El taller doméstico productivo: elemento cultural y estrategia de sobrevivencia en la región P´urhépecha. Ra Ximhai, (9), 127-144.

Santos, B. (2009). Una epistemología del Sur. CLACSO, Siglo XXI.

Toledo M. V. y Barrera-Bassols N. (2008). La memoria biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales. Icaria.

Valladares L. y Olivé L. (2015). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad. Cultura y representaciones sociales, 10 (19), 61-101.

Vega Torres, D. R. (2019). Del trabajo cultural al trabajo creativo: Aproximaciones conceptuales a la transformación de la actividad artesanal. El artista, (16)

LA IDENTIDAD CULTURAL Y SUS IMPLICACIONES EN LA ELABORACIÓN DE LA ARTESANÍA TEXTIL EN EL MUNICIPIO DE JUCHITÁN DE ZARAGOZA (OAXACA, MÉXICO)

EVELYN ABIGAIL CRUZ LÓPEZ
Tecnológico Nacional de México-Instituto Tecnológico de Oaxaca

ÚRSULA ACEVEDO FLORES
Tecnológico Nacional de México-Instituto Tecnológico de Oaxaca

JORGE ANTONIO S. ACEVEDO MARTÍNEZ
Tecnológico Nacional de México-Instituto Tecnológico de Oaxaca

MARÍA LOURDES VÁZQUEZ ARANGO
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

1. INTRODUCCIÓN

La identidad cultural es un tema que tiene implicaciones en las actividades productivas de los territorios, esto es evidente en el Municipio de Juchitán de Zaragoza, donde la elaboración de la artesanía textil se convierte en una manifestación viva de la identidad cultural de su pueblo. La artesanía textil no solo es un medio para transmitir la identidad cultural, sino también un puente que une generaciones pasadas, presentes y futuras. Cada pieza elaborada por las artesanas refleja elementos distintivos de la cultura local, desde los patrones de los tejidos y bordados hasta los colores vibrantes y tonalidades fluorescentes utilizadas. Estos textiles son una ventana hacia el pasado, preservando y honrando las tradiciones ancestrales.

Las artesanas juchitecas son las guardianas de esta rica tradición textil, transmiten su conocimiento a las mujeres de sus núcleos familiares y comunidades, asegurando la continuidad de las técnicas y la preservación de la identidad cultural. A través de su dedicación y pasión,

continúan tejiendo y bordando la historia y la esencia de Juchitán de Zaragoza. La artesanía textil también desempeña un papel clave en el presente, ya que se ha convertido en un atractivo turístico reconocido tanto a nivel nacional como internacional. Las Velas Istmeñas, una festividad emblemática del municipio, destacan la importancia de los trajes artesanales como símbolos de la identidad cultural. En esta celebración, todos los asistentes deben portar un traje istmeño elaborado mediante un proceso artesanal, lo que crea un punto en común entre los participantes y fortalece el sentido de comunidad.

La identidad cultural en Juchitán de Zaragoza se entiende como un sistema en el cual interactúan los tiempos pasado, presente y futuro. La elaboración de la artesanía textil se convierte en un medio para transmitir la identidad cultural, preservar tradiciones ancestrales y fortalecer el sentido de comunidad. A través de los textiles, se teje la historia y se mantiene viva la esencia de esta región. Sin embargo, este sistema también enfrenta desafíos que requieren un equilibrio entre la preservación de las tradiciones y la adaptación a los tiempos modernos.

1.1. Antecedentes culturales de la actividad artesanal

Los antecedentes culturales de la actividad artesanal se remontan a los inicios de la civilización humana. A lo largo de la historia, las personas han empleado su destreza manual y creativa para elaborar herramientas, utensilios, prendas de vestir y objetos decorativos. Estas prácticas artesanales no solo tenían una función práctica, sino que también poseían un profundo significado cultural y simbólico. Implicaban el uso de técnicas y herramientas tradicionales transmitidas de generación en generación, y eran valoradas por su estética, aspecto artístico, creatividad y el apego de quienes las realizaban, formando así parte integral de su cultura.

Según Bourdieu, a lo largo de la historia, la actividad artesanal ha servido como un medio para diferenciar las clases populares. También ha destacado el estatus social de sus propietarios, subrayando que su valor no se limita únicamente a lo estético. Para Bourdieu, la artesanía está relacionada con la noción de "cultura material", es decir, un conjunto de objetos y prácticas que definen una forma de vida y una cultura específica. Simone de Beauvoir, en su obra "El segundo sexo" (1949), señala

que la actividad artesanal no solo es un medio de trabajo, sino también una expresión de la individualidad y la cultura colectiva. Se transmite de maestros a aprendices a lo largo de los años, lo que asegura la preservación de habilidades y conocimientos. Además, su valioso aporte cultural permite la transmisión de tradiciones, valores e historia de una comunidad, convirtiéndola en un patrimonio cultural que refleja la conexión entre la comunidad y su entorno (Rojas & Báez, 2019).

La actividad artesanal está intrínsecamente ligada a una tradición cultural y a la identidad local o regional (Arizpe, 2011). El reconocimiento de los productos artesanales se debe a sus características culturales distintivas. El diseño, los materiales utilizados, las técnicas de producción y las formas de comercialización son algunas de las características que definen la artesanía como un componente (Aguirre, 2004). De acuerdo con Sales (2013), los artesanos son vistos como portadores de la cultura y su trabajo en la elaboración de artesanías se considera un legado cultural de los pueblos indígenas en México, en sentido de esta representación la producción artesanal desempeña un papel fundamental en la conformación de la identidad a través de la elaboración de piezas artesanales, las cuales mantienen viva la historia y la cultura de una comunidad. La auténtica producción artesanal está arraigada en la historia, la cultura y la sabiduría colectiva de una comunidad, y su desaparición podría llevar a una pérdida irreparable de conocimiento y creatividad.

1.2. Historia de la artesanía textil de Juchitán de Zaragoza

La artesanía textil en Juchitán de Zaragoza, Oaxaca, tiene una historia que se remonta a siglos atrás. Esta ciudad es conocida por ser el centro de la comunidad zapoteca del Istmo de Tehuantepec, que ha desarrollado una destacada tradición en la elaboración de textiles. Según Ruiz (2011), los zapotecos del Istmo de Tehuantepec tienen su origen en el Valle de Oaxaca, donde se desplazaron debido a la pérdida de control en la zona de Zaachila. Al llegar al Istmo, los zapotecas expulsaron a los aztecas (también conocidos como mexicas) y desplazaron a los huaves hacia la costa. Estos acontecimientos dieron lugar a una serie de guerras que se resolvieron mediante una alianza matrimonial entre zapotecas y mexicas, con Ahuitzotl y Cosijoeza (Reina, 2019; INPI-INALI, 2018).

De esta alianza nació Cosijopi, quien fue proclamado Rey en 1518, pero su reinado fue breve, ya que ocho años después llegaron los españoles, dando inicio a la época colonial. Con la llegada de Hernán Cortés, este obtuvo el título de Marqués del Valle de Oaxaca y adquirió diversos territorios en la zona. Sin embargo, con el paso del tiempo, los zapotecos lograron recuperar sus territorios debido a la ausencia de los descendientes españoles. De acuerdo con Vela (2014), la artesanía textil es uno de los elementos más destacados del patrimonio cultural que ha permanecido a través del tiempo. En el caso del traje istmeño, al igual que muchos otros, ha evolucionado a lo largo de los años, incorporando elementos de otras culturas.

El siglo XIX fue una etapa clave en la transformación del traje, ya que se comenzaron a importar mercería e instrumentos para bordar y adornar las prendas, se introdujeron nuevas técnicas y materiales, como el uso del telar de pedal (máquina de cadenilla) y la utilización de hilos de seda y algodón, antes de esto el atuendo predominante consistía en un enredo teñido con caracol y un huipil corto Acevedo y Ramírez (2009). Sin embargo, las influencias europeas se fusionaron con las tradiciones zapotecas, dando lugar a un estilo único de textiles en la región. (Reina, 2019). En este mismo periodo con la apertura del puerto de Salina Cruz y la llegada del ferrocarril, Juchitán se convirtió en un importante centro comercial. Esto permitió el acceso a una amplia variedad de materiales, como telas de diferentes colores y texturas, hilos importados y adornos como encajes, listones y flecos. Estos nuevos elementos comenzaron a ser incorporados en los diseños y técnicas tradicionales de la artesanía textil de la región.

En la actualidad, los zapotecos son el grupo étnico más numeroso en el Istmo de Tehuantepec, según Acosta (2007) más del 70 por ciento de los zapotecos se encuentran en los municipios de Juchitán, San Blas Atempa, Unión Hidalgo, Asunción Ixtaltepec, Ciudad Ixtepec, Santa María Xadani y Santo Domingo Tehuantepec. Los zapotecos se dedican a actividades comerciales y a la elaboración de artesanías, como huipiles, enaguas, manteles, servilletas, hamacas, comales, ollas, hornos, entre otros productos (INPI-INALI, 2018). Entre las artesanías, la textilería es la más reconocida, ya que los trajes de fiesta y de uso diario se

elaboran utilizando diversas técnicas y materiales. La actividad artesanal de textiles en Juchitán está estrechamente ligada a la identidad cultural y la vida cotidiana de su población. Las mujeres zapotecas de esta región son reconocidas por su habilidad en la creación de tejidos y bordados, los cuales son considerados obras de arte (Vela, 2014).

1.3. El concepto de identidad

El termino de identidad requiere para su compresión el abordaje preciso y simplificado de sus elementos. En primer lugar, debemos explorar el concepto de identidad, el cual ha ganado relevancia en diversos campos de estudio a partir de la década de 1990 (Jenkins, 2004), incluyendo las ciencias sociales. Desde la perspectiva sociológica, la identidad se entiende como la comprensión de cómo nos identificamos a nosotros mismos y a los demás en función de características particulares. Es importante destacar que la identidad es revalorizada y cambiante, ya que está expuesta a cambios debido a la variabilidad del entorno. La identidad implica la toma de conciencia de quiénes somos y qué nos hace diferentes de los demás.

Es así que la identidad está conformada en gran medida por rasgos heredados o innatos, pero también se ve influenciada por el entorno y las experiencias vividas en él. La relación entre rasgos y entorno configura la construcción de la identidad, lo que lleva a cada individuo a buscar su propia identidad. El concepto de identidad se puede abordar desde cuatro enfoques o tipos: autoconcepto (cuestiones étnicas, culturales, género y raza), interacción (relaciones en grupos), capacidad de integración en una unidad social y participación activa en la construcción de la identidad colectiva (Brewer, 2001).

La sociología aborda el estudio de la identidad desde dos enfoques: el esencialismo y el constructivismo (Brubaker y Cooper, 2000). El esencialismo se relaciona con el pensamiento occidental primitivo, afirmando que la esencia de las cosas radica en su forma específica. En el contexto del comportamiento subjetivo, el esencialismo se refiere a los ideales que cada persona posee, es decir, las características que conforman su identidad. Por otro lado, el constructivismo se centra en el estudio de la identidad como un proceso en constante cambio, formado a

través de las interacciones con el entorno. Este enfoque ofrece un nivel de análisis que engloba aspectos sociales y cognitivos que configuran el comportamiento humano.

La identidad y la cultura están estrechamente relacionadas. Giménez (1997) menciona que las identidades se forman a partir de la diversidad cultural con la cual interactuamos. Por su parte Castells (2003) sostiene que la identidad precede a la integración y que los atributos culturales juegan un papel fundamental en la construcción de la identidad colectiva. Estos atributos culturales se adquieren tanto en el contexto familiar como en el social. Por ello la identidad se basa en cómo nos identificamos y cómo identificamos a los demás a partir de características particulares, siendo un concepto que está en constante cambio y se forma mediante la interacción entre rasgos heredados y el entorno. Así, la relación entre identidad y cultura se establece en el hecho de que las identidades se construyen a partir de la diversidad cultural y la inclusión de atributos culturales. Esta conexión entre identidad y cultura nos lleva a explorar más a fondo el tema de la cultura y su influencia en la formación de la identidad.

1.4. El concepto de cultura

La UNESCO, como organismo mundial, desempeña un papel fundamental en la regulación de los asuntos relacionados con la cultura. Su definición abarca la idea de que la cultura comprende el conjunto de rasgos distintivos que caracterizan a una sociedad o grupo social, incluyendo aspectos espirituales, materiales y afectivos. Más allá de las artes y las letras, la cultura abarca los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las creencias y las tradiciones (Molano, 2007). Esta definición amplia y holística de la cultura incorpora el enfoque constructivista al reconocer que los modos de vida y los sistemas culturales están sujetos a cambios a lo largo del tiempo.

La cultura no puede ser entendida como algo estático, sino como el resultado de un proceso dinámico que implica la construcción de significados y símbolos en respuesta a las experiencias individuales y colectivas. Estos cambios culturales se reflejan en los distintos grupos sociales, ya que cada uno de ellos desarrolla su propia identidad cultural a partir

de la diversidad de influencias culturales con las que interactúan (Giménez, 1997). De esta manera la cultura se convierte en un fenómeno complejo que se construye a través de la interacción entre rasgos heredados o innatos y el entorno en el que se vive. Los individuos buscan su propia identidad dentro de este proceso de interacción, en el que los aspectos étnicos, culturales, de género y raza desempeñan un papel fundamental en la configuración de la identidad individual y colectiva (Brewer, 2001).

Es importante destacar que el estudio de la cultura no puede limitarse a una relación lineal y continua entre la estructura social y su semántica. La cultura es mucho más amplia y diversa, lo que permite analizarla desde múltiples perspectivas y disciplinas. En el ámbito de la sociología, se puede utilizar el enfoque de los sistemas socioculturales propuesto por Boggs (2004) y basado en la teoría general de los sistemas sociales de Berger y Luhmann (1999). Este enfoque considera a la sociedad como un sistema complejo en el que las interacciones y las comunicaciones son fundamentales para la construcción y reproducción de la cultura, por lo tanto, es considerada como no es estática ni está separada de las dinámicas sociales y la interacción humana. Por el contrario, es un proceso en constante evolución que involucra aspectos históricos, estructurales, condiciones de vida y vivencias individuales y colectivas. Estos aspectos se entrelazan en la construcción de la identidad cultural y en la forma en que los grupos sociales se relacionan y se diferencian entre sí (Bourdieu, 1998).

Por lo anterior se puede apreciar que la cultura es un concepto amplio y complejo que abarca tanto aspectos materiales como simbólicos. Su definición incluye los rasgos distintivos de una sociedad o grupo social, así como los modos de vida, los sistemas de valores, las creencias y las tradiciones, de esta manera se construye a través de la interacción entre rasgos heredados, experiencias vividas y el entorno. La identidad cultural se forma en este proceso de interacción y se manifiesta a través de aspectos étnicos, culturales, de género y raza. El estudio de la cultura requiere un enfoque multidisciplinario y puede ser analizado desde la perspectiva de los sistemas socioculturales, que considera a la sociedad

como un sistema complejo en el que las interacciones y las comunicaciones son fundamentales.

1.5. El concepto de identidad cultural desde la sociología

La identidad cultural, en el ámbito de los estudios sociales, se comprende como un concepto que abarca tanto aspectos individuales como colectivos. Se fundamenta en la idea de un sistema abierto que se desarrolla a lo largo del tiempo, integrando los tres momentos clave: pasado, presente y futuro. Desde una perspectiva constructivista, la identidad cultural se centra en la supervivencia y preservación del patrimonio como elemento fundamental Heidegger (2015). Para comprender la identidad cultural en el contexto sociológico, es importante tener en cuenta los sistemas socioculturales (Boggs, 2004) y basarse en la teoría general de los sistemas sociales (Berger y Luhmann, 1993 & Zamorano, 2014).

Desde esta perspectiva, se analizan los diferentes aspectos que influyen en la construcción de la identidad cultural, considerando la interacción entre individuos, grupos y comunidades, por ello la identidad cultural es entendida como el proceso dinámico y en constante evolución, teniendo a la evolución como en producto del entrelazo entre los elementos, históricos, tradicionales, creencias, valores y prácticas culturales, es a través de la preservación y valoración de estos elementos que se fortalece y se construye la identidad de una comunidad.

1.6. El Municipio de Juchitán de Zaragoza, Oaxaca

El Istmo de Tehuantepec es la región más grande de Oaxaca. Esta es la parte más estrecha de México, la franja tiene una extensión de 100,00 km. La región cuenta con una extensión de 28,000 km2. 34 municipios conforman la región quedando inscritos los distritos de Tehuantepec y Juchitán. (Plan Municipal de Desarrollo, 2016) Juchitán se ubica en el suroeste del estado de Oaxaca, en las coordenadas 16° 26' 00" de latitud norte y 95° 01' 10" de longitud oeste y a 30 metros sobre el nivel del mar. La extensión ronda un aproximado de 414.62 km² (ver imagen 1).

IMAGEN 1. *Ubicación geográfica del municipio*

Fuente: Elaboración propia

1.6.1. Número de habitantes y población indígena

El municipio de Juchitán de Zaragoza de acuerdo con el INEGI (2020) tiene un total de 93,038 habitantes. La población se distribuye en l 45,210 hombres y 47,828 mujeres. Los infantes son numerosos; la edad de 0 a 14 años es un rango que se encuentra en 47 de cada 100 habitantes. Los jóvenes, adultos y adultos mayores representan el 53% de la población. (PMD, 2016), la población que habla lengua indígena es del 80.2% y el 19.8% habla solo español, es decir la población que habla alguna lengua indígena es de 54,023 habitantes, de los cuales 49,297 (91%), además de hablar alguna lengua indígena también habla español. Asimismo, 4,206 habitantes, que representa el 8% de la población no hablan español.

De acuerdo a los datos mostrados en la tabla uno, las mujeres son las personas que muestran la mayor participación de hablantes con el 52% (26,016 mujeres). Las lenguas habladas en el municipio son 19 en sus diferentes variaciones, en la tabla cuatro se detallan los números de hablantes entre hombres y mujeres.

TABLA 1. Población a partir de 3 años y su distribución de acuerdo a su habla indígena y español

Indicador	Mujeres	Hombres	Total
Población que habla lengua indígena	28,007	26,016	54,023
Habla español	25,300	23,997	49,297
No habla español	2,421	1,785	4,206
No especificado	286	234	520
Población que no habla lengua indígena	16,955	16,317	33,272
No especificado	92	120	212

Fuente: Elaboración propia con base en http://www.snim.rami.gob.mx/

1.6.2 Pobreza y rezago social

En Juchitán de Zaragoza más de la mitad de la población (60%) se encuentra en una situación de pobreza alimentaria. A los juchitecos sus ingresos no les permiten obtener una canasta básica alimentaria, aun haciendo uso de todo el ingreso disponible en el hogar. En las localidades rurales de la cabecera la población se encuentra en pobreza extrema y sin acceso a alimentación. Los individuos que se encuentran en la situación de pobreza considerada moderada tienen un promedio de 2.2 carencias sociales, en el caso de los individuos con pobreza extrema el promedio de carencias sociales es de 3.7. Las personas no tienen la capacidad económica para cubrir el total de sus carencias sociales (educación, salud, seguridad social, calidad de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y alimentación). (PMD,2016)

1.6.3 Actividades económicas

Las actividades que son mayormente realizadas en el municipio son la agricultura, la ganadería, la pesca, el turismo, la artesanía y el comercio. La comercialización se realiza en campo abierto, es decir, en el mercado al aire libre del municipio.

En Juchitán, los campesinos cultivan productos básicos como maíz (2.1%), frijol, sorgo, ajonjolí, calabaza, y flores, (.5% respectivamente). Por su parte la ganadería y la pesca son actividades que no cuentan con apoyo para compra de insumos y para comercialización en los mercados,

por ello son actividades que se realizan en su mayoría para el autoconsumo, en el caso de los pescadores venden el camarón y pescado seco en los mercados de Juchitán y en la central de abastos del estado de Oaxaca, sin embargo, las ganancias son muy bajas para expresar la actividad como medio de subsistencia (PMD, 2016).

Las actividades economicas con mayor ingreso en el municipio son: el turismo y el comercio. En el ámbito turistico, los visitantes durante los meses de mayo y septiembre ingresan al municipio por las velas istmeñas, las cuales son festividades regionales donde las mujeres portan con orgullo sus trajes típicos, realizan bailes de gala y reparten frutas y cultivos de la temporada. El PEA es de 36,238 habitantes, de los cuales 34,576 se encuentran ocupadas (ver tabla 2); Dentro de la población económicamente activa ocupada, el 14% se dedica a agricultura, explotación forestal, ganadería, minería, pesca, el 9.29% se dedica a la construcción y herrería, el 17.30% se encuentra en la industria manufacturera (aquí se encuentran los artesanos) y el 22.91% se dedica a las actividades comerciales (Instituto Nacional de Estadística y geografía, 2020).

TABLA 2. *Distribución de la PEA por condición de actividad económica y sexo*

Indicadores de participación económica	Total	Mujeres	Hombres
Población económicamente activa (PEA)	36,238	11,793	24,445
Ocupada	34,576	11,557	23,019
Desocupada	1,662	236	1,426
Población no económicamente activa	35,196	25,481	9,715

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
Censo de Población y Vivienda, 2020

2. OBJETIVOS

Analizar los aspectos relevantes de la identidad cultural y sus implicaciones en la actividad artesanal que es desarrollada por los artesanos del Municipio de Juchitán de Zaragoza, Oaxaca-México.

3. METODOLOGÍA

El objetivo de este trabajo se logró a través del desarrollo de un estudio cualitativo, que se enfoca en comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Este enfoque construye conocimiento al percibir la vida social como la creatividad compartida de los individuos, lo que permite que todos los participantes la sientan objetiva, viva, cambiante, mudable, dinámica y cognoscible.

Para cumplir con este objetivo, se asumió a los artesanos bordadores y tejedores de Juchitán de Zaragoza como los principales informantes, reconociendo la importancia de incluir su idiosincrasia en los resultados. En este sentido, el diseño aplicado fue la etnografía, que se enfoca en el estudio de grupos humanos y cuyo significado literal es "descripción de un pueblo" (Descombe, 1998). La etnografía se origina como una estrategia de investigación en la antropología social, con el propósito de describir de manera detallada y permanente las culturas y formas de vida de pequeñas y aisladas tribus.

Además de la etnografía, se utilizó la observación participante como técnica de producción de datos. Esta técnica consiste en que el etnógrafo observe las prácticas o "el hacer" de los agentes sociales en los escenarios naturales en los que se desarrollan, en situaciones ordinarias en las que no son objeto de atención o reflexión por parte de los propios agentes (Guber, 2001). El etnógrafo participa en el desarrollo de estas prácticas de diferentes maneras y grados, desde intervenir activamente en su ejecución hasta simplemente estar presente en dichos escenarios.

En síntesis, el estudio se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo en donde se buscó comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes, en este caso, los artesanos bordadores y tejedores de Juchitán de Zaragoza. Se utilizó el diseño de la etnografía, que permitió describir detalladamente las culturas y formas de vida del grupo. Además, se empleó la observación participante como técnica de recolección de datos, involucrando a los investigadores en las prácticas cotidianas de los participantes.

4. RESULTADOS

La aplicación del diseño metodológico muestra los resultados descritos a continuación. La actividad artesanal en el Municipio se ha realizado a lo largo de la historia, los artesanos de Juchitán de Zaragoza consideran que la creación de bordados y tejidos completamente a mano son diseños únicos compuestos por el dibujo marcado en el lienzo y los colores combinados en las flores y en todo el huipil, por lo tanto, son considerados como piezas personalizas mismas que reflejan su identidad cultural y la conexión con el entorno. Lo anterior debido a que el proceso para la elaboración de un huipil hecho completamente a mano tiene un proceso que debido al tiempo que lleva desarrollarlo de principio a fin conlleva un tiempo que va de tres a doce semanas (ver imagen 2).

IMAGEN 2. *Estructura del proceso productivo de la actividad artesanal en Juchitán de Zaragoza*

Fuente: Elaboración propia con base en trabajo de campo realizado (octubre 2022)

El proceso productivo que conlleva la actividad artesanal desarrollada en Juchitán de Zaragoza es diferente en comparación con el resto de Municipios pertenecientes a la Región del Istmo de Tehuantepec, lo anterior referido a que en Juchitán el grupo de artesanos compuesto principalmente por mujeres es multifacético pues las artesanas comienzan desde la preparación del lienzo hasta el armado del huipil. Lo anterior se debe a que su proceso productivo no es independiente, es decir, aunque aún es incipiente y en acenso, las artesanas Juchitecas se organizan en grupos de entre 3 a 15 artesanas en donde durante un proceso de enseñanza, cada una va aprendiendo las habilidades que requiere cada etapa del proceso.

Las piezas elaboradas tienen diferentes representaciones y estilos que van acorde al evento u ocasión, es así que existen trajes para uso diario, bodas, sepelios, ceremonias y demás festividades, cabe mencionar que hay tres tipos: rabona y huipil, media gala y gala (ver imagen 3). El uso de estos trajes es representativo pues las mujeres Juchitecas consideran importante portar un traje en cada evento social pues lo consideran como una expresión cultural autentica, esto puede ser observable en los meses de enero a junio de cada año, lo anterior debido a que en este tiempo las artesanas se dedican a elaborar los trajes que utilizaran las mujeres de sus familias en la festividad con mayor acervo cultural del municipio, las velas istmeñas.

***IMAGEN 3**. Tipos de trajes elaborados en Juchitán de Zaragoza*

Fuente: Foto tomada (trabajo de campo octubre, 2022)

Las velas istmeñas son el eje principal de los trajes elaborados completamente a mano, lo anterior debido a que históricamente el portar un traje elaborado completamente a mano ha sido un requisito fundamental para asistir a esta festividad, actualmente este requisito sigue vigente en algunas agencias de Juchitán. Es así que la actividad artesanal es vista como una forma de expresión cultural ya que los trajes elaborados en el periodo que antecede a esta festividad se hacen mediante un el proceso artesanal que ha sido transmitido a través de las generaciones, es así que la actividad artesanal refleja las tradiciones y la historia de la sociedad Juchiteca pues se considera una expresión simbólica que ayuda a definir

su identidad cultural. Por lo anterior, podemos afirmar que la identidad cultural tiene implicaciones en la actividad artesanal, a continuación, se mencionan:

Manifestación de la Identidad Cultural en la elaboración de los textiles: En cada pieza elaborada por los artesanos, se pueden apreciar elementos distintivos que reflejan la tradición y el folclore arraigado en esta región. Los patrones de los tejidos y bordados desempeñan un papel fundamental en la manifestación de la identidad cultural. Estos diseños son cuidadosamente elaborados para representar símbolos y motivos que tienen un significado profundo en la cultura local. Cada flor y cada forma geométrica plasmada en los textiles cuenta una historia y lleva consigo la memoria colectiva de la comunidad.

Los colores utilizados en los textiles también son expresiones de la identidad cultural de Juchitán de Zaragoza. Los tonos cálidos y fríos, en tonalidades fluorescentes, reflejan la alegría y vitalidad de esta comunidad. Estos colores vibrantes son una manifestación visual de la energía y la pasión con la que los juchitecos viven y celebran la vida. El folclore y las tradiciones se hacen presentes en los multicolores que adornan cada flor y en los patrones complejos que se entrelazan en cada tejido. Además de los diseños y los colores, el tamaño de los textiles también es un aspecto distintivo de la identidad cultural de Juchitán de Zaragoza. Las piezas elaboradas son conocidas por su tamaño característicamente grande, lo cual representa la importancia y el valor que se le otorga a estas creaciones artesanales. Esta característica única se convierte en un sello distintivo de la identidad textil de la región.

En cuanto al fondo de los textiles, los artesanos optan por colores alegres, pero menos saturados que los hilos utilizados en los bordados. Esto se debe a la creencia de que el punto focal del traje no reside en el fondo, sino en las deslumbrantes combinaciones de colores presentes en los bordados. De esta manera, los artesanos resaltan la creatividad en la selección de los hilos y la habilidad para combinarlos en diseños únicos y sorprendentes.

Preservación de Tradiciones y Conocimientos: En Juchitán de Zaragoza, las artesanas continúan desempeñando un papel fundamental en la preservación y enriquecimiento de la tradición textil que ha perdurado

durante siglos. Utilizando técnicas ancestrales de tejido en telares de cintura y empleando el telar de pedal, estas mujeres transmiten su conocimiento y habilidades en el tejido y bordado a mano a las generaciones más jóvenes de sus familias y comunidades.

La enseñanza de la técnica del tejido y bordado a mano se ha convertido en una labor trascendental para las artesanas juchitecas. Este valioso conocimiento se transmite de madre a hija y se difunde a todas las mujeres de cada agencia del municipio. Un ejemplo concreto de esta transmisión se puede observar en la agencia "La Ventosa", donde se formó el primer taller colectivo. La maestra artesana, consciente de que el bordado y tejido a mano son rasgos distintivos de la mujer juchiteca, creó el taller "Guidxhi Riale bi". Actualmente, este taller cuenta con la participación de 15 mujeres, algunas de las cuales aprendieron las técnicas al unirse al taller, mientras que otras llevan de 20 a 30 años dedicadas al bordado y tejido a mano.

Este grupo de artesanas se encuentra comprometido con la preservación de su patrimonio cultural y está desarrollando una estructura de aprendizaje para involucrar a las niñas y jóvenes de la agencia. Reconocen que es vital para la continuidad de las técnicas y la preservación de la identidad cultural transmitiendo los conocimientos a las generaciones más jóvenes. El grupo se esfuerza por asegurar que el legado textil perdure en el tiempo, con la esperanza de que el grupo de artesanas siga floreciendo y creciendo. Sin embargo, también es importante destacar que son pocas las mujeres jóvenes que han mostrado interés en esta actividad tradicional. La realidad actual presenta desafíos para mantener vivo el interés y la participación de las nuevas generaciones en el tejido y bordado a mano. Factores como el cambio en los estilos de vida, la influencia de la tecnología y la búsqueda de oportunidades fuera de las actividades tradicionales han impactado en la transmisión de este conocimiento ancestral.

A pesar de estos desafíos, las artesanas juchitecas continúan perseverando en su labor y trabajando arduamente para fomentar el amor por la artesanía textil entre las jóvenes. Reconocen la importancia de adaptarse a los tiempos actuales y buscar nuevas formas de promover su trabajo, ya sea a través de la incorporación de diseños contemporáneos o la exploración de mercados y canales de venta alternativos.

Promoción del Turismo Cultural: La actividad artesanal desempeña un papel fundamental en la promoción y preservación de la identidad cultural en Juchitán de Zaragoza. En particular, las Velas Istmeñas han emergido como una festividad que no solo atrae a visitantes de todo el país, sino también a nivel internacional. Este evento se ha convertido en un símbolo representativo del municipio, y las artesanías desempeñan un papel crucial en su esencia y atractivo. Durante las Velas Istmeñas, la actividad artesanal se hace presente como un promotor clave de la identidad cultural. Un requisito indispensable para todos los asistentes es portar un traje istmeño elaborado mediante un proceso artesanal arraigado en la cultura local. Esta exigencia refuerza la importancia de la tradición y muestra el orgullo que la comunidad siente por su herencia cultural.

El día emblemático de las Velas Istmeñas, se crea un punto en común entre todos los asistentes: el uso de trajes artesanales elaborados a través de un proceso culturalmente representativo. Esta práctica contribuye a fortalecer el sentido de pertenencia y conexión entre los participantes, quienes se unen en la celebración y expresión de su identidad compartida. Además de su importancia cultural, las Velas Istmeñas y los trajes artesanales desempeñan un papel crucial en el desarrollo turístico de Juchitán de Zaragoza. Esta festividad ha capturado la atención de visitantes nacionales e internacionales, quienes se sienten atraídos por la autenticidad y la belleza de las tradiciones locales. Los trajes artesanales se convierten en un símbolo reconocido y deseado, y su adquisición se ha convertido en una forma de apreciar y llevar consigo un pedazo de la identidad cultural de la región.

5. DISCUSIÓN

La actividad artesanal de textiles en el municipio de Juchitán, además de su importancia cultural, desempeña un papel crucial en la generación de ingresos económicos. Para enfrentar los desafíos económicos y lograr una comercialización más rápida y eficiente, los artesanos han adoptado estrategias como combinar el bordado a mano con el bordado realizado mediante máquina de cadenilla. Esta actividad puede ser una forma de resistencia a la homogeneización cultural que puede surgir como

resultado de la globalización y la difusión de la cultura de masas, es decir es vista como una forma de preservar la diversidad cultural y de reforzar la identidad cultural de una comunidad. Esta idea está basada en que culturalmente las piezas elaboradas pueden reflejar valores, creencias y prácticas de una cultura.

Sin embargo debido a las modificaciones que surgen a partir de una necesidad económica por tener ingresos más fluidos los artesanos de Juchitán de Zaragoza implementan estrategias que llevan hacia una producción semi-industrializada, rompiendo con el proceso ancestral en la elaboración de las artesanías, por ello el punto de discusión que emerge seria, que la actividad artesanal de Juchitán de Zaragoza es un proceso con tendencia a volverse semi-industrial o existe una defensa por parte principalmente de las artesanas a querer transmitir el proceso de elaboración completamente a mano y que la réplica de los conocimiento ancestrales lleva a la conservación de la artesanía tradicional que puede ser una fuente de empoderamiento económico y social para las comunidades locales y una forma de lograr un desarrollo sostenible.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, la identidad cultural desempeña un papel central en la elaboración de la artesanía textil en el Municipio de Juchitán de Zaragoza. A través de los patrones, colores y técnicas utilizadas en los textiles, se transmiten elementos distintivos de la cultura local. Las artesanas juchitecas son guardianas de esta tradición ancestral y se esfuerzan por preservarla y enriquecerla mediante la transmisión de conocimientos a las generaciones más jóvenes.

La actividad artesanal no solo promueve la identidad cultural, sino que también se ha convertido en un importante atractivo turístico. Las Velas Istmeñas, festividad emblemática del municipio, destacan el valor de los trajes artesanales como símbolos de la identidad compartida. Estos trajes, elaborados de manera artesanal, representan un punto en común entre los asistentes y fortalecen el sentido de pertenencia y conexión cultural. Sin embargo, también se enfrentan desafíos, como el interés limitado de las nuevas generaciones en la actividad artesanal. La evolución

de los estilos de vida, la influencia de la tecnología y la búsqueda de oportunidades fuera de las actividades tradicionales han impactado en la transmisión de este conocimiento ancestral. A pesar de ello, las artesanas juchitecas perseveran en su labor, adaptándose a los tiempos actuales y buscando nuevas formas de promover y preservar su trabajo.

Los textiles son una poderosa manifestación de la identidad colectiva, transmitiendo colores, diseños y técnicas únicas que reflejan la historia, la alegría y el folclore de la comunidad. La artesanía textil no solo es un medio para expresar la identidad cultural, sino también un vehículo para fortalecer el sentido de comunidad, promover el turismo y preservar el legado cultural para las generaciones futuras.

8. REFERENCIAS

Acevedo, M. & Ramírez, E. (2009). La cultura Zapoteca. Una cultura Viva. (UNISTMO, Ed.)

Acosta, E. (2007). Zapotecos del Istmo de Tehuantepec. Pueblos indígenas del México Contemporáneo. México: CDI.

Aguirre, A. (2004). La cultura de las organizaciones. Barcelona: Ariel.

Arizpe S.L. (2011). Cultura e identidad. Mexicanos en la era global. Revista de la Universidad de México. Nueva época. (92). Recuperado de http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/9211/arizpe/92arizpe.html

Berger P. y Luckmann T. (1999). La construcción social de la realidad. Buenos aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Boggs, J. (2004). The Culture Concept as theory, in context. Current Anthropology, 187-209.

Bourdieu, P. (1979). La distinción: Critique sociale du jugement. Les éditions de minuit. https://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-IntroduccionDistincion.pdf

Bourdieu, P. (1998). La distinción. Madrid: Santillana.

Brewer, M. (2001). The many faces of social identity: Implications for political psychology. Political Psychology, 115-125.

Bruebaker y Cooper, (2000). Beyond identity. Theory and, 1-47.

Castells, M. (2003). La era de la información (4a. Edición ed., Vol. Vol. 2: El poder de la identidad). México: SIGLO XXI.

De Beauvoir, S. (1949). Le deuxieme sexe. París: Gallimard. https://www.segobver.gob.mx/genero/docs/Biblioteca/El_segundo_sexo.pdf

Descombe M. (1998). The Good Research Guide for Small-Scale Social Research. Buckingham.

Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. Instituto de Investigaciones Sociales. Obtenido de http://www.gimenez.com.mx/index.html

Guber, R. (2011). La etnografía: método, campo y reflexibilidad. México: Siglo XXI.

Heidegger, M. (2015). Ser y tiempo. Santiago de Chile: Editorial universitaria.

Hernández R., Fernández C. y Baptista M. (2014). Metodologia de la Investigación. Mexico, D.F: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

INPI-INALI. (2018). Atlas de los pueblos indígenas de México. Recuperado el 01 de mayo de 2020, de http://atlas.cdi.gob.mx/

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020) Censo de Población y Vivienda. https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/

Jenkins, R. (2004). Social Identity. London: Routledge.

Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. Revista Opera, 69-84. Obtenido de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67500705

Plan Municipal de Desarrollo (2016). Heroica cuidad de Juchitán de Zaragoza: SISPLADE.

Reina, L. (2019). Historia del Istmo de Tehuantepec. Dinámica del cambio sociocultural, siglo XIX. Ciudad de México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Rojas, M., & Báez, N. (2019). Producción artesanal e identidad cultural. Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo, 24(39), 119-137.

Ruíz, E. (mayo-agosto de 2011). Un breve recorrido bibliográfico por la historia de los pueblos zapotecos de Oaxaca. Dimensión antropológica, 52, 57-80. Obtenido de En dimensión antropológica: https://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=6916

Sales F., (2013). Las artesanías en México. Situación actual y retos. México, D.F: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. Obtenido de http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/cesop/lxii/art_mex_sitact_re.pdf

Vela, E. (abril de 2014). Atlas de textiles indígenas. Arqueología mexicana (55).

Zamorano R., Salgado R. Y Lara A. (2014). El concepto cultura en la sociedad moderna: una observación desde la teoría de sistemas sociales. Revista de Ciencias Sociales, 429-445.

ADULTOS MAYORES Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA

MARÍA DEL CARMEN SEGURA CUENCA
Universidad Miguel Hernández de Elche

ENRIQUE CONEJERO PAZ
Universidad Miguel Hernández de Elche

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente podemos afirmar que el envejecimiento poblacional es un éxito de nuestras sociedades, un fenómeno sociopolítico con grandes desafíos para el mundo, y para las políticas públicas en particular. Su estudio y comprensión es multidisciplinar, porque es un colectivo muy heterogéneo con necesidades muy dispares, por lo que, su abordaje y estudio deben hacerse desde diferentes perspectivas. Esta heterogeneidad, hace que los retos asociados al proceso de envejecimiento sean un motivo de preocupación para las instituciones públicas, pero también para las instituciones privadas, y para la sociedad en general, que de forma conjunta han de abordar esta cuestión para dar una respuesta lo más efectiva posible, por un lado analizando cada una de las necesidades desde los diferentes ámbitos, y por otro lado, siendo capaces de implementar medidas que canalicen la fuente de sabiduría y experiencia que supone tener en aumento un colectivo como el de las personas mayores.

Siempre teniendo presente la realidad de las personas mayores, que, entre otras cuestiones, conlleva los problemas siguientes:

- Su situación social y económica se transforma, ya que la jubilación conlleva una disminución de sus ingresos, además supone un cambio brusco de una etapa de gran actividad a otra de ocio absoluto.

- Debe adaptar su vivienda y todo lo relacionado con ella a sus nuevas necesidades, e incluso en ocasiones es necesario abandonarla.
- Existe la probabilidad de que surjan situaciones de dependencia por razón de edad o por causas de discapacidad con el consecuente aumento de la demanda socio-sanitaria.
- La pérdida de seres queridos y el cambio de rol en la familia puede llevar en algunos casos a situaciones de soledad en el mayor.
- Los cuidados, que normalmente recaen en las mujeres, y en particular, con un incremento de mujeres mayores cuidadoras.
- La discriminación y estereotipos asociados a la edad, aumentando su situación de vulnerabilidad y con el empobrecimiento que ello supone para nuestras sociedades. Según la OMS, una de cada cuatro personas tiene actitudes edadistas, y el mejor ejemplo de ello, ha sido la pandemia Covid-19, en la que la edad ha sido el criterio, en muchas ocasiones, para asistencia y recursos sanitarios.
- Abuso y maltrato en la vejez, así como victimización y ciber-victimización, dado que las personas mayores son susceptibles de sufrir maltrato, tanto físico como psicológico, y ser víctimas de diferentes delitos.
- Brecha digital, con la digitalización de los servicios públicos y privados, se ha acentuado la discriminación hacia las personas mayores.

Ante esta problemática, que no ha dejado de crecer desde finales de los años , noventa del siglo pasado, se han celebrado dos Asambleas Mundiales de Envejecimiento, y numerosos encuentros, foros, jornadas, seminarios, etc. en todo el mundo, con el objetivo de poner en común conocimiento, pero también ideas para conseguir mejorar la calidad de vida de nuestros mayores, siempre respetando sus derechos y ayudándoles a permanecer activos por el mayor tiempo posible y seguir

formando parte de la sociedad, a sentir que continúan formando parte vital de la ciudadanía, y luchar para terminar con la discriminación y los estereotipos asociados a la edad.

La participación social es y ha sido una cuestión importante dentro de los Planes de Acción Internacional para la consecución de los objetivos que logren alcanzar un envejecimiento saludable, y es uno de los pilares fundamentales de los diferentes planes gerontológicos nacionales e internacionales. Y es que, el concepto de Envejecimiento Saludable, es definido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como "el proceso continuo de optimización de oportunidades para mantener y mejorar la salud física y mental, la independencia y la calidad de vida a lo largo de la vida". Esta concepción, ha supuesto un punto de inflexión y ha marcado el camino de la investigación, pero también de la toma de decisiones en cuanto a la adopción de políticas públicas que favorezcan hábitos de vida saludables y una mayor participación. Actualmente, estamos en la década del Envejecimiento Saludable, y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, se incluyen diferentes menciones específicas hacia el colectivo mayor.

En este sentido, y dentro de las dimensiones de la participación social, cobran especial relevancia la participación cívica y la participación política. Que en el tema que nos ocupa, cobra especial interés, porque la participación política de las personas mayores puede llegar a influir en la toma de decisiones e implementación de políticas públicas destinadas a este colectivo.

1.1. PARTICIPACIÓN SOCIAL Y ENVEJECIMIENTO SALUDABLE

El sociólogo Wright Mills (1963) conceptualizó la Participación Social (PS) como un proceso continuo de formación de opiniones dentro de grupos de trabajo y de organismos intermedios en base a cuestiones de interés común, y a las decisiones que se adoptan para resolver cada cuestión.

Tres décadas después, Gyarmati (1992) concretó la PS como la capacidad real, efectiva del individuo o de un grupo de tomar decisiones sobre asuntos que directa o indirectamente afectan sus actividades en la sociedad y, específicamente, dentro del ambiente en que trabaja" por lo que

vemos que hay una preferencia a relacionar la participación social dentro de unos límites formales e institucionales.

Hay autores que entienden que el concepto no debe de estar tan asociado a las instituciones, y en esta línea encontramos la definición de Francés y Santacreu (2005) quien afirma que la PS puede ser definida como "una de las más grandes expresiones del compromiso cívico, esto es, la interacción de unos individuos con otros en situaciones y procesos más o menos estructurados, y que desarrollan una actividad con fines significativos dentro del sistema social". Y otros autores van más allá, como Connidis y McMullin, (1992) para quienes la PS es "la realización de actividades como viajar o realizar cualquier actividad fuera del hogar".

Por su parte McDonald (1996) especifica que la PS puede definirse mejor desde tres dimensiones: a) el vecindario, b) la implicación en actividades organizadas o de asociaciones y c) la amistad y por último encontramos a autores que entienden la PS como los beneficios que ésta reporta al individuo, como, por ejemplo, para Li, Seltzer y Greenberg (1997) para quienes la PS debe entenderse, junto con el apoyo emocional y el apoyo al cuidador, como un tipo de apoyo social. Otros (Aragó, 1985; Buela-Casal, Carrasco & Fernández-Ríos, 1997; Contreras de Lehr, 1980; Dulcey-Ruiz & Uribe, 2000; Fernández-Ballesteros y Maciá, 1996, Fernandez-Ballesteros, 1998) han estudiado la potente influencia de las actitudes y de las percepciones de la realidad –factores subjetivos– sobre la valoración de los factores objetivos de la Calidad de Vida. Dentro de los cuales se encuentran, por ejemplo, la salud, las relaciones sociales, la longevidad, y añadiríamos que incluso influyen en la estimación que se hace con respecto a indicadores objetivos u objetivables de la calidad vital, tales como la vivienda, la educación, el transporte, etc.

Según Duque y Mateo (2008), atendiendo al grado de iniciativa, vinculación, implicaciones y consecuencias se puede hablar de varios niveles de participación:

- La participación como información, puede ser entendida como la más básica y fundamental entre los diferentes niveles posibles y, corresponde a aquélla en la que la ciudadanía participa por el hecho de

conocer o estar informada de sus deberes y derechos. Este proceso tiene implícito un límite, conocer cuál es la disponibilidad real de la información pública y que ésta sea de calidad, es decir, clara, pertinente, oportuna y precisa.

- La participación como consulta no vinculante, corresponde a una forma de participación que se caracteriza por no implicar una relación directa con el proceso de toma de decisiones. Es decir, los resultados de la consulta no tienen mayor impacto pues la decisión suele radicar en un tercero.

- La participación como consulta vinculante es una forma más avanzada de participación, pues toma en cuenta la opinión o parecer de las personas. Esto requiere de personas informadas, pues adquiere sentido en la medida que éstas poseen conocimiento respecto de los temas que se les preguntan.

- La participación como co-gestión o co-ejecución, referido a la realización conjunta entre las partes, sin que necesariamente haya existido un proceso de decisión conjunta.

- La participación como control es una forma avanzada de participación ciudadana, pues alude a la posibilidad de emprender acciones de fiscalización con respecto a la gestión pública. Es decir, en este nivel, la ciudadanía puede participar en instancias de evaluación o auditoría de las distintas etapas o fases de un proyecto.

- La participación del tipo co-implicación o codirección corresponde a aquella forma que idealmente, incorpora a todas las anteriores, pero que se traduce en la concertación de voluntades, formación de alianzas y participación en las decisiones, en conjunto con las instituciones que dan forma a una oferta de participación.

Por otra parte, y respecto a la relación entre participación social y envejecimiento saludable, cabe destacar que la PS no sólo es un pilar fundamental para conseguirlo, sino que además, son numerosas las investigaciones que afirman que existe una correlación positiva entre participación social, calidad de vida, salud y satisfacción con la vida en personas adultas mayores.

En este sentido, Katschnig (2000), establece que la calidad de vida es un concepto que se encuentra relacionado entre sí con el bienestar psicológico, la función social y emocional, el estado de salud, la funcionalidad, la satisfacción vital y el apoyo social. Por su parte, Diener (1994: 69) añade que, la calidad de vida es una percepción del grado en que se ha alcanzado satisfacción vital, o como un sentimiento de bienestar personal, y que éste se encuentra estrechamente relacionado con indicadores comportamentales y sociales. Los estudios de Fernández-Ballesteros y Maciá (1996), Fernandez-Ballesteros (1998) concluyeron que, existe una gran influencia de las actitudes y de las percepciones de la realidad –factores subjetivos– sobre la valoración de los factores objetivos de la Calidad de Vida tales como la salud, las relaciones sociales o la longevidad.

Por su parte, el estudio de la participación social de las personas adultas mayores, ha sido una cuestión importante en la evaluación de su satisfacción con la vida, así por ejemplo, en 1994, Kaplan y Strawbridge propusieron que debería reconsiderar la propia definición de «envejecimiento saludable» ya que el concepto tiene que insertarse dentro de un contexto socio ambiental, destacando la importancia de los factores comportamentales y sociales (como la participación política) como determinantes de la longevidad y el funcionamiento diario.

A nivel institucional, podemos señalar que, las diferentes Asambleas Mundiales de envejecimiento celebradas en Viena en 1992 y Madrid en 2002 recogieron entre sus principios fundamentales la participación, instando a los diferentes países participantes a incorporarla, en el diseño de sus políticas y programas sobre envejecimiento. Y destacando la importancia de la integración de las personas mayores en la sociedad a través de mecanismos que la favorezca, poniendo especial atención en los movimientos sociales o asociaciones. Sin embargo, no había una mención específica hacia el tipo de participación o más concretamente, sobre participación política.

1.2. PARTICIPACIÓN POLÍTICA vs. PARTICIPACIÓN SOCIAL.

Es innegable que, de todas las dimensiones a las que podemos relacionar la PS, un papel destacado lo desempeña la participación política, y es que, a partir de la década de 1950, el análisis individual del

comportamiento electoral tuvo una gran expansión, dando lugar a la aparición de las conocidas escuelas de Michigan (Campell et al., 1960) y de Columbia (Lazarsfeld et al., 1944; Berelson et al., 1954). La Escuela de Michigan se centró en el análisis de las actitudes políticas de los ciudadanos y la segunda en elementos de integración social como variables explicativas.

Según la Escuela de Columbia los individuos poseen características que les diferencian y que constituyen recursos específicos, pues favorecen o dificultan su actuación política. Dentro de estos recursos, podemos identificar un primer conjunto formado por la edad, el género, la educación, los ingresos, la clase social y la ocupación. Un segundo grupo comprende variables que tienen que ver indirectamente con el individuo, hacen referencia a los recursos que le proporciona el contexto social en el que se mueve; se trata de la información que las redes de comunicación y de socialización le facilitan, así como el proceso de integración social en que se ha visto envuelto. Así, al modelo que tiene en cuenta este conjunto de recursos se ha identificado como modelo sociológico de decisión de voto (Berelson et al. 1954; Lipset y Rokkan, 1967; Butler y Stokes, 1971; Verba y Nie, 1972).

La Escuela de Michigan identificó como factor determinante en la decisión de participar o no en una convocatoria electoral un conjunto de actitudes políticas. El modelo desarrollado por esta escuela fue identificado como modelo psicologicista de decisión de voto. En él se hacía énfasis en las características psicológicas y perceptivas del individuo ante diferentes elementos del sistema político, así mismo como actor con capacidad para intervenir e influir en política.

En la década de 1970, la aplicación de estos enfoques empezó a quedar desfasada a la hora de interpretar la participación del electorado. Fueron muchos los elementos que se destacan como determinantes en ese cambio, pero, sobre todo, se señalaba el incremento de los niveles educativos, reavivando también algunas de las premisas en las que se basaba un tercer enfoque analítico: la teoría económica de la democracia (Downs, 1957). Esta teoría pretendía explicar la participación electoral y el comportamiento específico de los electores a partir de los beneficios económicos que éstos percibían que habían recibido o que iba a recibir; es

decir, un modelo racional en el que entraban en consideración tanto elementos materiales como simbólicos.

En décadas posteriores se ha ido comprobando la pérdida de poder explicativo de muchas de estas variables en función de los cambios acaecidos en los diversos tipos de sociedades. Y es que en las sociedades avanzadas actuales hay un descenso importante en el porcentaje de personas que lleva a cabo actividades políticas (Teixeira, 1992; Wattenberg, 2000) por lo que preocupa el significado que el descenso de la participación puede tener para la democracia en términos de pérdida de legitimidad y como síntoma de apatía y desafección (Norris, 1999; Pharr y Putnam, 2000).

2. PARTICIPACIÓN POLÍTICA Y PERSONAS MAYORES.

Como hemos explicado con anterioridad, la participación de la toma de decisiones por parte de las personas mayores en los diferentes ámbitos políticos y sociales es necesaria tanto por la experiencia vital de estas personas como por la necesidad de representación en términos cuantitativos. Autores como Francés y Santacreu (2005), afirman que la participación política puede ser definida como "una de las más grandes expresiones del compromiso cívico, esto es, la interacción de unos individuos con otros en situaciones y procesos más o menos estructurados, y que desarrollan una actividad con fines significativos dentro del sistema social".

A menudo, la relación entre edad y participación política se describe como curvilínea, ya que tanto las personas más jóvenes como las de más edad tienden a participar menos que las de mediana edad.

En este sentido, la evidencia científica (Wolfinger y Rosenstone, 1980; Bhatti y Hansen, 2012; Bhatti et al., 2012; Fieldhouse et al., 2007; Nygård y Jakobsson, 2013; Rattinger, 1992) señala que hay un descenso de la participación durante la vejez en diferentes países y a lo largo del tiempo. Sin embargo, los resultados del Instituto SOM de la Universidad de Gotemburgo concluyen que los niveles de interés político no siguen el mismo patrón. Según este estudio (Solevid & Scheiber, 2022), el interés político alcanza sus niveles más altos en los grupos de mayor edad.

En este sentido, las personas mayores siguen interesadas en la política, pero no manifiestan este interés con tanta frecuencia ni en la participación electoral ni en la no electoral. Y como consecuencia Solevid & Scheiber (2022) sostienen que, es fundamental dirigir la atención hacia las presuntas diferencias en la participación política dentro del grupo de mayor edad (65 años y más) y hacía lo que explica estas diferencias.

En la ciencia política moderna, la desigualdad en la participación de los ciudadanos se analiza habitualmente utilizando el llamado Modelo de Voluntariado Cívico, que incluye tres conjuntos de variables diferentes, pero entrelazadas, a nivel individual: recursos socioeconómicos, como el tiempo y las habilidades; motivación, como el interés político y la eficacia política; y captación, como formar parte de una red. Las explicaciones de por qué algunos ciudadanos declaran niveles más bajos de participación política se deben a que no pueden participar, no quieren hacerlo o nadie se lo pidió (Verba et al., 1995).

Aunque la investigación centrada en la participación política de los mayores es escasa, existen dos puntos de vista opuestos sobre cómo el envejecimiento afecta potencialmente a la participación.

Por un lado, se ha argumentado y demostrado que el envejecimiento aumenta la participación política. El envejecimiento, y en particular la jubilación, aumenta el tiempo libre de que dispone un individuo, y disponer de tiempo es un recurso importante para la participación activa y el compromiso (Verba et al., 1995). Al disponer de más tiempo, también aumentan las oportunidades de seguir las noticias, lo que se asocia positivamente con un alto nivel de interés por la política (Strömbäck et al., 2013).

Un segundo factor importante es la acumulación a lo largo de la vida de conocimientos y experiencia política, junto con un mayor sentido del deber y del cumplimiento (Goerres, 2009).

Un tercer argumento es la movilización que conlleva el hecho de que las personas jubiladas o de edad avanzada pasen a depender más del Estado a través de los sistemas de pensiones, la asistencia sanitaria y la atención a las personas mayores. En algunos países, estas prestaciones del Estado del bienestar han movilizado a fuertes grupos de interés que se resisten a los recortes (Campbell, 2003).

Por último, la actual generación de mayores es muy diferente de las anteriores (Goerres, 2009). En este sentido, podemos afirmar que existen extensas investigaciones que demuestran que las condiciones de vida, el bienestar y los niveles de educación han mejorado o aumentado enormemente, y todos ellos son importantes predictores tanto de una vida más larga como de una mayor participación política.

En contraposición a esto, también se ha argumentado y demostrado que el envejecimiento disminuye la participación política. Como se ha mostrado anteriormente, es difícil ignorar los hechos empíricos de que tanto la participación como otras actividades políticas tienden a disminuir a partir de los 75 años.

Según el estudio de Bhatti y Hansen (2012), las principales causas del descenso de participación son: la interrupción de las conexiones sociales debido a la jubilación; y la mayor probabilidad de vivir solo debido a la pérdida de la pareja. Sin embargo, el empeoramiento de la salud general (Burden et al., 2016; Bhatti & Hansen, 2012; Mattila et al., 2013), la disminución de la capacidad de aprendizaje, la pérdida de funciones de memoria y la discapacidad también se asocian negativamente tanto con la participación social como política. Esta tendencia es evidente tanto entre la población en general (Sund et al., 2017), como entre las personas mayores en particular (Bukow et al., 2002).

Siguiendo a Fernández-Ballesteros (2009), cabe destacar que, la participación es un componente del funcionamiento social, enmarcado en un envejecimiento positivo y que debe además de ser considerado como uno de sus aspectos más relevantes. Y aunque esta autora no especifica el tipo de participación, consideramos importante destacar en este punto que la participación política de las personas mayores es un componente fundamental, no sólo para alcanzar el envejecimiento saludable, sino un factor clave para una verdadera democratización, dado que la participación política de este colectivo, que en ocasiones ha sido menospreciado, infantilizado e ignorado, tiene mucho que aportar a la toma de decisiones públicas en base a sus necesidades, pero también en cuanto a su experiencia.

Por su parte, los estudios de Thonse (1985), muestran altas correlaciones entre percepción subjetiva de bienestar y estilo de vida activo como

participación política, para enfrentar las dificultades, en contraste con altas correlaciones entre percepción subjetiva de malestar y un estilo pasivo ante las dificultades.

Muchinik (1990) afirma que entre los factores de riesgo principales del deterioro de la calidad de vida, se encuentra la no participación social en todos los sentidos, con el consiguiente aislamiento de la persona unido a la exclusión y rechazo en la vejez.

Herranz et al. (2013) en su propuesta de participación de los mayores, abogan que sean las propias personas mayores las que formen parte activa y comprometida en las actividades en todas las áreas como la educativa, la ocupación laboral, la actividad física y recreativa de carácter grupal entre otras, y cuyo fin sea la interacción mutua y la integración social.

Porque la implicación en los procesos de participación de las personas mayores puede mejorar su autovaloración, aumentar las formas de expresión de sus capacidades, demostrar sus posibilidades de aprender y mejorar el nivel de reconocimiento externo. Y es que, la participación política de los mayores no sólo es beneficiosa para ellos, sino también para la propia sociedad.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Estamos de acuerdo con Zubero (20127), cuando afirma que las iniciativas que contemplan explícitamente el impulso de la participación política de las personas mayores son excepcionales, y cuando lo hacen se limitan a ponderar la labor de organizaciones exclusivamente compuestas por personas mayores, como por ejemplo, las asociaciones organizadas en la Federación Internacional de Asociaciones para las Personas Mayores (FIAPA, 2002), dedicadas a influir en las agendas institucionales con el objetivo de incorporar a las mismas cuestiones limitadas a la defensa de intereses específicos (UNECE, 2009).

Es más, como hemos expuesto anteriormente, cuando se analizan los posibles espacios de participación social de las personas mayores se evita cualquier referencia expresa a los partidos políticos, como mucho se cita a los movimientos sociales (Prieto, Herranz y Rodríguez, 2015)

y, sobre todo, se reivindican los beneficios del asociacionismo y el voluntariado, ampliamente estudiados y explícitamente recomendados (AGE Platform Europe, 2011; Bazalgette, Holden, Tew, Hubble y Morrison, 2011; Funes,2010, 2011; Martínez, Díaz y Sánchez, 2006; Martinson y Minkler, 2006).

Desde la perspectiva del envejecimiento activo y saludable, hay una reivindicación de que las personas mayores permanezcan activas en todas las facetas de su vida (económica, lúdica, cultural, sexual, deportiva, relacional, etc.), salvo en lo que se refiere al ámbito político.

Como señala Joan Subirats en su aportación al Libro Blanco, en la que "se considera a las personas mayores como objeto de atención, más que como sujetos dotados de autonomía, y mucho menos como personas capaces de desarrollar críticamente esa autonomía" (IMSERSO, 2011:87). Una realidad en la que se piensa, cada vez más, "en lo que la política institucionalizada puede hacer por los mayores, en particular, y por una sociedad que envejece, en general", pero desestimando "el componente político de la participación del colectivo en cuestión" (Durán, 2002). Todo para las personas mayores, pero sin contar con las propias personas mayores. Despotismo ilustrado para mayores de 65 años.

Según Serrat, Petriwskyj, Villar & Warburton (2017), es casi imposible movilizar políticamente la condición de persona mayor, por cuestiones relacionadas con la salud, como obstáculos o barreras a la participación expresamente política. Sin embargo, no es cierto, porque nos encontramos ante un colectivo muy numeroso, heterogéneo y que tiene todavía 20, 30 o incluso más años de vida sin enfermedades discapacitantes.

Porque lo cierto es que la edad se ha convertido en un *cleavage* político de primer orden en las democracias más desarrolladas, como es el caso de la española. Desde el estudio de Crittenden (1963), somos conscientes que los adultos mayores son los más participativos en las elecciones, se abstienen menos, expresan mayor proximidad (menos alejamiento) a los partidos políticos y se definen en menor medida como apolíticos o apolíticas. Desde entonces, diversas investigaciones han descubierto que las personas mayores, en comparación con sus conciudadanos más

jóvenes, presentan un fuerte sentimiento de obligación para con el ejercicio del voto(Goerres, 2007, 2009).

Sin embargo, numerosas investigaciones (Castejón y Morán, 2013; Duque y Mateo, 2008; Durán, 2007a; Nygard y Jacobsson, 2013; Quintelier, 2007; Rodríguez, Rodríguez; Servicio de Investigación Social, 2013; Sloam, 2016) han puesto de manifiesto que, que los mayores participan menos en partidos políticos y/o sindicatos, manifestando un menor interés por la política cuando se habla en términos generales y participan menos en todas aquellas acciones políticas que vayan más allá del ejercicio al voto.

Según Norris (2017), existe una ruptura entre votantes jóvenes y mayores, que podría estar reemplazando a la clase social como elemento configurador de los procesos políticos. Su expresión más conocida y estudiada ha sido el resultado del referéndum sobre la salida del Reino Unido de la Unión Europea, el conocido como Brexit, en el que edad y voto se han correlacionado de manera muy evidente.

Esto supone una nueva ruptura política entre baby boomers (las personas nacida después de la Segunda Guerra Mundial) y millennials (aquellas nacidas entre 1980 y 1995) que podría ser la causa de los fenómenos contemporáneos en auge como son los "populismos". Los cuales y siguiendo a Vallespín y Martínez (2017), prefiguran un escenario de guerra cultural entre las generaciones más jóvenes, partidarias de las tecnologías, el feminismo, la diversidad, el cosmopolitismo, y las generaciones más viejas, que reaccionan con resentimiento frente a todos esos procesos y valores, que generan inseguridad e incertidumbre.

Realidades como esta apuntan hacia escenarios de potencial conflicto intergeneracional, no sólo en el voto, sino en lo que se refiere a la distribución de los recursos públicos (De Mello, Schotte, Tiongson y Winkler, 2016; Hess, Nauman & Steinkopf, 2016; Willetts, 2010) y, en general, en la definición de cuáles deben ser las grandes apuestas políticas de un país. Cuando en una investigación de 2010 se preguntó a las personas que viven en los 27 países de la UE sobre las relaciones actuales entre las generaciones jóvenes y mayores, casi un 70% estimó que es

difícil que unas y otras se pongan de acuerdo sobre qué es lo mejor para la sociedad en la que viven (Zaidi, Gasior y Sidorenko, 2010).

Por ello, es importante incluir una perspectiva intergeneracional en los procesos políticos de toma de decisiones (González-Ricoy, 2016). Pero esto sólo será posible si se produce un empoderamiento político de las personas mayores. Y aquí es donde adquiere especial importancia el concepto de envejecimiento activo y saludable.

La participación de las personas mayores, en su sentido más amplio, ha de ser considerada como una necesidad vital, necesaria para su autorrealización que ha de ir acompañada de actividades con interacciones significativas permitiendo así el desarrollo de sus potencialidades y la mejora de su calidad de vida. Según Roy y Pino (2009) un factor determinante de una vejez exitosa es el compromiso activo y productivo con la sociedad. Tal y como afirma López (2014), "La participación ayuda a las personas mayores a mantener la socialización y la actividad social, contribuyendo así a mejorar su funcionamiento afectivo y social" (p. 87)

En este mismo sentido, Balboa et al. (2012) afirman que el nivel de actividad e implicación social, pueden dejar de lado los efectos negativos del envejecimiento, mejorando así su satisfacción vital. Fernández-García y Ponce de León-Romero (2013) afirman además que, "La pertenencia a un grupo, asociación o club, evita el aislamiento y potencia su capacidad de relación, incidiendo directamente en la percepción la satisfacción y bienestar de la persona, como vinculo importante en el que compartir donde compartir sus temores, alegrías, o preocupaciones". Fernández-García y Ponce de León-Romero (2013:89).

Una sociedad que aboga por un envejecimiento activo ha de llevar asociado, tal y como afirman Aguilar et al. (2013) y Martin et al. (2012), la implementación de políticas proactivas de salud y de la participación en todos los aspectos de la sociedad, así por tanto, un envejecimiento activo conlleva de forma casi implícita la PS, que según López (2014) "sería la realización de tareas que causen placer y desarrollo, tanto en lo intelectual como en lo social" (p. 86). La participación en actividades donde se potencie la autonomía e independencia de los mayores sin duda repercutirá favorablemente en su estado emocional y su calidad de vida, y por

favoreciendo que las personas mayores permanezcan activos e independientes más tiempo" (Nascimento, Taveres y Cachioni, 2011).

El término "Funcionamiento Social" está muy relacionado con la participación, sin embargo, para Fernández-Ballesteros (2009), el primero hace referencia a otros conceptos más vinculados a resultados biomédicos o psicológicos, como la supervivencia, la salud y el funcionamiento físico, cognitivo o emocional. Para esta autora, la PS es un componente de ese funcionamiento social, el cual se insertaría dentro del marco del envejecimiento positivo y además de ser considerado como uno de sus aspectos más relevantes.

Existe una numerosa evidencia que demuestra la importancia de la interacción entre los procesos comportamentales y sociales. Por ejemplo, Unger, Johnson y Marks (1997) investigaron el modo en que la interacción social y la actividad física podían proteger a los mayores del declive funcional típicamente asociado a la edad; además, querían comprobar hasta qué punto estas dos variables amortiguarían los efectos negativos de la viudedad en el funcionamiento físico. Los resultados demostraron que la actividad física y la interacción social tenían los efectos esperados sobre el declive funcional y que ambas actividades ayudaban a las mujeres viudas a mantener su estado físico.

Otros autores han estudiado la relación entre la participación y la calidad de vida de las personas muy mayores, en concreto, en el estudio realizado con personas centenarias que residían en centros para mayores como el de Mitchell y Kemp (2000) encontraron relaciones positivas significativas entre calidad de vida y la participación en actividades sociales y la frecuencia de contacto con la familia.

Los estudios de Thonse (1985), por ejemplo, muestran altas correlaciones entre percepción subjetiva de bienestar y estilo de vida activo para enfrentar las dificultades, en contraste con altas correlaciones entre percepción subjetiva de malestar y un estilo pasivo ante las dificultades. Como consecuencia, "la insuficiencia de lazos de apoyo tiene efectos negativos sobre la persona y ha sido relacionada con enfermedades y altos porcentajes de personas que asisten a consultas psiquiátricas y psicológicas" (Salvarezza, 1998). También se afirma que entre los factores

de riesgo principales del deterioro de la calidad de vida, se encuentra la no participación social con el consiguiente aislamiento de la persona unido a la exclusión y rechazo en la vejez (Muchinik, 1990).

Herranz et al. (2013) en su propuesta de participación de los mayores, abogan que sean las propias personas mayores las que formen parte activa y comprometida en las actividades en todas las áreas como la educativa, la ocupación laboral, la actividad física y recreativa de carácter grupal entre otras, y cuyo fin sea la interacción mutua y la integración social. La implicación en los procesos de participación de las personas mayores puede mejorar su autovaloración, aumentar las formas de expresión de sus capacidades, demostrar sus posibilidades de aprender y mejorar el nivel de reconocimiento externo (Herranz et al, 2013). Y es que, la participación de los mayores no sólo es beneficiosa para ellos, sino también para la propia sociedad.

Como conclusión final, es importante destacar las consecuencias que tiene para la sociedad la participación de las personas mayores, porque puede favorecer la adaptación de nuestra sociedad al envejecimiento, y por lo tanto, el valor de la participación es un componente innovador en la toma de decisiones públicas.

8. REFERENCIAS

AGE Platform Europe (2011). How to promote active ageing in Europe. EU support to local and regional actors. Bruxelles: Committee of the Regions. Disponible en https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6d80a85f-43d5-4462-b5bf-8dd8aaffffb5

Ahmed-Mohamed, K. (2017). Actitudes hacia la participación ciudadana en personas mayores. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 160, 3-18. http://dx.doi.org/10.5477/cis/ reis.160.3

Bazalgette, L., Holden, J., Tew, P., Hubble, N. & Morrison, J. (2011). Coming of Age. Demos.

Bazo, Mª T. (1992). La nueva sociología de la vejez: de la teoría a los métodos. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 60, 75-90.

Beaumont, J.F. (1988). El poder gris. El País, 28 febrero.

Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. Paidós.

Berelson, B., Lazarsfeld, P. y Macphe, W. (1954). Voting. A study of opinion formation in a presidential campaign. University of Chicago Press.

Berry, C. (2012). How the growing grey vote could undermine British democracy. Open Democracy. Disponible en https://www.opendemocracy.net/en/opendemocracyuk/how-growing-grey-vote-could-undermine-british-democracy/

Bhatti, Y., & Hansen, K. M. (2012). The effect of generation and age on turnout to the European Parliament–How turnout will continue to decline in the future. Electoral Studies, 31(2), 262-272

Bhatti, Y., Hansen, K. M., & Wass, H. (2012). The relationship between age and turnout: A roller-coaster ride. Electoral Studies, 31(3), 588-593

Bukow, W. D. (2002). Plädoyer für eine Neubestimmung von kulturellen Diskursen innerhalb der postmodernen Entwick-lung. En Neuer, S.; H. J. Roth y E. Yildiz (eds.). Multikulturalität in der Diskussion: Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept (pp. 121-144) Intekulturelle Studies.

Butler, D. y Stokes, D. (1971). Political change in Britain. Penguin Books.

Campbell, A., Converse, P., Millar, W. y Stokes, D. (1966). The American Voter. University of Michigan - John Wiley & Sons, Inc

Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. Intervención Psicosocial, 3, 67-113

Downs, A. (1957). An Economic Theory of Democracy. Harper and Brothers.

Duque, J. M. y Mateo, A. (coords.) (2008). La participación social de las Personas Mayores. IMSERSO.

Erkulwater, J.L. (2012). Political Participation over the Life Cycle. En K.L. Schlozman, S. Verba y H.E. Brady (eds.). The Unheavenl Chorus: Unequal Political Voice and the Broken Promise of American Democracy (pp. 199-231). Princeton University Press.

Federación Internacional de Asociaciones de Personas Mayores -FIAPA- (2002). ¿El poder gris? Volumen I: Poder e influencia política. Los Cuadernos de la FIAPA.

Federación Internacional de Asociaciones de Personas Mayores(FIAPA) (2004). ¿El poder gris? Volumen II: influencias económicas y sociales. Los Cuadernos de la FIAPA, 3.

Funes, Mª. J. (2010). Asociarse a partir de los sesenta. Ciudadanos activos, representantes políticos, personas comprometidas... ancianos saludables. Panorama social, 11, 76-90.

Funes, Mª. J. (2011). La participación en asociaciones de la población mayor de sesenta y cinco años en España. Análisis de sus efectos e indicaciones para las políticas públicas sectoriales. Revista Internacional de Sociología, 69(1), 167-193. DOI: 10.3989/ris.2009.04.14

Fernández-Ballesteros, R. (1998). Quality of life: the differential conditions. Psychology in Spain, 2(1), 57-65.

Fernández-Ballesteros, R., Zamarrón, M.D. y Maciá, A. (1996). Calidad de vida en la vejez en distintos contextos. Ministerio de Trabajo e inmigración.

Fieldhouse, E., Shryane, N., & Pickles, A. (2007). Strategic voting and constituency context: Modelling party preference and vote in multiparty elections. Political Geography, 26(2), 159-178

Francés, J. y Santacreo, O. (2005). Modelos estructurales en Investigación Social. LISREL: programación en Simplis. Manual de prácticas para Técnicas de Investigación Social III. Universidad de Alicante.

Goerres, A. (2009). The Political Participation of Older People in Europe. The Greying of our democracies. Palgrave Macmillan

González-Ricoy, I. (2016). Instituciones intergeneracionales y cortoplacismo político. Revista Española de Ciencia Política, 41, 67-92. http://dx.doi.org/10.21308/recp.41.03

Haerpfer, C., Inglehart, R., Moreno, A., Welzel, C., Kizilova, K., Diez-Medrano, J., ... & Puranen, B. (2022). World Values Survey: Round Seven—Country-Pooled Datafile Version 4.0. JD Systems Institute: Madrid, Spain

Kaplan, G.A. y Strawbridge, W.J. (1994). Behavioral and social factors in healthy aging. En R. P. Abeles y H.C. Gift (Eds.). Aging and quality of life. Springer series of life styles and issues in aging (pp.57-78). Springer Publishing, Co, Inc

Katschnig, H. (2000). Utilidad del concepto de calidad de vida en psiquiatría. En H. Katschnig, H. Freeman y N. Sartorius (dir.): Calidad de vida en los trastornos mentales. Masson.

Lazarsfeld et. al (1944). The People Choice. Columbia University Press.

Mattila, M., Söderlund, P., Wass, H., & Rapeli, L. (2013). Healthy voting: The effect of self-reported health on turnout in 30 countries. Electoral Studies, 32(4), 886-891

Norris, P. (Ed.) (1999). Critical Citizens. Global support for democratic governance. Oxford University Press.

Nygard, M., & Jakobsson, G. (2013). Senior citizens and political participation–evidence from a Finnish regional study. Ageing & Society, 33(1), 159-180.

Pahr, S. y Putman, R. (Eds.) (2000). Disaffected democracies. What´s troubling the trilateral countries? Princeton University Press

Putnam, R.D. (ed.) (2003). El declive del capital social. Un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario. Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores.

Rattinger, H. (1992). Das Wahlverhalten bei der ersten gesamtdeutschen Bundestagswahl nach Alter und Geschlecht: Ergebnisse der repräsentativen Wahlstatistik. Zeitschrift für Parlamentsfragen, 23(2), 266-280.

Solevid, M., & Scheiber Gyllenspetz, A. I. (2022) (eds.). Capability and Political Participation among Ageing Populations. A multi-disciplinary approach to capability in age and ageing, Springer.

Strömbäck, J., & Kiousis, S. (2013). Political Public Relations: Old practice, new theory-building. Public Relations Journal, 7(4), 1-17.

Sund, R., Lahtinen, H., Wass, H., Mattila, M., & Martikainen, P. (2017). How voter turnout varies between different chronic conditions? A population-based register study. J Epidemiol Community Health, 71(5), 475-479.

Teixeira, R. (1992). The disappearing American Voter. Brookings

Vallespín, F., y Martínez, M. (2017). Populismos. Alianza.

Verba, S. y Nie, N.H. (1972). Participation in America: Political democracy and social equality. he University of Chicago Press.

Verba, S., Schlozman, K. & Brady, H. 1995. Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics. Harvard University Press.

Wattenberg, M. (2000). The decline of party mobilization. En Dalton, R.J y Wattenberg, M. Parties without partisans. Oxford Universtiy Press

Wolfinger, R. E., & Rosenstone, S. J. (1980). Who votes? Yale University Press.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD A TRAVÉS DE LAS NARRATIVAS DE CUIDADO Y SALUD EN CONTEXTOS INTERCULTURALES: EL CASO DE LAS PARTERÍAS VIVAS

AGNÈS SALINAS
HDR en Psicología cognitiva e intercultural
Directora de Tesis, Laboratorio CERREV UR 3918 – MRSH –
Universidad de Caen Normandía (Francia)

BRIGITTE ORJUELA
Candidata a Doctor, Laboratorio CERREV UR 3918 –MRSH –
Universidad de Caen Normandía (Francia)

1. INTRODUCCIÓN

En medio de las crisis de este tiempo, en medio de conflictos armados, violencias e injusticias, en las regiones rurales la vida no se detiene, las mujeres viven, gestan paren y dan vida gracias a que otras mujeres saben partear, es decir, saben acompañarlas, asistirlas y cuidan el embarazo, el parto y a los recién nacidos. Las mujeres que acompañan los partos en las orillas de los ríos, en lugares alejados, visitan, cocinan, cuidan, aconsejan y acompañan a las mujeres que las llaman para cuidar sus embarazos y sus partos. Las parteras tradicionales, que siguen presentes, sostienen y salvaguardan la vida en territorios en tensión pues cuentan con la confianza de las mujeres y de sus comunidades y con sus prácticas y saberes se contribuyen a cuidar y sanar en diferentes lugares de América Latina y que para efectos de esta investigación hemos denominado parterías vivas.

Las parteras tradicionales contribuyen a la maternidad sin riesgos, actúan frente a la violencia obstétrica, aportan a la planificación familiar, la supervivencia infantil y los cuidados en la primera infancia, se

preocupan de la salud de sus comunidades. En la actualidad, la salud en general y la de las mujeres en particular presenta nuevos desafíos para el sostenimiento de la vida en las comunidades y territorios después de la pandemia. El parto, el período perinatal son momentos vitales para enfrentar el riesgo, la vulnerabilidad y las diversas formas de violencia; en este sentido, las prácticas culturales tradicionales que llevan a cabo las parteras son vistas como formas de resistencia a diferentes formas de opresión.

Las parterías son receptoras de múltiples discriminaciones en algunos países se declara ilegal el ejercicio de partería, en otros, se trabaja por realizar programas de adiestramiento para que ellas integren el sistema de salud institucional y en otros se busca un reconocimiento de la partería como un sistema de salud cultural propio. En este caleidoscopio, la investigación que presentamos busca mirar a través del prisma de las comunidades indígenas y afrodescendientes particularmente.

2. OBJETIVOS

Comprender cuales son las narrativas y la construcción de significados sobre su práctica y sus saberes, su agencia, autonomía y como construyen su identidad, así como los mecanismos psicosociales asociados a la trasmisión de sus saberes. - Analizar los procesos de reconstrucción y resignificación identitaria a partir de las políticas de las diferencias y la defensa de los derechos culturales y ambientales en regiones biogeográficas diversas. -Reflexionar sobre este resurgir de las parterías como potencial transformador para cuestionar el modelo individualista y medicalizado de la salud y la vez explorar la existencia de nuevos mundos posibles de cuidado, confianza y autoafirmación de los cuerpos que gestan, de los seres que nacen y de las fuentes de acompañamiento comunitario.

3. METODOLOGÍA

Una metodología cualitativa narrativa, que interroga los modos de constitución de las subjetividades, las formas de relación institucionales y las significaciones que produce las diferentes actrices para afrontar y resistir. Escuchamos a las actoras directas de las asociaciones de mujeres de

la comunidad, quienes vienen trabajando con autonomía y agencia para que su labor sea reconocida y tenga una participación real como sistema de cuidado propio, la importancia de la medicina tradicional para las comunidades y el impacto postpandemia. Este articulo hace parte de las reflexiones y revisiones sobre las desigualdades en los comunidades afrodescendientes e indígenas en relación con el cuidado y la salud que conforman la investigación del doctorado.

A casi tres años del inicio de la pandemia, es claro que esta no afectó de la misma manera a todas las personas, las desigualdades y las diferencias sociales se hicieron más notorias en los grupos que históricamente han experimentado mayores condiciones de vulnerabilidad, a saber, los pueblos afrodescendientes e indígenas, en particular, las mujeres (CEPAL, 2016)

Bronfenbrenner (1985) señaló la importancia de considerar espacios como la familia, la escuela, el vecindario, y los ambientes del cuidado para poder explicar cómo afectan al bienestar y la salud las políticas y los riesgos emergentes en poblaciones vulnerables, tanto en el nivel de su biología como a de su biografía, esta hipótesis se manifestó claramente durante el confinamiento nos puso a todos a mirar la vida cotidiana en nuestras casas y desde allí pudimos ver las luces y sombras, observando desde distintos algunos de la ventana en la que nos encontrábamos.

El ser humano no ha sido contemplado de manera integral ni representado en su complejidad e historicidad en todas las propuestas que apuntan a alcanzar su desarrollo, esta crisis nos confronto con la inestabilidad y poca eficiencia de los sistemas para dar respuesta a las necesidades de salud de las poblaciones (Bronfenbrenner, 1985). Las estructuras tradicionales y oficiales propias del modelo económico dieron indicios evidentes de desgaste y poca o ninguna respuesta para el desarrollo de la vida en todas las sociedades, lo cual dejo en déficits los demás sistemas de la salud, de los derechos y de los cuidados, por tanto, no logro dar respuesta con criterios de inclusión o equidad.

En muy importante considerar las interrelaciones e interdependencias complejas que se están dejando al descubierto con las múltiples crisis de estos tres años, los sistemas de salud, las políticas y medidas de

prevención tomadas durante la pandemia podemos contemplan los factores tanto ambientales como sociales, poder ver en una doble dirección, no solo las políticas y las medidas de los gobiernos, sino también, la experiencia vivida desde otros puntos de vista, que resignifican el sentido y el significado de la vida. Este panorama también evidencio las relaciones de poder no solo para las poblaciones, las generaciones, sino también en el tiempo y espacio, que impiden la concreción de relaciones interculturales de carácter igualitarias (Walsh, 2007). Factores como la raza, el género, las generaciones, la clase social y el territorio, han condicionado el impacto de esta crisis, así como también, las políticas, y las resoluciones dadas por los sistemas sanitarios.

En este contexto, los derechos a la salud hicieron notar la urgente necesidad de avanzar hacia políticas inclusivas reales para que todas las personas tengan acceso a servicios de calidad para prevenir, detectar y tratar sus problemas de salud. En este sentido se cuestionó el sistema universalista en la medida que no alcanza a ser sensible a las diferencias, es decir, no logra hacer frente a las barreras específicas que enfrenta las poblaciones afrodescendiente e indígena y en especial las mujeres y los niños y niñas (CEPAL, 2020).

En lo que se refiere al tema central de este III Congreso identidades, desigualdades e inclusión, es fundamental considerar estas diferencias, el impacto del racismo en su constitución, persistencia y reproducción, según (Viveros, 2013), es una ideología que clasifica, ordena y jerarquiza individuos, que se manifiesta en las relaciones sociales cotidianas, se legitima y justifica por determinadas personas, consideradas superiores, que se sitúan en posiciones sociales privilegiadas, mientras que a los demás, naturalizados en su condición de inferioridad, les quedarían las posiciones y los espacios subalternos.

Esta situación presenta una en dos sentidos, por una parte, los rasgos constitutivos de esta subalternizacion también hacen parte de las identidades, que si bien no son estáticas son características de la diversidad cultural de nuestra región, lo que contribuye a mantener y a generar muchas tenciones, manteniendo la desigualdad y moldeando las sociedades que se asienta en la existencia, naturalización y reproducción de tales desigualdades (Viveros, 2013)

Una de las tensiones la podemos observar al pensar la maternidad, el nacimiento y el parto, es enfrentarse de inmediato enfrentar una tensión propia de nuestras sociedades contemporáneas : la experiencia femenina íntima y personal que es atravesada por la praxis bio-tecno-medica, si bien en el proceso de individualización hace que, el "deseo" de tener un hijo sea una decisión individual y / o de pareja, el costo social y biomédico del nacimiento tiene un alto costo y un valor simbólico significativo, hoy los niños son un bien social, en este orden de ideas, es necesario controlar, la concepción, el nacimiento y la crianza, así como el vientre de la mujer pasaron a ser un "bien público" a auscultar y normalizar y controlar. (Charrier, 2013)

En el marco de esta paradoja se cuestiona la labor que las parteras tradicionales realizan en la urgencia de sus territorios, para hacer frente a la violencia física y simbólica que hoy esta generalizada y presente para las mujeres en edad fértil. Si las mujeres recurren a la medicina para el manejo de su fertilidad, su(s) embarazo(s), con un sentimiento que rara vez se cuestiona, en este contexto, es urgente pensar las maternidades, los partos y los cuidados desde perspectivas plurales que permitan analizar las múltiples tensiones existentes, y de esta manera conocer las desigualdades en materia de salud a lo largo del ciclo vital.

Por otra parte, la tensión propia de los agentes externos de cooperación internacional, que consideran necesario intervenir en las comunidades afín de ayudar a reducir las inequidades, desconociendo que las comunidades y grupos étnicos suelen tener sus propias formas organizativas, una forma diferente de pensar el mundo y de actuar en él.

Lozano (2015) en sus procesos de investigación indago por la parteras tradicionales del pacifico, en su reflexión hace referencia a las distintas estrategias que ha utilizado las mujeres y las motivaciones propias de la partería en las comunidades para hacer frente a los prejuicios, estereotipos y discriminación, así como los efectos que cada uno tiene en lo que respecta a la búsqueda de la igualdad, la educación puede contribuir a disminuir las desigualdades, superar los estereotipos y a valorar las diferencias y la diversidad. Sin embargo, puesto que la discriminación es una práctica, para evitarla, además de una acción educativa y campañas de sensibilización es necesario la agencia de las comunidades y resalta el

liderazgo espiritual de las parteras, en la medida que con su oficio han cuestionado los procesos de modernización a los que vienen siendo sometidas las mujeres que ejercen ancestralmente esta práctica, y que se constituyen en una amenaza de su poder para tejer vínculos comunitarios.

Si consideramos la situación actual desde la perspectiva de la salud, las acciones sanitarias, no son neutras, en ellas se producen y reproducen relaciones y enfrentamientos de poder, políticos, económicos, de saberes, de culturas, En el relato, estas relaciones reflejan las asimetrías claramente; por un lado, los representantes formales e institucionalizados de la cultura dominante y por el otro, las personas que se acercan buscando alivio para sus dolencias. Las tensiones que se producen en estas situaciones pueden quedar encubiertas bajo los pliegues del maltrato, la banalización, la infantilización, o el exostismo entre otras ocultas. Ni las buenas intenciones, ni la calidad de la atención brindada legitiman las acciones que ejerce el Estado a través de sus sistemas de salud, si no se comparten con las comunidades los significados culturales y el sentido de las acciones en cada contexto.

La partería tradicional es una práctica viva llena de saber ancestral, que hace parte fundante de las cosmogonías de las de las que han históricamente invisibilizadas y marginadas y hoy en este periodo son una respuesta frente a la medicalización de los partos, la violencia obstétrica y el aumento de las cesáreas en la mayoría de ciudades y países, aunando a la crisis sanitaria de las instituciones de salud.

Los indicadores de salud, en general, incluidos los de morbilidad y mortalidad materno infantil son un reflejo de las condiciones de vida de las poblaciones. Por consiguiente, actúan como indicadores de los patrones de desigualdades en diversas áreas, así como también el acceso a la información y a los servicios y tecnologías relacionados con la salud (Sarduy, 2022). Otros indicadores como la esperanza de vida, los niveles de mortalidad infantil y materna y la incidencia de muertes evitables (especialmente en jóvenes, adolescentes, niños y niñas), son las métricas que permiten explicar e interpretar las desigualdades en materia de salud. Desde este ángulo las desigualdades que experimentan las poblaciones indígenas y afrodescendientes en la región no solo representan una grave vulneración de los derechos humanos, sino también de los

derechos a la salud, menoscabado las posibilidades de un sano y pleno desarrollo a lo largo del ciclo de vida, con importantes repercusiones para los procesos de reconstrucción del tejido social. Existe una extensa bibliografía que documenta las desventajas que tienen las personas indígenas y afrodescendientes en diversas dimensiones de la salud, los factores que subyacen y contribuyen a estas brechas son complejos, varios de ellos operan de manera simultánea y acumulativa (CEPAL, 2016).

En consecuencia, analizar desde el paradigma de los determinantes sociales de la salud, los factores que derivan en desigualdades de salud se relacionan con todo el conjunto de circunstancias en que las personas nacen, crecen, trabajan, viven y envejecen así como también es necesario considerar las fuerzas que influyen y afectan la vida cotidiana, esas fuerzas pueden ser directas y propias de los contexto económico, social, normativo y político, a su vez pueden estar implícitas como en el caso de los conflictos internos y los conflictos armados que hacen parte de la trama de desigualdades, violencias e injusticias como parte de un escenario complejo y dinámico que condiciona la exposición a riesgos múltiples que pueden tener impactos en su salud mental y física, y social, es así como la situación de pobreza, y acceso desigual a la educación, al trabajo decente, a la protección social y a los servicios básicos. Por estas razones, es interesante reflexionar desde estos espacios de intercambio académico; la inclusión, las identidades y las desigualdades.

Pues se requiere pensar en las formas como estas variables se cruzan se inter relacionan y son interdependientes, un análisis de este tipo, sugiere diferentes formas de conocer el problema. Desde CEPAL (2016): se proponen dos herramientas que pueden brindar un panorama más amplio:

La noción de matriz de la desigualdad social que busca identificar, reconocer y considerar a las personas y poblaciones que sufren diversas formas de exclusión y discriminación de forma holística, interrelacionada y no compartimentada y el - enfoque analítico de la interseccionalidad[82] que reconoce que las desigualdades sistémicas y como se

[82] Este término fue acuñado en 1989 por Kimberlé Williams Crenshaw, académica y profesora estadounidense especializada en el campo de la teoría crítica de la raza. Su autora define la

configuran a partir de la superposición de diferentes categorías sociales como el género, la clase social y la raza. El propósito es poder contar con marcos de análisis sobre los mecanismos de reproducción de la desigualdad social y de la cultura del privilegio en América Latina, así como también generar las discusiones en diferentes niveles de acción que permitan pensar el diseño y la implementación de políticas capaces de reducirlas sustancialmente y avanzar hacia una cultura real de inclusión e igualdad y de derechos.

Si consideramos el campo de los cuidados se torna en un eje vertebrador, para dicho análisis, tanto en su vínculo con el mercado laboral como también con la salud y el ambiente. El cuidado como uno de los componentes clave del bienestar, social hace referencia a todas las actividades de acompañamiento, pasivas y activas realizadas cotidianamente que se vinculan con el mantenimiento de la vida, la satisfacción de las necesidades, el apoyo socio-emocional que se brinda de manera diaria a niños, ancianos y enfermos propios y también contempla otras tareas como el mantenimiento, la limpieza del hogar, la provisión y preparación de los alimento, consideran que en su mayoría son no remuneradas. Los cuidados que se realizan como parte de la cotidianidad quedan excluidos de una visión de conjunto. De hecho, el "trabajo del cuidado" se constituye en una categoría que ha sido cuestionada y que ha permitido construir herramientas conceptuales que permiten comprender poner en evidencia de nuevo las diferencias, al ser sectores que ocupan en su gran mayoría mujeres (Ortiz, 2019) donde el trabajo doméstico y en las casas donde las mujeres son migrantes en su mayoría, en este sentido, las parterías vienen a hacer parte de esta categoría de trabajos, con todas las consecuencias que se han podido observar.

Desde el punto de vista del desarrollo humano, el ciclo vital, la infancia, y en particular la primera infancia, es una etapa de especial relevancia, puesto que es en este periodo que se dan las condiciones e interacciones necesarias para el futuro desarrollo cognitivo, afectivo y social de las personas (Bronfenbrenner, 1985) . Por una parte, es una etapa en que

---

interseccionalidad como "el fenómeno por el cual cada individuo sufre opresión u ostenta privilegio en base a su pertenencia a múltiples categorías sociales.

convergen factores de riesgo en áreas tan sensibles para el desarrollo como la salud y la nutrición, la estimulación temprana y la educación, así como la posibilidad de crecer y desenvolverse en entornos familiares y comunitarios seguros. Por otra, la vulneración de los derechos en esta etapa puede tener efectos profundos e irreversibles desde el punto de vista del bienestar actual y de las posibilidades futuras de desarrollo. En este sentido, las grandes brechas en indicadores clave de salud y nutrición ponen en desventaja a niños, niñas y adolescentes indígenas y afrodescendientes desde el inicio de la vida, veamos algunos indicadores:

a) La mortalidad infantil: La igualdad al nacer es un principio declarado en diversos documentos internacionales y regionales de derechos humanos, así como en todas las constituciones nacionales de los países latinoamericanos. Sin embargo, los riesgos de que el recién nacido no sobreviva el primer año de vida dependen del lugar de nacimiento, las condiciones étnico-racial y las condiciones materiales de las familias de origen.
b) En América Latina, al evaluar los niveles de mortalidad infantil a partir de la dimensión étnico-racial, se observa que su incidencia es más elevada en la población afrodescendiente, comparada con la indígena. Ese indicador pone de relieve que la igualdad establecida en diversos instrumentos normativos está aún lejos de coincidir con las políticas públicas, que posibiliten la evaluación del riesgo específico de poblaciones que han sufrido procesos de exclusión y subalternización sistemática
c) La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en particular con la meta 3.2 referidas a reducir la mortalidad infantil requiere entender que la transición epidemiológica en la región, es heterogénea en cuanto a sus aspectos territoriales, y también lo es en términos étnico-raciales (Sarduy, 2022)
d) Articular las condiciones de registros vitales de las poblaciones indígenas y afrodescendiente posibilitaría la planificación de acciones concretas para la mejoría de las condiciones de salud de la población, sin embargo, no puede ser en una sola vía pues es fundamental contar con el conocimiento y las lógicas de

organización y de las condiciones particulares de sus territorios y como lo han afrontado las comunidades.

La mayoría de países América Latina estiman que la mortalidad infantil es más elevada en las poblaciones indígenas y afrodescendiente en comparación con la no afrodescendiente. También son particularmente graves los embarazos de niñas menores de 15 años, la mayoría de los cuales son producto de abuso y violencia sexual. continúa mostrando la persistencia de la vulneración de los derechos y la integridad de las niñas.

Retomando el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1985), con el objetivo de mejorar el desarrollo intelectual, emocional, social, moral de las personas se requiere fortalecer los vínculos de interacción significativos, así como restablecer los vínculos de confianza, y retornar la participación en actividades luego de procesos de confinamiento inéditos. Restablecer los vínculos emocionales y que están comprometidas con el bienestar y el desarrollo de las personas donde se contemplen los cuidados para el bienestar de las poblaciones y la identidad cultural.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Este tipo de análisis resultan particularmente importantes para comprender la complejidad, de las categorías, biológicas, sociales y culturales en dialogo con el género, la clase, la discapacidad, la orientación sexual, la religión, la casta, la nacionalidad, se relacionan en distintos niveles, y a su vez permiten dimensionar la injusticia y la desigualdad social. Sin embargo, dejan por fuera los aspectos relativos a las diferencias y las categorías de opresión separables que al entrecruzarse se afectan y que constituyen elementos que conforman la identidad. (Segato, 2013)) propuso que hoy los pueblos no necesitan un intermediario, los sujetos nativos hablan por sí mismos y en sus historias de vida y testimonios, es posible reconocer las desigualdades en salud, así como también las estrategias que les han permitido resistir y que mantener la memoria cultural y ancestral. Con la investigación ha sido posible documentar y visibilizar por medio de la etnografía cómo estas prácticas tradicionales y estos saberes vinculados al mundo sensorial e intuitivo, a través de su trabajo con las manos, posibilitan dar cuenta de otras formas en que se

sostiene la vida y la memoria de su cultura, encarnando las desigualdades, así como también generando estrategias de resiliencia e inclusión.

En este recorrido, por la compleja trama, de la vida, la salud, la violencia donde los partos con parteras tradicionales constituyen prácticas de resistencia tanto de las mujeres que defienden la autonomía de sus cuerpos, así como de las mujeres que desde sus saberes y territorios contribuyen a tejer el tejido roto de sus territorios por la violencia, las desigualdades, y contribuyendo a preserva la vivencia plena de nuestras identidades transitando hacia el pleno ejercicio de los derechos para todos como lo plantea Apfel (2017)la inclusión en una sociedad debe comenzar por una transformación profunda en los modos de nacer y dar nacimiento.

5. REFERENCIAS

Apfel, Al. (2017). Donner naissance : Doulas, sage femmes et justice reproductive. Paris: Editions Cambourakis.

Arnau Bergero, M., Galván, V. L., y Rosso, F. (2018). Parir y nacer. Trazas corporales, impacto subjetivo y derechos vulnerados. Revista de Psicología, 17(2), 3-13. doi: 10.24215/2422572Xe017; Recibido 19 sep. 2018 Editor.

Bronfenbrenner, U. (1985). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge: Harvard University Press.

CEPAL. (2016). Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social. Documentos de Proyectos (LC/PUB.2020/14). Santiago: Naciones Unidas.

CEPAL. (2020). Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Informe COVID 19. La pandemia del COVID 19 profundiza la crisis de los cuidados en América Latina y el Caribe.

Charrier, P. Clavendier, G. (2013). Sociologie de la Naissance. Paris : Collin.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: intersectionality; identity politics; and violence against women of color. Stanford Law Review, 43(6), 1241-1299.

Lozano, B., R. (2016). Tejiendo con retazos de memorias insurgencias epistémicas de mujeres negras/afrocolombianas. Aportes a un feminismo negro decolonial. Tesis de doctorado. Ecuador: Universidad Simón Bolívar.

Ortiz, A.S. (2019). Aspectos de la salud sexual y reproductiva de las mujeres adolescentes de tres comunidades del Resguardo Indígena San Lorenzo, Caldas: trabajo doméstico, partería tradicional y procesos organizativos de mujeres indígenas. Revista Ciencias de la salud, 17(SPE):145.

Ramírez, F. B. (2021). Pandemia de la COVID-19 y salud mental: reflexiones iniciales desde la atención primaria de salud española. Aten Primaria. 53(1), 89-101.

Sarduy, H. Y., et Al. (2022). Cultura y desigualdades: rutas teórico-metodológicas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO UNICEF. CLACSO Coediciones. ISBN 978-987-813-316-4

Serrato, R (2013) La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Buenos aires:

Prometeo libros

Viveros, M. (2013). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. Bogotá: Debate Feminista, 52, 1-17.

Walsh, C. (2001). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Revista Educación y Pedagogía, pp. 25 -35

A IGNORÂNCIA COMO BARREIRA PARA O "VERDADEIRO" CONHECIMENTO: A PERSPETIVA ANTIJESUÍTICA E ANTIARISTOTÉLICA A PARTIR DA REFORMA POMBALINA DA CENSURA[83]

PAULA CARREIRA
Centro de Estudos Globais da Universidade Aberta

1. INTRODUÇÃO

O debate entre antigos e modernos, que caracterizou grande parte dos trabalhos científicos do século XVIII, conheceu em Portugal um matiz político sobejamente incentivado pela máquina de propaganda pombalina, responsável pela criação de uma tese radical que poria em evidência duas correntes de pensamento construídas em antítese e representadas simbolicamente por intervenientes bem delimitados e identificados – de um lado, os Jesuítas e a sua ideologia nefasta, do outro, o rei e a sua legitimidade divina e incontestável.

A ação reformista do Marquês do Pombal, reconhecida na ampla produção legislativa que intentou uma transformação mais profunda nos diversos campos de intervenção política, foi suportada e acompanhada por uma reflexão histórica acerca da condição do país, que veio a constituir-se numa espécie de justificação preliminar para fundamentar as medidas que, segundo o ideário pombalino, poriam Portugal a par dos restantes Estados da Europa, tidos como mais avançados e desenvolvidos. Neste sentido, o tom agressivo, combativo e cáustico dirigido à causa da decadência nacional contrasta com a luminosidade, que se procurava

[83] Recuperamos neste artigo parte da investigação realizada para a nossa tese de doutoramento, em particular na segunda parte (Paula Carreira, *O mentor remoto da crise de Portugal: a receção de Aristóteles no século XVIII*, tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor no ramo de Filosofia, na especialidade de Filosofia em Portugal, 2019).

recuperar, de uma idade de ouro perdida, não por desleixo ou esquecimento, mas pela ação direta daqueles que, segundo os seus denunciantes, desde o início da sua própria existência, conceberam a derrocada das culturas civilizadas da Europa – os Jesuítas. Delineiam-se, pois, dois mitos, um negro e outro luminoso, que se intensificam quando e porque em confronto direto.

Um dos mecanismos que viria a ser reformado pelo autêntico frenesim de legislação publicada durante os 27 anos do reinado de D. José é o sistema censório do reino. Com efeito, a criação da Real Mesa Censória em 1768 viria mesmo a inaugurar uma nova forma de controlo sob a égide do poder secular do rei, à luz do ideário regalista que dominou o período pombalino. Assente na argumentação reunida e detalhada na segunda parte da obra de referência *Deducção Chronologica, e Analytica* (1767-1768), a Real Mesa Censória surge como resposta à alegada perversão de um sistema que, devidamente manipulado pelos Jesuítas, corresponderia a um dos maiores disseminadores da ignorância no reino de Portugal. A seleção de autores e obras a divulgar e a lecionar afigurava-se, assim, como uma arma eficaz de manipulação das mentes, desde as dos mais jovens estudantes às dos mais avisados intelectuais.

O novo *Regimento*, aprovado com a criação da Real Mesa, elencava dezassete regras para a proibição de autores e obras, por forma a divulgar textos que não só refletissem a verdade autorizada pela razão, colocando de parte os que poderiam obstruir o progresso das ciências em Portugal, mas também as convicções ideológicas do regime, fossem elas políticas ou religiosas. A identificação pombalina dos Jesuítas como os orquestradores da ruína do país arrastou, como consequência, aqueles que com eles estavam identificados, acabando estes por serem igualmente catalogados como responsáveis, em parte, por essa mesma decadência. Por este motivo, a figura de Aristóteles habitou de forma expressiva alguns dos textos normativos inspirados pelo valido de D. José, a que não seriam alheios os que fundamentaram e suportaram a reforma iniciada com a criação de um novo órgão de vigilância como o foi a Real Mesa Censória.

2. OBJETIVOS

Pretendemos com este texto analisar a maneira como a reação contra os Jesuítas acaba por afetar e potenciar a receção negativa de Aristóteles, resultando mesmo na sua obliteração dos novos Estatutos da Universidade de Coimbra, aprovados em 1772. Partindo do argumento fundamental de que os Jesuítas estariam interessados em dominar as diferentes monarquias do mundo, os autores pombalinos procuram demonstrar como a ignorância (mascarada de verdadeiro conhecimento) seria o verdadeiro instrumento pedagógico que estes padres usariam na lecionação dos seus colégios, tendo em Aristóteles uma figura de proa que melhor se encaixaria nos alegados propósitos nefastos da Companhia.

3. METODOLOGIA

Para a nossa análise, tomaremos como referência fontes essenciais da época que, em nosso entender, são suficientemente representativas da imagem negativa de que foi alvo Aristóteles[84] a partir do espírito antijesuíta absolutamente evidente em vários textos do período pombalino. Focar-nos-emos em três obras principais, sem prejuízo de recorrermos a outras mais periféricas, sempre que necessário, a saber:

- *Deducção Chronologica, e Analytica*, da autoria de José Seabra da Silva, publicada em três volumes, entre 1767 e 1768;
- Regimento da Real Meza Censoria, aprovado em 1768;
- Compêndio Histórico da Universidade de Coimbra, publicado em 1771.[85]

[84] Sobre o Antiaristotelismo em Portugal, veja-se o nosso trabalho de síntese em Carreira (2018).

[85] Junta de Providência Literária, Compendio Historico do Estado da Universidade de Coimbra no Tempo da Invasão dos Denominados Jesuitas e dos Estragos Feitos nas Sciencias e nos Professores, e Directores Que a Regiam pelas Maquinações, e Publicações dos Novos Estatutos por eles Fabricados, Lisboa, na Regia Officina Typographica, 1771. Para efeitos de citação desta obra, usaremos a edição atualizada e coordenada por José Eduardo Franco e Sara Marques Pereira (2008).

4. A CONSTRUÇÃO DO ARGUMENTO

4.1. O PLANO DE DOMINAÇÃO DOS JESUÍTAS: A IMPLEMENTAÇÃO DA IGNORÂNCIA

O mito dos Jesuítas, profusamente analisado por José Eduardo Franco (2006)[86], reporta-nos para a imagem setecentista de um país doente e quase perecido, como se padecesse de um mal de tal forma nocivo que apenas a sua erradicação total poderia *curar* o paciente. Desta forma, a historiografia produzida no período pombalino espelha muitas vezes a necessidade de sanar radicalmente o país dessa enfermidade, sendo que a pretensa terapia começaria mesmo por se concretizar com a expulsão dos Jesuítas, efetivada a 3 de setembro de 1759 – data simbólica, uma vez que remete para o atentado contra D. José I, ocorrido precisamente um ano antes e que serviu também de argumento contra os membros da Companhia de Jesus.

Nos chamados "catecismos antijesuíticos pombalinos", conforme José Eduardo Franco apelida as obras de referência para ilustrar o mito negro dos Jesuítas (2006, I, p. 475), revela-se um plano perverso a ser incrementado pelos Padres, com vista à dominação de todos os povos. Através da destabilização dos poderes – temporal e espiritual –, os Jesuítas poriam em marcha uma verdadeira *monarcomaquia* que espoletaria um caos geral, que os libertaria de quaisquer restrições e permitiria que interferissem em todos os setores do poder, dominando as coroas e os seus soberanos. Para que esta maquinação global fosse concretizada, era necessário que os Inacianos se infiltrassem em todos os campos da vida política, para que a manipulação das mentes começasse desde a mais elementar raiz e pudesse perdurar eficazmente. A influência premeditada no âmbito social e cultural resultava, pois, num dos principais métodos usados pelos Jesuítas para obterem a hegemonia essencial para a prossecução dos seus objetivos.

[86] Além a obra de Franco (2006), veja-se os trabalhos de referência de Vogel (2017), Abreu (2004) e Fabre e Maire (2010).

O mito negro dos Jesuítas foi sendo inicialmente construído através do artificialismo da denúncia anónima[87], que cedo se tornou em acusação e posterior condenação, provada e reforçada na obra inspiradora de tantos regulamentos e leis pombalinos como foi a *Deducção Chronologica, e Analytica* assinada por José de Seabra da Silva, publicada em três volumes, entre 1767 e 1768.

Este empreendimento bastante volumoso consiste na releitura da história de Portugal desde o momento em que entraram os Jesuítas no país, no reinado de D. João III, até à sua expulsão por D. José. O estado do país é analisado dicotomicamente, tendo como primeiro paradigma uma idade áurea a todos os níveis, que seria imediatamente anterior à intromissão dos Padres da Companhia, por oposição às trevas que se instalaram na sequência daquele acontecimento. O domínio dos Jesuítas estabelecer-se-ia mediante uma estratégia persistente e concertada, que consistia em três aspetos essenciais:

1. Controlo da família real e da corte, através da nomeação de Jesuítas para confessores, conselheiros e tutores dos príncipes e dos herdeiros das famílias mais influentes;
2. Fomento do fanatismo orientado pelos Padres, nomeadamente através da criação de falsos ídolos (e.g. o sapateiro Simão Gomes, tido como santo e profeta), para facilmente manipular as pessoas;
3. Implementação da ignorância, através das escolas menores e da universidade.

Esta tríade argumentativa vai-se desenrolando e repetindo ao longo da narração, condicionando a historiografia segundo aqueles vetores de leitura. Importa destacar a importância que é dada desde as primeiras

[87] É o caso da Relaçaõ Abbreviada da Republica, que os Religiosos Jesuitas das Provincias de Portugal, e Hespanha, Estabeleceraõ nos Dominios Ultramarinos das Duas Monarquias, e da Guerra, Que nelles Tem Movido, e Sustentado contra os Exercitos Hespanhoes, e Portuguezes. Formada pelos Registos das Secretarias dos Dous Respectivos Principaes Comissarios, e Plenipotenciarios, e por Outros Documentos Authenticos, posta a circular anonimamente em 1757. Esta obra denunciava o abuso de poder por parte dos Jesuítas nos territórios ultramarinos da pertença de Espanha e Portugal. Segundo o autor, teria sido descoberta uma República jesuíta tanto nas possessões espanholas, entre os rios Uruguai e Paraguai, como nas portuguesas, mais especificamente na região do Grão-Pará e Maranhão.

linhas à questão pedagógica. De facto, os Jesuítas eram conhecidos pelo seu robusto sistema de ensino, cuja proliferação através da construção de diversos colégios espalhados pelo mundo muito ficou a dever ao impulso de D. João III, que logo concedeu a estes religiosos a orientação espiritual das colónias ultramarinas e, mais tarde, em 1555, a orientação do Colégio das Artes de Coimbra, obtendo este estabelecimento autonomia relativamente à jurisdição do reitor da universidade da mesma cidade.

Segundo o autor da *Deducção*, poucos anos depois da entrada dos Jesuítas em Portugal, em 1540, Manuel Godinho, um dos "sócios" de Simão Rodrigues (fundador da Ordem em Portugal), disfarçou-se de estudante e infiltrou-se na universidade conimbricense para corromper os jovens (Silva, 1767-1768, I, p. 10). Por esta acusação se demonstra que a maquinação dos Inacianos de dominarem o reino através da ignorância é apresentada como um dos pilares da propaganda política pombalina, que visa interpretar de forma deturpada a criação da rede de colégios que se propagou globalmente. A penetração nociva dos Padres da Companhia foi de tal maneira eficaz que, por alvará de 13 de agosto de 1561, garantiram a hegemonia plena sobre a Universidade de Coimbra, ao conseguirem que os "estudantes de leis" tivessem de levar um certificado do Colégio das Artes para ingressarem nos estudos avançados. Apesar de todas as artimanhas usadas para dominar os sucessivos reis, foi com o ensino que os Jesuítas desferiram um dos mais duros golpes, ao mergulhar Portugal nas trevas do obscurantismo, iludindo os estudantes que pensavam instruir-se, quando na verdade submergiam na mais maleável ignorância:

> Já fica demonstrado da Divisão Segunda desta Primeira Parte, que desde que Simão Rodrigues se achou arbitro dispotico do espirito do Senhor Rei D. João III, empregou todas as forças proprias, e dos seus companheiros, para a destruição do Collegio da Nobreza deste Reino; e para estabelecer o seu absoluto dominio sobre a fraqueza da nossa ignorancia. Este mesmo Plano proseguírão na Regencia do Senhor Infante Cardeal D. Henrique. E o vierão a consummar com a destruição da dita Universidade, debaixo do Nome do Senhor Rei D. Sebastião, pelas muitas Cartas, Provisões, e Alvarás, de que porei os exemplos seguintes. (Silva, 1767-1768, I, p. 52)

Este percurso vertiginoso começaria a ser contrariado de maneira mais evidente por D. João V, que terá percebido os estratagemas dos Jesuítas,

e culminaria com a expulsão promulgada por D. José, momento encomiasticamente referido por Seabra da Silva. D. João V, consciente da condição nefasta do país, tomou medidas importantes no sentido de afastar os Padres e minimizar a sua influência na ciência e nas artes do reino. O Magnânimo, como foi cognominado, percebeu a trama que se vinha tecendo nos séculos anteriores e tratou logo de substituir os confessores do príncipe, que tinham falecido e eram Jesuítas, por elementos exteriores à Ordem[88]. Todavia, a medida mais luminosa e que permitiu a entrada em Portugal de obras notáveis, até então ignoradas devido ao estrangulamento que os Padres da Companhia faziam à ciência, foi a criação da Academia Real da História Portuguesa, por decreto de 8 de dezembro de 1720[89].

Havia, porém, um pilar da força dos Jesuítas que era de difícil anulação – o ensino. Ora, Seabra da Silva, depois de revelar que aqueles religiosos se tinham imiscuído nos circuitos letivos para destruir os estudos e dominar pelo "idiotismo" dos iludidos discípulos logo com D. João III, deixa bem patente que, no reinado de D. João V, os mesmos Jesuítas estavam propositadamente isolados nos seus métodos pedagógicos de matriz aristotélica-escolásticas, porque focados nos seus objetivos perversos, ao passo que todas as outras ordens, mesmo as mais recentes, como era o caso da Congregação do Oratório, acompanhavam o progresso científico e divulgavam o verdadeiro conhecimento. Por este motivo, o soberano termina com a supremacia da Companhia ao edificar uma nova casa e ao atribuí-la aos Oratorianos[90]. Estas decisões – a

---

[88] Com efeito, os confessores jesuítas foram substituídos por dois membros da Congregação de S. Filipe Néri, um da de S. Bernardo e outro clérigo do hábito de S. Pedro (Silva, 1767-1768, I, p. 495).

[89] Como se lê na *Deducção Chronologica*: "Seguio-se dar-nos a mesma Fundação [da Academia Real da História Portuguesa] huma não equivoca prova, de que o mesmo illuminado Monarca tinha comprehendido perfeitissimamente o Estratagema, com que os ditos Regulares nossos intrusos Mestres pertendião sustentar o imperio da sua tyrannia sobre a baze da nossa ignorancia; e de que procurou livrar-nos de hum tão intoleravel cativeiro, abrindo as portas ás Artes, e Sciencias, de cujo conhecimento dependia a nossa liberdade." (Silva, 1767-1768, I, p. 496).

[90] "He tambem decisivo testemunho do claro conhecimento, que o dito Senhor Rey D. João V. teve, de que os mesmos denominados Jesuitas distrahião, e estragavão nos pertendidos Estudos e os seus Vassallos, em vez de instruillos; e do desejo, que teve, de que os mesmo Vassallos cultivassem doutrinas, e applicações mais uteis; a judiciosa, e pia diversão, que fez ás

mudança dos confessores reais, a fundação da Academia e a criação de uma escola na periferia da influência jesuíta – compõem as três provas descritas pelo autor da *Deducção* para aferir que D. João V estaria alerta para o alegado plano posto em marcha desde 1540.

4.2. A REFORMA DO SISTEMA CENSÓRIO

Uma das engrenagens da máquina jesuítica que importava denunciar consistia no controlo dos órgãos de vigilância, sobretudo a Inquisição e a censura. A interferência dos Padres da Companhia nestes institutos de relevância determinante para a boa prossecução dos assuntos do reino caracterizava-se não só pelo alegado abuso de poder, mas também pela deturpação das funcionalidades e limites de intervenção destas mesmas entidades.

A segunda parte da *Deducção Chronologica, e Analytica* ocupa-se precisamente da questão da censura e do papel que os Jesuítas alegadamente tiveram na perversão do sistema. A argumentação é de tal forma densa e exaustiva, que servirá de pretexto para a criação da Real Mesa Censória logo em 5 de abril de 1768, cuja lei de instituição refere diretamente aquela obra de José de Seabra da Silva. Esta nova configuração da censura veio substituir a estrutura tríplice anterior, que consistia num sistema censório dividido entre a ação do Ordinário, da Inquisição e do Desembargo do Paço. Neste contexto, o avanço do regalismo setecentista provocou o desequilíbrio destes poderes, tendendo para a secularização deste órgão, por conceder maior relevância ao papel do Desembargo do Paço, criando uma nova estrutura censória assente no representante do poder temporal. A principal motivação que alicerça esta reforma reside na afirmação de um estado de penúria cultural, cuja causa

---

Escolas exclusivas, de que havia duzentos annos se achava de posse da *Companhia* chamada *de Jesus*, pela erecção da Casa, que mandou edificar no suburbio de *Nossa Senhora das Necessidades*, a beneficio da Douta, Religiosa, e benemerita *Congregação de S. Filipe Neri*, com aulas, para nellas se ensinar tudo o que pertence ás Escolas menores, e ás Artes; não pelo dito *Methodo Jesuitico*, mas pelo que em Roma estavão praticando os *Dominicanos modernos*, *Padres das Escolas Pias*, *Padres Somascos*, *de S. Francisco de Paula*, *Beneditinos*, *Celestinos*, e até os *Observantes de São Francisco*: Aulas, cuja utilidade he notoria a todos os que hoje vivemos; e Casa, cujas eruditas, e Religiosas producções literarias tem estabelecido o seu credito na geral estimação das Nações mais cultas da Europa." (Silva, 1767-1768, I, p. 499)

é atribuída ao papel que os Jesuítas teriam na seleção de obras postas a circular pelo reino e que levaria ao incremento da ignorância mais profunda, para que o domínio dos Padres da Companhia pudesse prevalecer. Vemos, novamente, o mote do obscurantismo intelectual como uma das armas mais prejudiciais e eficazes para a ruína das artes e ciências do país. Os Jesuítas, ao interferirem na escolha dos livros permitidos e ao imporem os seus próprios índices, condicionavam a leitura de obras e impediam que os avanços científicos mais recentes chegassem a Portugal[91].

A segunda parte da *Deducção Chronologica, e Analytica* começa por apresentar um roteiro da história da censura desde a fundação da Igreja. Em sete demonstrações, das quais destacaremos aqui a primeira e a

[91] O interessante estudo de Piedade Braga Santos (1983) mostra dados quantitativos da Real Mesa Censória, que refletem bem o alvo pombalino. Com efeito, num sistema regalista que centralizava toda a sua ação no poder do rei, depurando as obras ou opiniões daqueles que lhe eram adversos, o contrassenso entre aquilo que se procurava atingir com o progresso, ao reformar as instituições para fazer circular os livros modernos, e a coartação do pensamento crítico, pela censura de publicações que pudessem aflorar algum tema que fugisse à cartilha vigente, acabou por caracterizar a intervenção da Mesa. Se tivermos em conta a quantidade de filósofos modernos que foram proibidos pela censura, mesmo quando inspiraram as reformas pedagógicas de Pombal, não podemos deixar de reforçar que a ideologia regalista prevaleceu de forma determinante no exercício decisório das várias instâncias de governação. Por exemplo, António Pereira de Figueiredo alegará a regra 14 no Regimento da Real Mesa Censória para defender a proibição de Locke e do seu *Ensaio sobre o Entendimento Humano*. Esta obra valida o método empirista tantas vezes elogiado por autores como Verney, e que muito inspirou a redação dos novos Estatutos da Universidade de Coimbra. Também Rui Tavares (2008) apresenta uma abordagem detalhada do trabalho censório da Mesa, com gráficos representativos de toda a atividade. É interessante notar para a nossa investigação que: 1) o censor que mais relatórios produziu foi António Pereira de Figueiredo (2008, p. 470); 2) os textos mais enviados à análise da censura pertencem a dois grupos temáticos: religião e ciências/filosofia e artes – com 36,20% e 27% respetivamente, perfazendo 63,20% da totalidade dos assuntos avaliados (os restantes 36,80% dividem-se pelas categorias do direito, história e belas artes – cf. p. 495); 3) da totalidade destes textos apresentados para análise da Mesa, acabam por ser suprimidos cerca de 54% de testemunhos do grupo da religião e 39% do de filosofia e artes, o que resulta numa circulação legal, após o exercício da censura, praticamente igual: 30,1% e 30,8% respetivamente (p. 511). Daqui podemos concluir que os temas a que a censura estava mais atenta eram os de religião e ciência/filosofia e artes, sendo que os textos do primeiro grupo eram os mais censurados. Ainda assim, não deixa de ser significativo que religião e ciência correspondessem a cerca de 60% da oferta disponível e legal para a leitura. Sobre estas e outras questões da censura setecentista, veja-se ainda os trabalhos de Bastos (1983); Martins (2005).

sétima, José de Seabra da Silva pretende definir os limites essenciais que separam os poderes do sacerdócio daqueles que competem apenas ao rei.

A primeira demonstração remete-nos para um panorama geral da censura e defende uma relativa harmonia entre os domínios espiritual e temporal, sobretudo até ao século VII. Salienta o autor o facto de, ainda que a Igreja tenha censurado livros desde a sua origem, nomeadamente as obras dos gentios ou dos primeiros heréticos, nunca esteve habilitada a determinar penas de tipo temporal como a queima de livros ou a condenação de quem lesse os textos proibidos, uma vez que essa competência pertencia apenas ao soberano. O que existia era uma conformidade de vontades entre os dignitários, sendo que cabia sempre ao monarca validar a censura e atribuir a sentença. Para ilustrar bem esta relação, Seabra da Silva lembra que "os Padres do Concilio de Nicea censurárão os Livros de *Ario*: E Constantino Magno os condemnou ao fogo; e impoz pena capital aos que lessem a *Thalia* do mesmo Ario" (Silva, 1767-1768, 2, p. 2).

Os primeiros sinais de alerta para o braço temporal surgem entre os séculos IX e XV, altura em que a Cúria Romana começa a intrometer-se diretamente nos assuntos que não lhe são devidos. São assinalados dois marcos principais que provam a intromissão do poder eclesiástico: a bula de Alexandre V, que proíbe a impressão de livros sem a licença do bispo da diocese; e a bula de Leão X de 1515, que excede completamente a sua autoridade ao aprovar a excomunhão, confiscação e multa a quem imprimisse livros sem a autorização do bispo local e da Inquisição (Silva, 1767-1768, 2, p. 8-9).

Intimamente ligados ao exercício da censura e consequente abuso de autoridade por parte das instâncias eclesiásticas, surgem na *Deducção Chronologica* os chamados índices expurgatórios, cuja versão última recebeu a contribuição dos Jesuítas e corresponde, por isso, a um dos instrumentos de controlo do conhecimento por parte dos Inacianos. Reporta o autor setecentista que Carlos V ordenou à Universidade de Lovaina que examinasse os livros heréticos e fizesse um catálogo, por forma a ser publicado. Este documento foi divulgado logo em 1546 e revisto em 1556 com toda a adequação, por ter sido deliberado pelo próprio Imperador. A narrativa histórica subsequente tem como objetivo provar a ilegitimidade dos índices que se vieram a produzir posteriormente pela

Cúria Romana, mais propriamente por Paulo IV e pelos Jesuítas. A diferença entre este índice expurgatório e o de Carlos V reside precisamente na autoridade de quem o pode certificar.

A intromissão do papa e dos seus cúmplices apenas reforça a ideia de que determinados documentos que estavam em vigor no período das Luzes não tinham qualquer validade aos olhos dos autores pombalinos.

Importa referir que, segundo José de Seabra da Silva, durante o Concílio de Trento foi analisado e revisto aquele índice de livros. Porém, mesmo finda a assembleia suprema da Igreja, teria ficado acordado entre os teólogos presentes que o índice teria de ser melhorado antes de ser divulgado. Ora, Seabra da Silva pretende com este apontamento apenas mencionar que nunca teria sido aprovado definitivamente e em sede conciliar qualquer índice expurgatório, o que derrubaria totalmente a presunção de que aquelas instruções corresponderiam a uma decisão tridentina e ratificada pelo papa. Ainda assim, mesmo que o papa tivesse realmente promulgado o índice, o que não aconteceu segundo o autor da *Deducção*, a sua aplicação e validade estaria sempre dependente do beneplácito régio, sob pena de sobreposição do poder da Igreja em relação ao do rei.

A sétima e última demonstração da segunda parte da *Deducção Chronologica* consiste na enumeração de sete "violências", nas palavras do autor, contra os vassalos e o rei perpetradas pelos Jesuítas com a manipulação da censura. Trata-se de uma longa dissertação, que recupera e reforça a ideia de que seriam necessárias grandes reformas para erradicar de Portugal todo o mal que aqui veio habitar na forma de obscurantismo e da crassa ignorância. Assim, os Jesuítas e os demais responsáveis pela promulgação e divulgação daqueles textos tinham objetivos precisos:

> Para os seus Authores cortarem pelas raizes o estabelecimento, e o progresso das Artes, e Sciencias, que com tanta gloria do Nome Portuguez havião florecido até aquelle tempo: Para fazerem retroceder as mesmas Artes, e Sciencias ao deploravel estado, em que os Seculos barbaros as vírão na Europa: E para fundarem sobre a ignorancia, e barbaridade dos Reynos, e seus Dominios, hum imperio tão infeliz, e ruinoso, como necessariamente o são todos aquelles Paizes, onde faltão as Luzes das Artes, e Sciencias [...]. (Silva, 1767-1768, 2, p. 172).

As sete "violências" correspondem a práticas não só de abuso e usurpação de poder, mas também de veiculação da ignorância, de onde resultará a decadência do bom nome de Portugal a nível internacional, reportando, desta forma, estragos que além de afetarem internamente o país, lesam a sua imagem e prestígio junto das nações mais progressistas da Europa. Sucintamente, e tendo em conta a organização da *Deducção*, podemos enumerar estas sete "violências" como:

1. a introdução dos índices expurgatórios e da bula da Ceia;
2. a usurpação do direito de censura, diminuindo a ação legítima do rei;
3. a usurpação de todo o poder temporal por interferência ilegítima do espiritual;
4. a privação do reino de livros bons e de uma boa instrução (ficam assim os nobres que estão nos colégios e universidade privados de conhecer boas obras e os mestres incapacitados de lecionar beneficamente pelo mesmo motivo);
5. a fama e má reputação dos portugueses lá fora, que passam a ser vistos como ignorantes pelos países polidos da Europa, não só pelo ensino pernicioso, mas pelo facto de os livros impressos em Portugal serem deturpados e condicionados pelos Jesuítas;
6. a difamação de todas as boas obras estrangeiras, impedindo a sua circulação pelo país, conseguindo que mesmo mestres instruídos não divulguem estas obras na universidade, com prejuízo para o avanço e progresso científicos;
7. a apropriação de competências temporais, tais como a administração de terras e outros bens, fazendo uso abusivo de censuras eclesiásticas para a manutenção desses mesmos bens (e.g., ameaçar a salvação da alma de um crente em troca da obtenção de terras ou outros bens).

Estas medidas e consequências, descritas intensivamente ao longo da extensa sétima demonstração, fundamentaram a necessidade de se criar um novo organismo de vigilância, liberto destas manipulações de tal forma nefastas que corromperam todo o sistema censório, de que

resultará a Real Mesa Censória, instituída com novo *Regimento* por alvará de 5 de abril de 1768.

Segundo o reformulado *Regimento*, a renovada prática de censura de livros propriamente dita deveria ter em conta dezassete regras, que estabeleceriam os critérios a considerar na análise e possível proibição de livros. Destas dezassete regras, salientamos três (a regra 1, 2 e 14) que nos parecem ser as mais relevantes para compreendermos como Aristóteles acabou por ser obliterado do circuito intelectual e académico do século XVIII:

1. proíbe autores avessos ao cristianismo (ateus, pagão, idólatras, judeus, muçulmanos);
2. proíbe obras de heresiarcas;
3. 14) proíbe os livros de filósofos modernos que estejam maculados com questões nocivas (e.g. metafísica, pirronismo, etc.).

4.3. A CENSURA SIMBÓLICA E INDIRETA DE ARISTÓTELES

Tendo em conta a argumentação apresentada na *Deducção Chronologica, e Analytica*, que leva à criação da Real Mesa Censória a partir de uma perspetiva profundamente antijesuítica, como podemos compreender a reação antiaristotélica que lhe está, em nosso entender, subliminarmente associada? De facto, Aristóteles surgirá em vários textos pombalinos como uma espécie de substrato filosófico-pedagógico nefasto do ideário inaciano. É certo que, genericamente, o período iluminista se caracterizou pela índole profundamente assertiva dos pensadores que idealizaram os seus valores e procuraram, não raras vezes de forma radical, concretizá-los. O debate entre antigos e modernos, reproduzido à saciedade nos textos setecentistas, resulta de uma necessidade de destrinça entre aquilo que se considerava ser absolutamente retrógrado e até obnubilante – representado na tradição aristotélico-escolástica, levando à demonização simbólica da imensa atividade dos Jesuítas –, e aquilo que era absolutamente imprescindível para a aquisição do verdadeiro conhecimento, representado em ideias-chaves como razão, utilidade e brevidade. Neste contexto, a figura de Aristóteles acaba por ser depreciada e tida como um obstáculo ultrapassado no âmbito do então paradigma filosófico-científico. Assim, importa ver, ainda que de forma sucinta,

como a reforma do sistema censório em Portugal contribuiu para o esquecimento do filósofo grego, acabando mesmo por desaparecer dos estudos universitários.

Ora, logo na primeira proibição do *Regimento* de 1768 (livros de autores ateístas), vemos o eco de uma das etiquetas que será várias vezes atribuída ao próprio Aristóteles, nomeadamente e de forma clara no *Compêndio Histórico da Universidade de Coimbra*, de 1771. O filósofo de Estagira é tido como não crente em Deus e subversor de alguns dos dogmas fundamentais da Igreja, como o da criação do mundo. Não deixa de ser pertinente recordar que, segundo a conceção aristotélica, o mundo é eterno e essa existência perene põe em causa a ideia de um ser criador, de um Deus cristãmente entendido, ou sequer de um princípio do mundo. Este tema fulcral coloca em contraste imediato e de uma maneira inconciliável o texto aristotélico com a doutrina da Igreja. Cremos que salientar esta regra da dimensão ateísta e pagã dos autores proibidos pela Real Mesa é de sobeja importância, na medida em que estas acusações se reproduzirão noutros documentos e com a mesma linguagem contra o Estagirita.

A segunda regra do *Regimento* proíbe os livros dos heresiarcas condenados como tal pela Igreja. Para percebermos como Aristóteles pode ser integrado nesta categoria, basta recordarmos o contexto medieval da Universidade de Paris a partir de 1210, onde o filósofo grego é tido como herege sobretudo no que diz respeito à sua metafísica e física. Mais tarde, já em 1231, na mesma cidade, o Papa Gregório IX manda corrigir e purgar os textos aristotélicos em carta apostólica dirigida à Faculdade de Artes de Paris. O intuito desta purificação dos textos antigos consistia precisamente em retirar tudo o que pudesse pôr em causa a ortodoxia da Igreja, garantindo assim uma leitura depurada e benéfica daqueles textos antigos. No entanto, logo em 1270 e 1277, o Bispo Estêvão Tempier reforça as condenações aos escritos de Aristóteles (cfr. Florido, 2013). É certo que não são mencionados autores específicos nesta segunda regra do *Regimento* da Real Mesa Censória, mas, tendo em conta o papel que é dado à oficialização por parte da Igreja na condenação de um autor como herege, toda a tradição eclesiástica com as suas prescrições oficiais é aqui certamente evocada.

Por último, destacamos a décima quarta regra que procura atingir os autores modernos, os "prevertidos Filozofos destes ultimos tempos, que continuamente estaõ inundando, e inficionando o Orbe Literario com methafizicas tendentes ao Pyrronhismo, ou incredulidades á impiedade, ou á libertinagem, pertendendo reduzir a Omnipotencia Divina, e os seus Misterios, e Prodigios á limitada Esfera da comprehensaõ humana: Em cuja considerçaõ nenhuma deligencia da Meza será demaziada para desterrar dos Meus Reinos, e Dominio a peste moral destes perniciozissimos Opusculos" (*Regimento*, 1768, p. 27). Mais uma vez, tudo o que pusesse em causa a perceção verdadeira da figura divina, fosse escrito por autor antigo ou moderno, deveria ser colocado de parte. Por outro lado, verificamos neste excerto a insinuação de alguns elementos que nos reportam para a reação contra a tradição filosófica aristotélica: a palavra "metafísica" empregue de forma pejorativa (para o que muito contribuíram as interpretações modernas que se fizeram sobre a complexidade do texto aristotélico); e o conceito de "pirronismo", muitas vezes atribuído a Aristóteles para o reputar de mentor do probabilismo ("pirronismo moral"), como veremos no *Compêndio Histórico*, que esteve na base da reforma universitária.

Parece-nos, por isso, que o contexto filosófico-científico e a doutrina religiosa do despotismo iluminado, indissociáveis do regalismo defendido pelo valido de D. José, se vão insinuando em alguns textos normativos ou propagandísticos já referenciados e colocam preliminarmente de parte os textos aristotélicos. Essa exclusão de Aristóteles consumar-se-á de forma mais evidente com a reforma da Universidade de Coimbra, efetivada com a promulgação de novos Estatutos em 1772.

4.4. A recusa efetiva de Aristóteles – o retrato nocivo do filósofo grego

Tendo como base fundamental as provas coligidas na *Deducção Chronologica, e Analytica*, além de fundar um novo sistema censório, D. José criou a Junta de Providência Literária, com o intuito de recolher dados sobre a situação da universidade em Portugal. Nomeou para a Junta nomes da sua confiança e próximas do Marquês de Pombal, como António Pereira de Figueiredo, frei Manuel do Cenáculo, ou mesmo José de

Seabra da Silva, que redigiram um exaustivo relatório sobre a Academia. Seguindo o mesmo registo retórico e a mesma estratégia acusatória da *Deducção*, é publicado, em 1771, o parecer final da Junta de Providência Literária, sob o título de *Compêndio Histórico do Estado da Universidade de Coimbra*, o que motivou a reforma estrutural da Universidade de Coimbra. A tentativa de purgar o ensino, a ciência e a cultura da influência nefasta do Estagirita, alegadamente mantido e veiculado "fanaticamente" pelos Inacianos à revelia dos avanços científicos dos autores modernos, levou a que a Junta de Providência Literária concluísse que era necessária uma radical mudança do rumo da universidade, para que Portugal pudesse combater as trevas da ignorância que as práticas pedagógicas jesuíticas tinham inserido não só no país, mas por todo o mundo através da sua eficaz rede de colégios.

O *Compêndio* é composto por duas partes e um Apêndice: a primeira parte descreve diacronicamente a decadência provocada pelos Jesuítas no ensino universitário; a segunda parte analisa especificamente os "estragos" implementados nos cursos de teologia, jurisprudência canónica e civil, e medicina; finalmente, o Apêndice compila vinte e duas "atrocidades" que resultam em prova legítima para fundamentar o sexto "estrago" apresentado na descrição do curso de jurisprudência, sob o título expressivo:

> Apêndice ao Capítulo Segundo da Segunda Parte para Servir de Suplemento ao Sexto dos Estragos e Impedimentos que a Sociedade Jesuítica Fez e Acumulou para Corromper e Impossibilitar o Estudo da Jurisprudência Canónica e Civil com a Introdução e Propagação da Moral de Aristóteles.

Ora, o padrão da retórica contra o Estagirita estabelece-se sobretudo nesta última parte.

Tido como autor "carnal", "herege" ou "ateu", Aristóteles é alvo de severas críticas por parte dos membros da Junta, que dificilmente seriam inteligíveis, não estivessem elas inseridas no contexto antijesuítico que temos vindo a descrever. No sexto "estrago" infligido pelos Jesuítas no ensino da jurisprudência canónica e civil, que consistia na introdução da "corruptíssima" ética aristotélica no âmbito da filosofia moral, podemos

ler uma descrição bastante expressiva da imagem negra e pervertida de Aristóteles:

> Aristóteles não só faltou com sementes à terra, mas em lugar do limpo e bom trigo lançou nela cizânia e joio para contaminá-la e fazer nocivas as suas produções. Este é o crime mais atroz, por que se deveria ter desterrado dos Estatutos da nossa Universidade a Moral que ele ensinou. (Franco e Pereira, 2008, p. 246)

Poucas linhas depois, podemos ler no mesmo *Compêndio* uma caracterização expressiva da moral veiculada pelos Jesuítas e de inspiração Aristotélica:

> Este pernicioso Arsenal do Pirronismo Moral, bastante per si só para abalar e destruir os mais sólidos fundamentos da Religião e do Estado, esta prejudicial produção do Ateísmo de Aristóteles, este abominável parto da perversão do seu espírito e da corrupção dos seus costumes, esta exterminadora do verdadeiro bem, patrona do mal, matriz de todo o género de maldades, inimiga jurada da Religião, da Piedade e da Probidade do ânimo. (Franco e Pereira, 2008, p. 254)

A invetiva contra aquele que teria sido uma das figuras inspiradoras da pedagogia e moral inacianas conheceu uma sistematização mais concreta com o Apêndice que acompanha o *Compêndio*. O trabalho de síntese deste Apêndice não constitui uma novidade, uma vez que reproduz quase integralmente um libelo francês intitulado *Assertions*, publicado no segundo tomo de *Recueil par ordre de dates de tous les arrêts du Parlement de Paris Déclarations, Edits, Lettres Patentes du Roi, & autres Pieces, concernant les ci-devant soi-disans Jésuites*, de 1766, que enumerava dezoito das atrocidades descritas pelo autor português. A diferença reside, pois, no facto de se ter também em conta determinadas proposições reprováveis e aplicáveis ao caso específico da intervenção dos Jesuítas em Portugal, destacando-se a influência que a filosofia Aristotélica teria tido na construção do ideário inaciano.

Com efeito, além do título português denunciar à partida o nome de Aristóteles como uma espécie de substrato inspirador e fundamentador das atrocidades implementadas pelos Jesuítas, o autor do apêndice acentua essa raiz na descrição da vigésima segunda "atrocidade", referindo laconicamente que a introdução da filosofia aristotélica nos estudos avançados, através dos velhos Estatutos da Universidade de Coimbra

serviram para os Jesuítas "destruírem não só a Moral Evangélica e a piedade Cristã, mas também todos os Dogmas da Igreja" (Franco e Pereira, 2008, p. 470).

Ao longo da enumeração monótona e repetitiva das vinte e duas atrocidades imputadas aos Jesuítas, o nome do filósofo de Estagira surge como uma espécie de epíteto pejorativo atribuído aos Padres da Companhia. Os Jesuítas são ofensivamente apelidados de "Missionários de Aristóteles", "Aristotélicos Teólogos", "Aristotélicos e Ateístas Teólogos" ou ainda "Lascivos Sequazes da Moral de Aristóteles".

O antiaristotelismo pombalino usado como arma de depuração do ensino surge aqui com especial relevo, pela importância que é concedida à própria figura de Aristóteles como instrumento corruptivo. É certo que o edifício filosófico de base aristotélica vinha já sendo desacreditado em séculos anteriores, fundamentalmente devido à mudança dos paradigmas científicos que se vinham afirmando. Contudo, o que é realmente impressionante é a utilização política do debate filosófico que se delineava nos meios intelectuais e a tradução prática da instrumentalização desse debate em contexto universitário e político, votando mesmo Aristóteles ao esquecimento. Ao mesmo tempo que os ideólogos pombalinos constroem a sua retórica de combate contra os Jesuítas, procuram também derrubar todos aqueles que poderiam de alguma maneira simbolizar a sua herança tida como nefasta, donde o exemplo do argumento criado em torno de Aristóteles e a tradição aristotélica se assinala.

5. CONCLUSÕES

O papel da Real Mesa Censória viria a influenciar não só a circulação dos livros em Portugal, mas também o próprio ensino, sobretudo se tivermos em conta a lei de 4 de junho de 1771 que faz depender deste órgão toda a administração dos estudos das escolas menores. Na tentativa de colocar Portugal no caminho da luz e do progresso, combatendo o obscurantismo e ignorância que o chamado método aristotélico-escolástico dominante tinha imposto até então pelos Jesuítas, a máquina legislativa de Pombal acaba por criar um sistema censório robusto e dominado pelo poder real, condicionando de forma mais definitiva a

divulgação do conhecimento. Com efeito, num sistema regalista que centralizava toda a sua ação no poder do rei, depurando as obras ou opiniões daqueles que lhe eram adversos, o contrassenso entre aquilo que se procurava atingir com o progresso, ao reformar as instituições para fazer circular os livros modernos, e a coartação do pensamento crítico, pela censura de publicações que pudessem aflorar algum tema que fugisse à cartilha vigente, acabou por caracterizar a intervenção da Mesa.

A relação entre o antijesuitismo e antiaristotelismo torna-se evidente quando nos focamos na intervenção política em contexto intelectual e académico. Ao procurar combater a ignorância que teria sido implementada pelos Jesuítas, o Marquês de Pombal e os seus ideólogos criam uma nova conjuntura cultural que terá consequências assinaláveis não só na livre circulação do conhecimento, mas também na prática letiva universitária.

6. BIBLIOGRAFIA

Abreu, Luís Machado de. (2004). Ensaios Anticlericais. Roma Editora.

Bastos, José Timóteo da Silva. (1983). História da Censura Intelectual em Portugal: Ensaio sobre a Compressão do Pensamento Português. 2.ª ed., Moraes Editores.

Carreira, Paula. (2018). Antiaristotelismo. Em José Eduardo Franco (dir.), Dicionário dos Antis: A Cultura Portuguesa em Negativo. INCM (132-138).

Fabre, Pierre-Antoine Fabre e Maire, Catherine Maire (dirs.). (2010). Les Antijésuites: Discours, Figures et Lieux de l'Antijésuitisme à l'Époque Moderne. Presses Universitaires de Rennes.

Florido, F. León (coord.). (2013). Las Condenas de Aristóteles en la Edad Media Latina. Ed. Kyrios.

Franco, José Eduardo. (2006). O Mito dos Jesuítas em Portugal, no Brasil e no Oriente (Séculos XVI a XX). 2 vols. Gradiva.

Franco, José Eduardo e Pereira, Sara Marques (coords.). (2008). Compêndio Histórico da Universidade de Coimbra. Campo das Letras.

Martins, Maria Teresa Esteves Payan. (2005). A Censura Literária em Portugal nos Séculos xvii e xviii. Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

Regimento da Real Meza Censoria. (1768). Impresso nas Secretarias de Estado.

Santos, Piedade Braga. (1983). Actividade da Real Mesa Censória – Uma Sondagem. Centro de História da Cultura da Universidade Nova de Lisboa.

Silva, José de Seabra da. (1767-1768). Deducção Chronologica, e Analytica. 3 vols. Na Officina de Miguel Manescal da Costa.

Tavares, Rui. (2008). O Censor Iluminado: Ensaio sobre o Séc. XVIII e a Revolução Cultural do Pombalismo. Tinta da China.

Vogel, Christine. (2017). Guerra aos Jesuítas: A Propaganda Antijesuítica do Marquês de Pombal em Portugal e na Europa. Temas e Debates/Círculo de Leitores.

EL LEGADO DE JOHN REX: SOCIOLOGÍA, RAZA Y VIVIENDA EN REINO UNIDO

LUIS GARRIDO MURO
Universidad de Cantabria

1. INTRODUCCIÓN

John Rex fue un pionero. Primero de la sociología en Inglaterra, una disciplina que aún daba sus primeros pasos cuando él llego al país en 1949 (Scott, 2018; Scott, 2020). Al margen de la *London School of Economics*, el gran centro de ciencias sociales desde finales del siglo XIX, ninguna universidad inglesa incluía un departamento de sociología en el momento de su llegada a la de Leeds. Tampoco se conocían grandes nombres a excepción de Norbert Elias en la Universidad de Leicester, aunque ahí tampoco había departamento como tal (Dunning y Hugues, 2022).

A sabiendas de esta carencia y de la superioridad de la sociología americana en esos años, John Rex fundó departamentos de sociología en las tres universidades donde más tiempo estuvo contratado -Durham, Warwick y Aston-, un caso único. En Durham comenzó como responsable de los cursos de Teoría Social e Instituciones en 1964, pero luego aprovechó para crear el departamento a pesar de que la propia Universidad "no tenía una idea clara de lo que era la sociología", como más tarde reconociera él mismo (Velasco y Contreras, 2006). Estuvo ahí hasta 1970. Warwick fue su gran obra. El departamento que fundara llegó a tener hasta 25 profesores y atrajo estudiantes de todo el país, así como del extranjero. En muy pocos años se convirtió en un referente nacional e internacional y Rex, en "una figura imponente", en palabras de uno de sus discípulos, Peter Ratcliffe, luego uno de los sociólogos más conocidos de Inglaterra (Ratcliffe, 2004). Por último, creó en 1979 la Unidad de Investigación en Relaciones Étnicas para el Consejo de Investigación

en Ciencias Sociales de la Universidad de Aston, en Birmingham, también con rango de departamento. En 1984 regresó a Warwick donde continuó como profesor hasta su muerte, ya como emérito.

Y, en segundo lugar, Rex fue un pionero en el estudio de las cuestiones raciales, un campo apenas tratado por la sociología hasta ese momento. Además de referencias sueltas en las obras clásicas de Marx, Weber o Durkheim (Giner, 2013), solo Wright Mills se había ocupado del asunto para el caso de Estados Unidos, y de forma tangencial, porque su estudio trataba mucho más del poder que de la raza (Mills, 2000). En Europa no se había llegado siquiera a eso y el tema seguía siendo un campo yermo a la altura de 1960, pese a que el proceso de descolonización había comenzado diez años antes, tras la Segunda Guerra Mundial. Rex fue el primero en prestar atención al problema e introducir la raza y la etnia como objeto de estudio para explicar la formación de las clases sociales y el conflicto social (Rex, 1970). Solo por eso ya tiene un lugar en la historia.

Pero además Rex introdujo otras variables para su comprensión como la segregación urbana o las dificultades de acceso a la vivienda para determinadas etnias, un asunto que no puede estar más de actualidad. Su estela la siguieron primero algunos de sus discípulos como Tomlinson (2014, 2019) o Ratcliffe (1981). Pero luego la continuaron decenas de investigadores hasta convertirse en uno de los campos más fértiles de la sociología de los últimos años. Finney y Simpson (2009), Harrison y Philips (2010) y Lukes et al. (2018) se han ocupado de los problemas de disponibilidad de vivienda para distintos grupos étnicos, así como lo penoso que puede ser el trámite burocrático. El racismo como tal ha sido el objeto de estudio de Dahya (1974) y Harrison y Philips de nuevo (2010). Y de las políticas públicas de vivienda se han encargado Ratcliffe (1996), De Noronha (2018) y Shelter (2008). Todos reconocen a Rex como pionero y maestro, y no hay trabajo sobre el asunto que no arranque con una referencia a su obra.

Rex contribuyó a la formación de dos generaciones de sociólogos en Inglaterra gracias a sus clases y sus escritos, casi 200 entre libros, artículos, textos breves y ponencias para congresos y seminarios (Warwick). También lo hizo a través del trato personal, tanto en su despacho

como en pubs o cafés. Incluso en el estadio del Warwick FC, del que era un gran aficionado, atendió a alumnos o compañeros. Siempre fue una persona muy accesible, ajena por completo al envaramiento y la presunción de cierta élite universitaria inglesa. Fue un sociólogo de sociólogos, en resumidas cuentas, y su obra sigue más viva que nunca. Como dijo Robert Moore tras su muerte, ha alcanzado la inmortalidad en las notas a pie de página de miles de libros, artículos y tesis doctorales (Moore, 2012).

2. OBJETIVOS

El objetivo fundamental de este artículo es estudiar la vida y la obra de John Rex, sobre todo en lo que hace referencia a sus trabajos sobre la raza, el conflicto social asociado a la misma y el acceso a la vivienda, asuntos que vertebraron lo más valioso de su obra. Este objetivo se apoya en los dos siguientes objetivos secundario:

- Conocer si las propuestas de John Rex en cuanto a la raza siguen siendo válidas para entender la realidad de la población negra en el Reino Unido de hoy en día, así como averiguar si las condiciones de acceso a una vivienda de calidad para esta población siguen caracterizándose por la misma situación de exclusión y desigualdad que denunciara Rex.
- Conocer si el término "underclass" tienen aún sentido o si, por el contrario, la realidad denunciada en la obra de John Rex ha sido superada.

3. METODOLOGÍA

Para cumplir el objetivo planteado se ha realizado un estudio sociológico inserto en el marco de las ciencias sociales. Incluye un estado de la cuestión sobre John Rex y su obra, así como una extensa relación de la bibliografía general y particular del periodo. La sociología, la historia y la teoría política son las disciplinas más representadas, aunque el resto de ciencias sociales también tienen su protagonismo.

Además, se han utilizado las técnicas propias del método histórico para localizar, analizar, vaciar e interpretar la fuente de archivo utilizada en la última parte del texto: los censos de 2011 y 2021 para Inglaterra y Gales, proporcionados a su vez por la Oficina Nacional de Estadística. La información ahí obtenida, por último, ha sido contrastada y cotejada con la bibliografía publicada.

4. RESULTADOS

4.1. JOHN REX: RAZA Y SOCIOLOGÍA

John Rex nació el 5 de marzo de 1925 en Puerto Elizabeth, Sudáfrica, territorio británico aún en esas fechas. Los Rex vivían allí desde hacía un siglo, cuando su tatarabuelo tuvo que exiliarse para huir del escándalo de ser un bastardo de la familia real británica. Luego él también tuvo numerosos hijos fuera del matrimonio, como si su historia personal estuviera condenada a repetirse. El resto de la familia se caracterizó igualmente por la mezcla de todo tipo. Su bisabuelo fue un reaccionario que luchó contra los bantúes junto a sus hijos, fanáticos todos, pero su hermano se casó con una mujer negra para vergüenza de la familia. Un tercer hermano se vinculó a la minoría holandesa y uno de sus hijos terminó siendo ministro de la Iglesia Reformada de Sudáfrica. Como dijera Rex muchos años después sobre el despertar de su vocación sociológica, "quería entender mejor las relaciones de raza de mi sangre" (Rex, 2013).

La raza y sus problemas lo acompañaron desde muy joven, en realidad. Alistado en la Royal Navy durante la Segunda Guerra Mundial, comprobó con asombro la discriminación a la que se sometía a los reclutas negros a pesar de luchar bajo una misma bandera. Desde entonces adquirió la convicción de intentar cambiar las cosas. A su vuelta a Sudáfrica ingresó en la Universidad de Rhodes para estudiar inglés e historia, pero al final se decantó por una nueva disciplina por consejo de un amigo: la Sociología. Nada mejor para entenderse a sí mismo, el país en el que vivía y luchar contra la injusticia racial a la que había asistido desde niño.

Su paso por la Universidad estuvo marcado de nuevo por las cuestiones raciales. La Unión de Estudiantes de Rhodes acababa de abandonar la Unión Nacional en protesta por haber admitido a estudiantes negros, así que el estreno universitario de Rex fue la campaña estudiantil para que la Unión cesara en su boicot y volviera a sus antiguas posiciones. El objetivo se logró finalmente, uno de los primeros éxitos de Rex. En lo estrictamente académico, se vinculó al primer profesor de Sociología contratado por la Universidad, James Irving, la persona que "más" influyó en su vida académica e intelectual (Velasco y Contreras, 2006). A pesar de que era antropólogo de formación, él le guio en sus primeras lecturas -Max Weber, sobre todo-, su magisterio resultó decisivo para iniciarse en el concepto de segregación urbana, luego tan decisivo en su carrera; y le enseñó la validez de la Sociología para analizar los conflictos políticos y raciales como el que se vivía en Sudáfrica, extremo que Irving conocía por propia experiencia. Había comenzado su vida laboral en el astillero de Glasgow, para luego ejercer de profesor en la Universidad china de Nanking durante las protestas estudiantiles y terminar en la extramuros de Leeds, donde los estudiantes eran de clase trabajadora. Había vivido el conflicto en primera persona, en definitiva, y era consciente de lo mucho que podía dar de sí la Sociología para su estudio.

Concluidos sus estudios, intentó llevar a la práctica lo aprendido en esos años en la iglesia presbiteriana, una institución a la que había estado vinculado desde que ingresara en la Universidad, pero una crisis de fe condujo sus pasos hacia otro destino. Si hasta entonces había confiado en la religión y las ciencias sociales como herramientas para cambiar las cosas, de ahí en adelante solo lo haría en las segundas. Fiel a ese principio, comenzó a trabajar como profesor de aritmética y escritura en una escuela para alumnos negros de Rhodesia del Sur, ocasión que aprovechó para combatir la segregación racial e inculcar a la población local cierta conciencia de clase. Solo duró seis semanas. Advertido de lo que estaba ocurriendo, el Gobierno le expulsó del país en 1949 por tratarse de un visitante "indeseable", es decir, un blanco que se relacionaba con los negros.

Tuvo el mismo problema en su siguiente trabajo. Contratado por el Departamento de Asuntos Nativos de Kimberley, conoció de primera mano

las políticas raciales de su país y el modo de actuar de la policía, brutal con la población negra. Tener ahora información de primera mano sumado a su formación sociológica le animó a plantearse una tesis doctoral sobre la huelga general de 1948 en Bulawayo y su posterior represión, pero no pudo ser. La policía descubrió el asunto y le invitó a salir del país con la excusa de que unos meses antes había solicitado un empleo en Inglaterra. Los mismos agentes le llevaron el pasaporte a su despacho para que se fuera cuanto antes. En solo un año, 1949, fue expulsado por tanto de Rhodesia del Sur y Sudáfrica, los dos países que abanderaban el apartheid, hasta ese extremo afectó la cuestión racial a su primera juventud.

Una vez en Inglaterra, se incorporó a la Universidad de Leeds gracias a la recomendación de Irving. Ocupó su mismo puesto, de hecho, profesor de la universidad "extramural", una universidad para estudiantes en régimen de enseñanza libre donde tuvo como alumnos a mineros, trabajadores del acero y agricultores, así como a sus esposas. Su vínculo con los sindicatos y la clase trabajadora comenzaron a raíz de esta experiencia. Al tiempo continuó ligado a la lucha contra la discriminación racial dando cobertura a dirigentes africanos de Zimbabwe, Kenya o Rhodesia del Norte. Rex los acogió en Leeds y los puso en contacto con los sindicatos británicos, organizaciones religiosas y grupos políticos de distinta índole, pero unidos por la conciencia común acerca de los problemas en África.

4.2. LA SOCIOLOGÍA DEL CONFLICTO

Trabajador incansable, en estos años escribió y defendió además su tesis doctoral publicada en 1961 bajo el título de *El conflicto social. Un análisis conceptual y teórico* (Rex, 1998), aunque su título original era aún más contundente: *Key Problems of Sociological Theory* (Rex, 1961). El libro constituía una enmienda a la totalidad a la escuela sociológica entonces mayoritaria, el funcionalismo de Talcott Parsons, cuya interpretación de la sociedad era en exceso complaciente y apenas atendía al conflicto. Y de hacerlo se ocupaba de él de forma individual y negativa, como si fuera una desviación o una anomalía en una sociedad que debía ser siempre armónica. En la teoría de Parsons, de hecho, la sociedad siempre termina absorbiendo y corrigiendo los posibles conflictos gracias al peso del grupo y la psicología colectiva.

Rex, por el contrario, sostenía que lo característico en la sociedad no era la armonía, sino el conflicto, y que este podía ser individual o estructural. Es más, lo más común es que fuera de este segundo tipo, y en los años 50 había habido ejemplos por decenas para demostrarlo. El conflicto podía tener además un perfil positivo, a su juicio, porque ayuda a cohesionar y dar su perfil último a muchos grupos sociales, a tal punto que algunos no podrían vivir sin él. El conflicto puede integrar, en suma, de la misma manera que su mera existencia sirve para tomar conciencia sobre determinados problemas. El conflicto, por último, tiene un potencial creativo, de acuerdo con Rex. Su resolución puede llevar a la aparición de estructuras, instituciones o mesas de negociación donde canalizar y solucionar conflictos futuros que de otra forma no hubieran aparecido.

La sociología del conflicto fue, por tanto, la otra cara de la moneda del funcionalismo. Ya no se trataba de explicar tanto la armonía como la desigualdad y el conflicto, las luchas de poder y el choque de clases, el cambio en general. De la sociedad concebida como "familia feliz", se pasó así a contemplarla como un potencial campo de batalla, diagnóstico que la llegada de los años 60 pareció hacer bueno. Fueron años de cambio y conflicto continuo. Hubo guerras, proliferó el terrorismo, se completó el proceso de descolonización en África, no siempre de forma pacífica. Occidente también tuvo el conflicto en su seno, caso de la lucha por los derechos civiles en Estados Unidos o el mayo de 1968. La época parecía mucho más conflictiva que armoniosa.

Los sociólogos del conflicto con Rex a la cabeza pasaron a ser denominados "sociólogos rebeldes", aunque lo decisivo en su caso no era una supuesta rebeldía, sino el peso de la biografía. Si Parsons y los funcionalistas eran hijos de una sociedad de clases medias, blanca, liberal y propensa a cerrar los ojos ante los conflictos en Estados Unidos antes y después de la Guerra Mundial, los "sociólogos rebeldes" tenía un perfil muy diferente.

El primero de ellos, Lewis Coser, Ludwig Cohen de nombre verdadero, había nacido en Berlín en 1913 en el seno de una familia dedicada al negocio banquero. Disfrutó de la mejor de las educaciones, pero en 1933 tuvo que instalarse en París huyendo de los nazis y el antisemitismo. Para entonces ya se había cambiado el apellido a Coser para no despertar

sospechas. Tras unos años en la Sorbona, donde estudió literatura comparada y sociología, tuvo que abandonar la universidad y emplearse en trabajos de poca monta, los únicos permitidos a los extranjeros. Hitler había prohibido las transferencias fuera de Alemania y su padre ya no podía seguir ayudándolo. Cuando estalló la guerra fue enviado a un campo de internamiento del sur del país por ser alemán, aunque tuvo suerte y obtuvo un pasaporte americano en 1941. De Marsella viajó a Lisboa, y de allí a Nueva York, a donde llegó sin un centavo en el bolsillo. Lo primero que hizo fue cambiarse el nombre de pila, la segunda vez en muy pocos años. Gracias a una beca estudió en Columbia y se doctoró en sociología en 1954, con 41 años (Fleck, 2013). Ese mismo año fundó una revista cuyo título ya era toda una declaración de intenciones: *Dissent*.

El otro padre de la sociología del conflicto junto con Rex fue Ralph Dahrendorf, nacido en Hamburgo en 1929. Su vida tampoco conoció tregua. Tres años después de su nacimiento, su padre fue detenido por los nazis dada su condición de diputado por el Partido Socialdemócrata y condenado a prisión por subversión. También perdió su empleo. A su salida de la cárcel toda la familia se trasladó a Berlín, donde Dahrendorf se afilió a las juventudes del partido de su padre y comenzó a repartir panfletos y octavillas en las que se animaba a hacer oposición al régimen. Tenía 12 años, casi un niño. En 1944 fue deportado al campo de concentración de Buchenwald, en Polonia. Contaba entonces con 16 años. No fue gaseado por ser alemán y estar acusado de delitos políticos, pero ya estaba al borde de morir de hambre cuando el ejército rojo liberó el campo. Solo después de la guerra comenzó a estudiar, filosofía, filología y sociología en la universidad de Hamburgo de 1947 a 1952, año en el que se doctoró con una tesis sobre la teoría de la justicia en Marx. Luego amplió estudios en la *London School of Economics*, donde obtuvo un segundo doctorado en 1956 con una tesis sobre los trabajadores manuales en la industria británica.

Rex, Coser y Dahrendorf fueron los padres de la sociología del conflicto porque no habían conocido otra cosa en la primera parte de su vida, en el caso de Coser y Dahrendorf casi un resumen del trágico inicio del siglo XX en Europa. No era pose en ningún caso, tampoco rebeldía de

postín. Habitar los márgenes de la Academia también fue decisivo. Como llegaron tarde a la Universidad o no pertenecían a la élite profesoral, dieron sus primeros pasos en programas para mayores, clases trabajadoras o emigrantes, lo que les proporcionó una visión de la sociedad muy diferente a la de sus colegas. Ser *outsiders*, por duro que fuera al principio, resultó al final una ventaja.

5. DISCUSIÓN

5.1. RAZA, CONFLICTO SOCIAL Y VIVIENDA

Los dos temas que habían marcado la trayectoria de Rex hasta comienzos de los 60 -raza y conflicto- convergieron a partir de entonces en su investigación. A ello contribuyó su incorporación a la Universidad de Birmingham en 1962 y, sobre todo, la llegada a Reino Unido de un importante contingente de raza negra de 1948 en adelante procedente del área caribeña, Jamaica en particular. Animados por la concesión de la nacionalidad británica a todos los integrantes del imperio británico, miles de hombres, mujeres y niños emigraron a Reino Unido para labrarse un futuro mejor, la denominada *Windrush Generation* en alusión a uno de los barcos que hizo el trayecto entre Jamaica y Londres, el *Windrush*. Sin embargo, la gran mayoría tuvo que emplearse en trabajos de muy poca calidad, sufrir discriminación y racismo, vivir en la periferia de las ciudades y alojarse en viviendas por debajo del nivel mínimo de habitabilidad. Nada, por tanto, muy distinto a lo que conociera Rex en su Sudáfrica natal, de ahí que decidiera dirigir sus investigaciones en esa dirección.

Comenzó en el barrio de Sparkbrook, en el sureste de Birmingham, donde realizó durante 1964 decenas de encuestas a los grupos étnicos allí representados. Luego admitió que tenía el modelo de Durban o Chicago como referente. El trabajo, publicado tres años más tarde bajo el título de *Race, Community and Conflict*, concluía que la principal causa del conflicto interracial no era la laboral como se sostenía desde el marxismo, sino la relacionada con el acceso a una vivienda digna (Rex y Moore, 1967). Era eso lo que producía "ansiedad", y más en particular el hecho de que la lista de espera para obtener una fuera de 30.000 personas en ese momento. Como consecuencia, se había impuesto la

autogestión en el seno de las distintas minorías y se habían repartido el barrio por zonas, quedando para la población negra la más degradada y con peores viviendas.

El libro fue acogido con excelentes críticas por introducir una variable ni siquiera contemplada hasta entonces, la vivienda como elemento para conformar la clase social, así que Rex continuó por esa misma línea. Con la ayuda de Sally Tomlison, David Hearnden y Peter Ratcliffe, amplió el objeto de estudio a toda la ciudad de Birmingham, entonces y ahora la tercera del país por número de habitantes. Los resultados, publicado en forma de libro en 1973 con el título de *Colonial inmigrants in a British city. A class analysis*, volvían a coincidir con los obtenidos en el barrio de Sparkbrook. Lo decisivo era otra vez la vivienda, no el ámbito laboral. Los inmigrantes solían ser admitidos como compañeros de trabajo en Birmingham, sobre todo si realizaban los peores pagados y más degradantes como los relacionados con la limpieza. Pero todo cambiaba de tenerlos de vecinos, porque entonces no se los percibía como unos conciudadanos más, sino como una amenaza (Rex, 1973). De resultas de esta percepción, estaban condenados en su mayoría a vivir en la periferia, habitar viviendas de muy mala calidad, hacinarse bajo un mismo techo y estar más expuestos a enfermedades por las condiciones de insalubridad.

Roland 'Charlie' Philips, nacido en Jamaica en 1944, emigró a Gran Bretaña en 1956. Vivió en Notting Hill junto a sus padres. Aún en activo, es uno de los fotógrafos británicos más importantes del último tercio del siglo XX y del arranque del XXI, sus fotos se han expuesto en el Victoria & Albert Museum, la Tate Britain y la National Portrait Gallery. Pero antes de todo eso tuvo que sufrir unas condiciones muy similares a las denunciadas por Rex para Birmingham:

> Teníamos una cocina compartida. Ese hombre era propietario de varias casas. Se llamaba Leopold. Vino aquí después de la guerra. Era policía y estuvo en la fuerza aérea, y se quedó ahí después de la guerra. Sabía que venía toda esa gente, y por el racismo, sabía que no accederían a casas que alquilar, porque era la época de "no Irish, no dogs, no blacks". Así que teníamos que arreglárnoslas por nuestra cuenta. Y los ingleses decían, "oh, ¡hay 30 viviendo en esa casa!", y algunas casas tenían dos turnos. Así que el grupo que hacía el turno de noche dormía durante el

> día, para tener una cama, y lo mismo por la noche para el segundo turno que había trabajado durante el día.
>
> Había muchos barrios pobres, pero al menos daba a la gente un techo sobre sus cabezas. Porque ningún otro casero quería, y si no pagabas el alquiler, estabas fuera. Pero si estabas dispuesto a vivir en malas condiciones... Nos mudamos cuatro veces antes de tener un sitio definitivo (…) Algunas de las casas eran tan húmedas que podía sentir el frío y el olor a moho (Matthews, 2018, pp. 55-56).

La segunda conclusión del estudio de Rex es que la población negra en Birmingham era una "underclass", una subclase, es decir, un grupo sobrerrepresentado en cuanto a la privación de derechos políticos, económicos y sociales. No eran solo las dificultades para acceder a una vivienda y que ésta fuera de escasa calidad, lo más decisivo a su juicio; era también su clara desventaja en comparación con la mayoría blanca a la hora de optar a un empleo, educación de calidad o tener peso político a través de sus representantes. En todos estos indicadores la población negra puntuaba muy bajo, de ahí que la considerarse una "underclass", concepto acuñado en realidad por la sociología americana, pero al que Rex le dio otra dimensión.

En 1979 dio el salto al ámbito nacional y publicó *Colonial Immigrants in Great Britain. A Class Analysis*, otra vez con la colaboración de Sally Tomlison. Lo que había empezado en un barrio de Birmingham en 1964 culminaba así para el conjunto del país 15 años después. Para entonces, Rex era ya una referencia internacional en cuestiones de raza, conflicto y vivienda. Sus libros conocieron traducciones al alemán, japonés, español, portugués, malayo, chino y rumano. En 1967 se incorporó al Comité Internacional de Expertos contra el Racismo de la UNESCO, y de 1974 a 1982 fue el presidente de la Asociación Sociológica Internacional de Minorías Raciales y Étnicas. Recibió numerosos reconocimientos, hizo estancias de uno o dos años en Toronto, Ciudad del Cabo y Nueva York como profesor invitado. Tenías más invitaciones y compromisos de los que podía atender, en realidad. Había cambiado la agenda de la Sociología a nivel global y no había universidad que no quisiera contar con su presencia.

5.2. EL LEGADO DE JOHN REX

¿Qué queda hoy de John Rex y su obra? Siempre ha estado de actualidad, pero el encarecimiento de la vivienda en los últimos años en Reino Unido en general y Londres en particular ha vuelto a revalorizar su obra aún más. A ello se sumó en junio de 2017 la tragedia ocurrida en la Grenfell Tower, un edificio de viviendas de protección oficial que ardió en pocas horas dejando 78 muertos, el 85% de ellos de alguna minoría étnica (Shankley y Finney, 2020). Rex y su obra se pusieron de moda como nunca antes, como consecuencia. Apenas hubo un artículo, estudio, tertulia o entrevista sobre el asunto que no incluyera su nombre, y la práctica totalidad de su colegas y discípulos escribieron sobre el asunto o fueron invitados a dar su opinión.

Ethnic group of the household reference person by accommodation type from the 2011 Census, England

Source: Office for National Statistics

La mezcla de etnia, viviendas de mala calidad y tragedia era puro John Rex, como si los problemas que denunciara en sus primeras investigaciones de 1964 siguieran sin resolverse, o hubieran experimentado leves mejorías en el mejor de los casos. Las estadísticas oficiales también invitan a sostener el diagnóstico pesimista.

Proportion of occupied addresses by accommodation type and five-category ethnic group of the admin-based address reference person, England, 2020

Source: Office for National Statistics

La minoría blanca, por el contrario, multiplica su presencia en esto tipo de viviendas por cinco y dos veces más respectivamente. Relegada de los hogares de mejor calidad, la mayoría de la población negra se aloja en viviendas adosadas (33,6%) o apartamentos (36%), apartado este último en el que supera a cualquier otra minoría étnica. También es la más representada en el siguiente apartado, las casas convertidas en apartamentos y las casas compartidas (6,5%).

De acuerdo con los censos de 2011 y 2021, la minoría negra sigue siendo la que vive en alojamientos de peor calidad (figuras 1 y 2). Solo el 4,9% vive en las mejores casas posibles, las unifamiliares, el grupo étnico que más bajo puntúa en este apartado; mientras que un escaso 15% lo hace en el apartado inmediatamente posterior en cuanto a calidad, las casas adosadas, otra vez el grupo peor representado. Las cifras han empeorado además en relación a 2011, cuando esos porcentajes se situaban en el 6,5 y 19,3, respectivamente. Los años de la crisis financiera y el Brexit han sido por tanto muy perjudiciales para este grupo de población.

En cuanto al hacinamiento, otro de los problemas que denunciara Rex, el censo de 2021 concluye que la población negra es la minoría étnica más afectada por esta situación con un 27% del total de viviendas superpobladas. Le siguen la asiática y el apartado de "otros". La blanca es la que más bajo puntúa con solo un 5%.

A la vista de los resultados que ofrecen los censos de 2011 y 2021, la obra de Rex sigue más viva que nunca, lo mismo que las conclusiones de ésta: sin viviendas de calidad donde el conjunto de la población pueda alojarse con holgura no es posible una ciudad inclusiva, de todos y para todos. Ese es el reto para el futuro.

6. CONCLUSIONES

Este artículo se ha centrado en John Rex y sus investigaciones sobre la raza, el conflicto social y la vivienda, publicadas entre 1961 y 1979. Con

ellas logró ampliar el campo de estudio de la sociología e introducir temas hasta entonces no tratados en la disciplina, algo que obedeció en buena parte a su propia circunstancia biográfica. Nacido en Sudáfrica en 1925, fue expulsado de su país en 1949 y obligado a emigrar a Inglaterra.

Su primera aportación, más teórica que empírica, consistió en soltar amarras con el funcionalismo entonces imperante y plantear el conflicto como elemento característico de la sociedad del siglo XX. Se le incluyó por ello dentro del grupo de los "sociólogos rebeldes" junto a Lewis Coser y Ralph Darendorf, una etiqueta algo peyorativa y que no hacía justicia a su obra.

Su segunda aportación residió en poner el foco en la raza y el conflicto social vinculado a ella, una línea de investigación inspirada otra vez por su propia biografía. Además de sus orígenes familiares, resultó decisivo la llegada a Inglaterra de miles de personas de raza negra procedentes del área caribeña y el trato recibido a su llegada al país, no muy distinto al que sufrían en Sudáfrica. Rex comenzó su estudio por un barrio de Birmingham, luego por la ciudad en su conjunto y por último lo extendió a la totalidad de Inglaterra, todo ello en un plazo de 15 años cuyos frutos fueron tres libros decisivos para la sociología de la segunda mitad de siglo.

La conclusión que arrojaban los tres es que no era tanto el empleo, sino el acceso a una vivienda digna lo que estaba detrás de los posibles conflictos sociales asociados a la etnia y la posible toma de la conciencia de clase. Esa fue su segunda gran aportación a la sociología, de hecho, incluir la vivienda como objeto de estudio, hallazgo que abrió una línea de investigación que llega hasta la actualidad.

Doce años después de su muerte, la obra de Rex sigue más vigente que nunca. Muchos de los problemas que denunciara en su día siguen presentes, cuando no se han agravado. Viviendas de mala calidad, hacinamiento y minorías étnicas constituyen una ecuación demasiado presente en la sociedad inglesa, como quedó demostrado en la tragedia de la Grenfell Tower, donde murieron casi 80 personas. Los dos últimos años para Inglaterra y Gales también confirman esta realidad. La población negra continúa siendo la que habita las peores viviendas y la que más sufre la superpoblación habitacional, una combinación letal. Cómo

resolver este problema desde las instituciones públicas queda para otra investigación.

7. REFERENCIAS

Bernard, J. (2019). Surge. Random House.

Berry, J. (2007). Windrush Songs. Bloodaxe Books.

Bourne, S. (2018). War to Windrush: Black Women in Britain 1939 To 1948. Jacaranda.

Brinkhurst-Cuff, C. (2018). Mother Country: Real Stories of the Windrush Children. Hachette UK.

Dahya, B. (1974). The nature of Pakistani ethnicity in industrial cities in Britain. En A. Cohen (Ed.), Urban ethnicity, 77–118. Tavistock.

De Noronha, L. (2018). Deporting 'Black Britons': Portraits of Deportation to Jamaica. DPhil Anthropology, University of Oxford.

Dunning, E., & Hughes, J. (2012). Norbert Elias and Modern Sociology: Knowledge, Interdependence, Power, Process. Bloomsbury.

Finney, N., & Simpson, L. (2009). Sleepwalking to Segregation? Challenging Myths about Race and Migration. The Policy Press.

Gentleman, A. (2019). The Windrush Betrayal: Exposing the Hostile Environment. Faber & Faber.

Giner, S. (2013). Historia del pensamiento social. Editorial Ariel.

Hall, S. (2017). Familiar Stranger: A Life Between Two Islands. Duke University Press.

Harrison, M., & Phillips, D. (2010). Housing and neighbourhoods: a European perspective. En A. Bloch and J. Solomos (eds) Race and Ethnicity in the 21st Century. Palgrave Macmillan.

Levy, A. (2005). Small Island. Headline Review.

Lukes, S., De Noronha, N., & Finney, N. (2018). Slippery discrimination: a review of the drivers of migrant and minority housing disadvantage. Journal of Ethnic and Migration Studies, 45(1), 1-19. https://doi.org/10.1080/1369183x.2018.1480996

Matthews, D. (2018). Voices of the Windrush Generation: The real story told by the people themselves. Bonnier Zaffre.

Mills, C. W., & Wolfe, A. (2000). The Power Elite. Oxford University Press.

Moore, R. B. (2012). John Rex – a tribute. South African review of sociology, 43(1), 106-108. https://doi.org/10.1080/21528586.2012.678642

Ratcliffe, P. (1981). Racism and Reaction: A Profile of Handsworth. Routledge.

Ratcliffe, P. (1996). 'Race' and Housing in Bradford: Addressing the Needs of the South Asian, African and Caribbean Communities. Bradford Housing Forum.

Ratcliffe, P. (2004). 'Race', Ethnicity and Difference: Imagining the Inclusive Society. McGraw-Hill Education (UK).

Rex, J. (1961). Key Problems of Sociological Theory. Routledge and Kegan Paul.

Rex, J. (1967). Race, Community and Conflict. Oxford.

Rex, J. (1970). Race Relations in Sociological Theory. Weidenfeld and Nicolson.

Rex, J. (1973). Race, Colonialism and the City. Routledge and Kegan Paul,

Rex, J. (1979). Colonial Immigrants in Great Britain. A Class Analysis. Routledge and Kegan Paul.

Rex, J. (1981). Social Conflict, A Theoretical and Conceptual Analysis. Longmans.

Scott, J. (2018). British Social Theory: Recovering Lost Traditions Before 1950. SAGE Publications.

Scott, J. (2020). British Sociology: A History. Palgrave Macmillan.

Shankley, W., Finney, N. (2020). Ethnic minorities and housing in Britain. Byrne, B., Alexander, C., Khan, O. et al. Ethnicity and Race in the UK. Bristol University Press, Policy Press.

Shelter (2008). Policy: Briefing– Eastern European Migrant Workers and Housing. Available from: https://england.shelter.org.uk/__data/assets/pdf_file/0005/88331/1519_PolicyBrief_MigrantWorkers_V6FIN_Lo.pdf (accessed 2 December 2019).

Tomlinson, S. (2014). The Politics of Race, Class and Special Education: The selected works of Sally Tomlinson. Routledge.

Tomlinson, S. (2019). Education and Race from Empire to Brexit. Policy Press.

University of Warwick. (2012). John Rex's Publications. https://warwick.ac.uk/fac/soc/crer/staff/jrex/#contribution

Van Krieken, R. (1998). Norbert Elias. Routledge.

Velasco, L., Contreras, O. (2006). Raza, clase y etnicidad: un acercamiento a la sociología de John Rex. Revista mexicana de sociología, 68, 1, 81-102.

"FENOMENOLOGIA DA IMPRUDÊNCIA": ENSAIO SOBRE O AGIR E A EXTENSÃO TEMPORAL DO AGENTE

RUI MAIA REGO
Centro de Estudos Globais, Universidade Aberta
Centro de Filosofia, Universidade de Lisboa

1. O PROBLEMA: CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS

Comummente apodamos a *prudência* de virtude, podendo traduzir-se como sensatez.[92] Um dos modos de refletir acerca da prudência é pensá-la pela negativa, isto é, pelo seu oposto. Este breve ensaio propõe pensar o agente imprudente, verificando se a ausência de prudência implica, em todos os casos, um ato irracional do agente.

A imprudência, *prime facie*, parece ter que ver com uma má gestão temporal ou de escolhas presentes que não ponderam o futuro. Pensemos no caso de Ulisses. O herói queria ouvir o canto da sereia, contudo esse melífluo canto fazia parte de uma conhecida armadilha para atrair marinheiros ao afogamento. Ulisses pretendeu desfrutar, no imediato, do canto das sereias fatais e garantir, no futuro, a sua sobrevivência.[93] Ulisses ao atar-se ao mastro do navio, não deixa de usufruir da perigosa canção e garante, simultaneamente, uma estratégia prudente de sobrevivência. Age prudentemente ao considerar o futuro na ação presente.

Subsistem algumas perguntas: dadas as seduções imediatistas, por que razão tenho de considerar os meus interesses futuros na minha ação

[92] A tradução do grego de *Ética a Nicómaco* de António Caeiro verte o termo "*phronêsis*" para português como "sensatez" (Aristóteles, 2018: 15, *n.* 14 e 15).

[93] Este caso é particularmente curioso, pois se ao Ulisses apenas importasse o seu futuro, como mera sobrevivência, poderia ter-se protegido do canto das sereias tal como os seus marinheiros, tapando os ouvidos com cera. Adiante, voltaremos a este elemento.

presente? E por que razão não posso privilegiar o presente em desfavor do futuro? Admitiríamos, em nome da sobrevivência prudente, abandonar todo o canto de sereia?

2. DA DESARTICULAÇÃO TEMPORAL AO PONTO DE VISTA TEMPORALMENTE NEUTRO

Uma primeira forma de pensar a imprudência é como *desarticulação temporal* ou fragmentação, isto é, o presente ou uma parte da nossa duração temporal assume, injustificadamente, primazia na tomada de decisões. A *prudência*, por sua vez, visaria dar conta da nossa relação com um "eu futuro" e da maneira de considerarmos os interesses de um "eu futuro" na decisão racional. A conexão com o futuro liga-se de modo relevante ao facto (metafísico) de *o futuro fazer parte da vida do agente*.[94] Todavia, como ponderar o futuro na ação presente?

Thomas Nagel defende a possibilidade de se ponderar um *ponto de vista temporalmente neutro*, a partir do qual somos capazes de formular razões que nos motivam a agir. Examinemos brevemente a distinção que tem em mente, a fim de analisarmos a prudência como *ponte* entre tempos distintos na vida de um mesmo agente. Possuir "*razões intemporais*" para fazer algo permite ter uma razão que não depende do tempo e permite que a sua influência se transmita de um período temporal para outro, pois estas razões representam *valores* independentes do tempo. Assim, por outro lado, as "*razões datadas*", que se opõem às *razões intemporais*, ligam-se motivacionalmente apenas ao presente. A exclusiva aceitação de razões datadas constituiria, para Nagel, uma falha do ponto de vista prático: uma *dissociação* em relação à *autoconceção* que o

[94] Thomas Nagel desenvolve o *Princípio da Prudência* como propedêutica para a sua defesa do *Princípio do Altruísmo*, chamando a atenção de que o nosso futuro não é irrelevante do ponto de vista da decisão racional. Se tivéssemos sempre de supor a existência de um *desejo presente* por algo futuro, estaríamos a admitir que nada se conclui a partir de razões futuras para agir, isolando-nos no presente: "The hypothesis that all links to the future are made by present desires suggests that the agent at any specific time is insular, that he reaches outside himself to take an interest in his future as one may take an interest in the affairs of a distant country. The relation of a person to temporally distant stages of his life must be closer than that." (Nagel, 1978: 38).

agente é capaz de ter acerca do presente como apenas um tempo entre os demais:

> O princípio da prudência encontra-se ligado à situação presente da pessoa enquanto mera etapa de uma vida temporalmente extensa. Isto resulta da capacidade humana de considerar o presente simultaneamente como "agora" e como "um determinado tempo particular", especificável sem o recurso à flexão temporal (Nagel, 2009: 30).[95]

Retomando o exemplo de Nagel: se for viajar para Itália daqui a seis semanas, só daqui a seis semanas terei uma razão para aprender algum vocabulário de italiano? Se tomar a razão para ter conhecimentos rudimentares de italiano como uma *razão datada*, não terei, seis semanas antes, uma razão para procurar saber algum vocabulário italiano. Esta atitude não só revela a *razão datada* como uma *atitude peculiar*, mas também expressa uma *dissociação do nosso eu futuro*. Isto é, a nossa *razão para a ação* não seria consistente com a *conceção do eu* como *temporalmente extenso*: seis semanas antes sabe-se que, daí a seis semanas, o "eu futuro" estará em Itália, mas não se tomam as diligências necessárias para fazer face aos problemas que esse "eu" então enfrentará. Como descreve Nagel, restaria ao viajante noviorquino assistir ao nascimento progressivo da razão para aprender algum vocabulário italiano útil ao atravessar o oceano a caminho da Itália (Nagel, 2009: 58-59).

A vinculação a uma *razão datada* não seria só um modo *peculiar* de encarar o nosso *futuro* (como algo longínquo e distinto da vida do agente), mas seria um modo peculiar de encarar o próprio *presente*. Isto é, se o agente não se tivesse preparado, seis semanas antes de viajar para Itália, aprendendo algum vocabulário italiano, quando estivesse em dificuldades, sem se fazer entender em italiano, não poderia sentir *arrependimento*, pois não tinha *então*, no passado (seis semanas antes), uma razão para o fazer. Assim, "as razões datadas, seja quando se encontram a operar, seja quando meramente projetadas, representam atitudes peculiares" (Nagel, 2009: 69). Uma etapa atual é apenas um *fragmento temporal*, que

[95] "The principle of prudence is connected with a conception of one's present situation as merely a stage in a temporally extended life. It arises from the human capacity to view the present simultaneously as 'now' and as a particular time, tenselessly specifiable" (Nagel, 1978: 19).

não se distingue de outros que já foram atuais ou virão a ser atuais: "O presente é apenas um tempo entre outros" (Nagel, 2009: 70).

Para indivíduos que persistem no tempo e disso têm conhecimento, consciência ou conceção mínima, o presente é apenas uma etapa da vida. Existe, assim, um *compromisso* com *um único juízo, não fletido*: "existe (sem flexão temporal) uma razão para falar italiano" (nestes juízos não fletidos temporalmente, o tempo verbal apenas é o presente por comodidade); como assevera Nagel, este juízo não fletido possui conteúdo motivacional na medida em que um curso da minha ação *promove* a minha capacidade para falar italiano e esta se encontra justificada, como meio racional para um fim (Nagel, 2009: 78). De qualquer modo, dado o tipo de agentes que somos, a preponderância do presente não é estranha: «é claro que, para que o próximo Inverno possa vir a ser um problema para uma criatura pertencente à biosfera terrestre, ela tem que sobreviver até lá» ([Entrevista a António Zilhão] Miguens & Cadilha, 2011: 128).

3. OBJEÇÕES À NEUTRALIDADE TEMPORAL: O PASSADO E A IDENTIDADE DO AGENTE

Uma primeira objeção que se possa aventar é saber se existe, verdadeiramente, um agente que desconsidere continuamento o seu futuro: poderemos conceber a figura de um "cético prudencial" (Schueler, 1976: 72-73)? O argumento em torno do *arrependimento* parece-nos nesta passagem promissor. Sem a possibilidade de pensar as *razões* a partir da *neutralidade temporal,* não teríamos razões presentes para rejeitar razões passadas. Se a linha temporal não fosse considerada, ficando o decisor limitado às razões atidas ao tempo presente, não haveria arrependimento em relação a decisões passadas.

Derek Parfit questiona a *neutralidade temporal*, pois se esta for pertinente terão de se considerar igualmente segmentos temporais passados (Parfit, 1984: 149-153). Se há equidistância ou neutralidade em relação aos diferentes momentos temporais, pode detetar-se um problema resultante da interação do *presente* com segmentos temporais *passados*. Considere-se o exemplo de Parfit: se alguém se dedicou cinquenta anos a

cuidar da cidade de Veneza, este torna-se um projeto de longa duração na vida do "eu"; do ponto de vista da neutralidade temporal, terá razões para promover o sucesso de ações que propiciem a manutenção da cidade de Veneza. Se, presentemente, não tem desejo de cuidar da cidade de Veneza, e não age em conformidade com esse projeto que ocupa uma larga margem temporal da sua vida, estará a ceder à *parcialidade* de desejos presentes. A cedência a *desejos presentes*, contudo, é *imprudente*, segundo Nagel, pelas razões analisadas anteriormente. A neutralidade temporal parece conduzir-nos a sopesar em demasia o passado, no qual o agente vivia dedicado ao projeto de longo curso de cuidar de Veneza (Parfit, 1984: 152).

Ademais, as razões prudenciais existem porque se pressupõe que *o "eu" é temporalmente extenso* e não considerar os interesses do "eu" (que não têm de ser fletidos temporalmente para serem considerados) *dissocia* o decisor racional dessa *continuidade pressuposta*. Contudo, teremos de aceitar essa continuidade pressuposta? A racionalidade prática, entendida por Nagel como robusta, assenta numa metafísica da pessoa segundo a qual o indivíduo é temporalmente extenso. Para Parfit, essa dissociação não constitui um problema tal como Nagel o apresenta.

Parfit contesta o "facto metafísico" da continuidade do "eu", entendendo-o como uma "ficção metafísica" ("*metaphysical fiction*") (Parfit, 1984: 281). Sem a unidade do "eu", o futuro não reivindica nem motiva qualquer ação por parte do decisor no presente. A distância intertemporal perde a prudência como ponte que une segmentos temporais distintos. Pois, se não existe um "eu temporalmente extenso", qual a pertinência das razões não fletidas temporalmente?

Anthony Simon Laden propõe pensar (inversamente) a partir da "fenomenologia da imprudência" ("*phenomenology of imprudence*") (Laden, 2009: 25): se há um custo na *dissociação* pela desintegração do "eu", esse custo é imputado *a quem*?

Parece difícil ser imputado a um "eu" se é esse, precisamente, o que se desintegrou pela consideração restritiva de desejos presentes.[96]

[96] "And we can now begin to see where the time-slice management view is going to run into problems. First, if the self can threaten to come undone or we can actually lose our grip on

Reiterando a inquirição, se a *dissociação* (fragmentação temporal do "eu" em segmentos desunidos) acarreta um custo para o agente ("eu"), é um "custo para quem"? (Laden, 2009: 25, *n*. 7). Se, na filosofia nageliana, a prudência é *expressão prática da conceção que o agente tem de si próprio como temporalmente extenso*, então a prudência segue-se dessa conceção, não podendo ser, simultaneamente, garante da unidade do agente. Ademais, a objeção de Laden é contra a *divisão* do "eu" em *parcelas temporais* e contra a *racionalidade* como *gestão temporal* (externa). Faltaria apresentar, no raciocínio prático nageliano, o modo como devemos avaliar uma razão como boa. Se os desejos e os valores variam ao longo da vida, do ponto de vista da *neutralidade temporal*, que valores se poderiam utilizar como critério avaliativo? Os valores, se restringíveis temporalmente, tal como os desejos, podem conflituar com outros valores, como certos desejos conflituam com outros desejos, e a fuga para o *ponto de vista da neutralidade temporal* não resolveria esse conflito entre valores (Laden, 2009: 25).

A proposta de *integridade* de Laden rejeita a prudência tal como Nagel a apresenta, enquanto padrão "externo" de racionalidade, pois no momento da tentação por um ato de imprudência é essa noção de prudência que se encontra fragilizada. Reiterar que corrermos o risco de não agir em conformidade com a autoconceção de seres temporais duráveis não evita um ato de imprudência, quando o que está em falência é exatamente a manutenção coerente dessa conceção (Laden, 2009: 27). Se a prudência é concebida como uma norma externa de avaliação, onde assenta a validade desse padrão de avaliação ou norma externa? Laden crê que a *prudência* como *gestão de segmentos temporais*, comparando e avaliando segundo um padrão externo fragmentos ou fatias temporais distintas, não promove uma solução eficaz para o problema da imprudência. Colocar o problema da prudência como gestão de segmentos temporais parece conduzir inevitavelmente a discussão para a procura de algo estável que perdure para além desses segmentos temporais,

---

ourselves as temporally extended, then just how given, and how firm, is the self's structure, and how secure a ground for practical reason does it provide? And second, how could the remedy to such a problem be a principle of practical reason whose normative standing rests on the ground of a now disintegrating or hard to grasp hold of self?" (Laden, 2009: 25).

como o "facto metafísico" de um "eu" perdurável, matéria disputada por Parfit. Segundo Parfit, os *agentes mudam ao longo do tempo* e a sua *continuidade* não é evidente.

A variação do agente e dos seus valores não é neutra em relação às suas razões para a ação. Isto é evidente no caso de alguém que dedica cinquenta anos da sua vida a cuidar de Veneza e abandona esse projeto por uma alteração dos seus valores, deixando de agir em função da preservação de Veneza. Pode existir uma visão otimista sob o segmento temporal: o instante em que decide deixar de cuidar de Veneza não ameaça a identidade e a continuidade do "eu" ao longo do tempo, mas implica que o "eu" *redimensione* a relevância que tem na sua vida o apoio de cinquenta anos a Veneza (Laden, 2009: 28). O futuro e o passado podem ser reequacionados e dotados de novos significados ao longo do tempo. É possível narrar de modo diferente o passado, mesmo que este seja factualmente irreversível.

A proposta alternativa de Laden apresenta a "prudência como integridade" ("*prudence as integrity*") e pressupõe relacionar partes alargadas do "eu", diminuindo a sua segmentação e os problemas resultantes desta mesma fragmentação. Se o problema da prudência é fazer sobressair uma parte sobre o conjunto do eu, talvez se possa diluir o problema alargando o espectro das razões para agir: "dividir o eu em partes já temporalmente alargadas". Para além disso, Laden inverte ou reposiciona, temporalmente, a relevância da unidade do "eu". Assim, o "eu" não é um *facto prévio* consolidado, mas um *fim* a alcançar e construir. Não se trata de um facto metafísico dado à partida como sustentáculo contra casos de imprudência, mas a unidade é considerada "como uma espécie de fim teleológico do raciocínio e não como o seu fundamento". Para este propósito — de pensar a inteireza individual —, tem em conta o conjunto dos "compromissos, lealdades, autoconceções ou ideias orientadoras" do agente. Neste caso, a *imprudência* seria reveladora de algo significativo para a identidade do agente. Se, a título de exemplo, pensarmos a relevância (para a identidade do agente) da lealdade para com o bem do amigo, lembrando um caso referido por Aristóteles, seria mais injusto (ou imprudente) trair um amigo do que um desconhecido, dado o tratamento desigual que se dá a um e a outro. Todavia, a *integridade*

levanta outras dificuldades de difícil resolução, pensemos no caso de Ájax. A única alternativa que resta ao herói beligerante, depois da humilhação de matar falsos inimigos na guerra de Troia, é o suicídio, dado o *valor* que o herói atribui, na sua existência como um todo, à honra e justiça guerreira. Ájax não poderia voltar à sua terra natal, a sua casa, depois da ignomínia praticada, dado o seu carácter e a sua *autobiografia significante*.

A opção por um segmento temporal — o assassinato de falsos inimigos — alastra-se à existência como um todo, conduzindo-o, considerando o conjunto dos seus valores, à *morte* por suicídio. A morte priva Ájax de encontrar redenção, o perdão ou a reformulação da sua identidade (guerreira). Pois, se a prudência considera a prospeção de razões sob o pendor de possibilidades futuras, o perdão considera a reformulação de razões sob o pendor da irreversibilidade do passado, para o qual a neutralidade temporal, de certo modo, também se volta. A reinterpretação da irreversibilidade do seu ato passado permaneceria como uma possibilidade em aberto.[97] Analisamos, seguidamente, a relevância da lealdade ou compromissos com o futuro para a identidade do agente e de como ações imprudentes fazem sobressair a importância desses compromissos com ações futuras. A *promessa*, estudada e desenvolvida por Hannah Arendt como categoria para pensar o futuro, será fundamental para o passo que se segue.

[97] Ao invés de se considerar o tempo cronológico (*cronos*) como sucessão de segmentos temporais, pode pensar-se um instante marcante (*kairós*) que redefine a autobiografia do agente. A identidade pode ligar-se a esses momentos derradeiros e paradigmáticos (como a coragem, a cordialidade, a generosidade, etc.), atos modeladores do próprio agente, a partir do exemplo dos quais o agente vai reiterando esses comportamentos (*v.g.*, o gesto de bondade que converte a personagem Jean Valjean em *Les Misérables*). As *razões prudenciais*, cujo alicerce é a extensão temporal do "eu", e a prudência, enquanto "gestão de segmentos temporais", não se propõem resolver aspetos globais da identidade, mas assegurar um critério prospetivo para que as razões se adequem à extensão temporal, supondo essa extensão como autoconceção possível. Trata-se da possibilidade de ponderar razões de um *ponto de vista temporalmente neutro* e cujo conteúdo de uma razão não tenha, em todas as circunstâncias, de estar alocado a um segmento temporal.

4. A "PROMESSA" COMO ILHA NUM OCEANO DE INCERTEZAS

Pode pensar-se a ligação ao futuro através de compromissos, retomando Hannah Arendt: a nossa conexão com o futuro, na vida pessoal e pública, estabelece-se pela "promessa". É a promessa que serve de ponte estável entre a distância temporal que separa o agente presente do agente futuro e sustenta as relações entre os agentes.[98] Poderíamos acrescentar que, neste caso, independentemente da mudança de valores, o agente compromete-se com determinadas ideias orientadoras da ação. Assim, a *faculdade de prometer* contraria a "imprevisibilidade" decorrente da "inconfiabilidade fundamental dos homens, que jamais podem garantir hoje quem serão amanhã, e da impossibilidade de se prever as consequências de um acto" (Arendt, 2001: 296).

Arendt realça um vértice positivo da *ausência de fiabilidade humana* decorrente da *liberdade*: este "facto de o homem não poder contar consigo mesmo nem ter fé absoluta em si próprio (e as duas coisas são uma só) é o preço que os seres humanos pagam pela liberdade" (Arendt, 2001: 296). A ação (livre) interrompe a *necessidade automática* dos *processos naturais*. O futuro é considerado positivamente pela abertura que potencia a novidade. O homem, sendo mortal, não é arrastado para a contínua ruína que a sua finitude implica, e isto deve-se à *faculdade de começar* algo novo, faculdade essa indissociável da sua *faculdade de agir*, lançada ao futuro:

[98] "[...] obrigar-se através de promessas — serve para criar no futuro, que é por definição um oceano de incertezas, certas ilhas de segurança sem as quais não haveria continuidade e menos ainda durabilidade de qualquer espécie nas relações entre os homens" (Arendt, 2001: 289). Contudo, a promessa não pode absolutizar-se em relação ao futuro; fixá-lo inteiramente, reduzí-lo a uma totalidade, se possível, seria contraproducente: "Quando as promessas perdem o seu carácter de pequenas ilhas de certeza num oceano de incertezas, ou seja, quando se abusa dessa faculdade para abarcar todo o futuro e traçar caminhos seguros em todas as direções, as promessas perdem o seu carácter de obrigatoriedade e todo o empreendimento se torna contraproducente" (Arendt, 2001: 297).

> «Fluindo na direção da morte, a vida do homem arrastaria consigo, inevitavelmente, todas as coisas humanas para a ruína e a destruição, se não fosse a faculdade humana de interrompê-las e iniciar algo novo, faculdade inerente à ação como perene advertência de que os homens, embora devam morrer, não nascem para morrer, mas para começar» (Arendt, 2001: 299).

É neste sentido que, na filosofia de Arendt, a "faculdade de agir" "radica ontologicamente" no "facto do nascimento" (Arendt, 2001: 300). Podemos recordar uma sentença que a filósofa muito apreciou em torno de Santo Agostinho: "Deus criou o homem para introduzir no mundo a faculdade de começar" (Arendt, 2000: 174). A cidade dos homens acrescenta o pendor do arbítrio e, assim, do possível e da diferença. Poder-se-ia afirmar que, com o desvio da virtude, equipamo-nos para a *fenomenologia da imprudência*: "Se o nosso infortúnio também completa a perfeição do Universo, faltaria alguma coisa a essa perfeição, se [todos] fôssemos sempre venturosos" (Agostinho, 1986: III, 9, 26).[99]

A liberdade de agir não considera apenas o tempo futuro, mas também o tempo passado. Se a *faculdade de prometer* se projeta no porvir, a *faculdade de perdoar* liberta o agente em relação ao passado. Sem a categoria do perdão ficaríamos condenado à irreversibilidade dos atos praticados — "seríamos vítimas de uma necessidade automática" (Arendt, 2001: 298).

A *promessa* decorre da *ausência de fiabilidade humana* e da imprevisibilidade futura da ação. A ausência de fiabilidade é positiva, no sentido em que assinala o campo da liberdade humana. A promessa é um compromisso do agente consigo próprio e com os outros. Seguindo a metáfora de Arendt, a *promessa* é uma ilha de segurança num oceano de incertezas, garante de *continuidade* e *durabilidade* das relações humanas. A faculdade de prometer é uma alternativa à "supremacia baseada no domínio de si mesmo" (Arendt, 2001: 296), que, se fixasse todo o futuro com caminhos seguros, se tornaria contraproducente. A precariedade das promessas, entre a incerteza e ausência de fiabilidade, revela que

[99] Sobre a análise desta passagem, *cf.*: Rego, 2021: 741-751.

essas promessas são valores destacados na integridade do agente.[100] No caso de Nagel, as *razões para a ação* objetivas e intemporais são como promessas para com a continuidade do "eu" e expressam, em última instância, valores intemporais.

Retomando Laden, a prudência como *integridade* unifica o agente em relação à sua "identidade prática", conceito que Laden retoma de Christine Korsgaard:

> Uma identidade prática, segundo Korsgaard, é uma conceção normativa de si próprio, que pode tomar a forma de um conjunto de regras assumidas para decidir que considerações contam como razões para o próprio.[101]

Clarificando com um exemplo presente em Landen: quando uma médica se recusa a "fazer mal", não tem de citar o juramento de Hipócrates, mas afirma não poder fazer mal por ser médica. As suas razões para a ação confundem-se com a sua identificação com o facto de ser médica e com o que, do seu ponto de vista, ser médica implica. A *identidade prática* seria o somatório de diversos fatores (razões, trabalhos, experiências, valores). A médica que se apresenta como tal valoriza o que essa identificação subentende; não se trata de uma fantasia passageira, mas de um enraizamento profundo e de um apego coerente a essa identificação, que se estende ao passado e futuro (Laden, 2009: 30).[102] Assim, do ponto de

---

[100] Hannah Arendt recupera uma passagem do *Hamlet* de Shakespeare para refletir sobre a "dobradiça" temporal entre gerações e como o novo se confronta com o mundo preexistente: "O tempo está fora dos Gonzos. Oh! sorte maldita, que nos fez nascer para restabelecer o seu curso" (Shakespeare, *Hamlet*, *apud* Arendt, 2000: 47); a cada geração caberia repor a ordem, sob o *princípio da natalidade* como *fonte de futuro*. Viriato Soromenho-Marques converterá este princípio da reflexão de Hannah Arendt para a política: cético quanto à perspetiva segundo a qual a tecnologia poderá resolver todos os problemas ("*technological fix*"), sobretudo ambientais, defende o compromisso intergeracional como uma implicação prudencial que assume o estatuto de imperativo ético e político; a nova geração tem de ter direito a projetos próprios — o direito de *começar algo de novo* —, sem estar condenada, desde logo, a custear os projetos da geração que a antecedeu. Sobre o direito (político) das gerações futuras, *cf.* Soromenho-Marques, 2002: 135-141.

[101] "A practical identity, according to Korsgaard, is a normative conception of oneself that can take the form of an endorsed collection of rules for deciding what considerations count as reasons for you" (Laden, 2009: 30; Korsgaard, 1996: 101).

[102] Neste mesmo sentido, a *identidade prática* acarreta "razões projetivas". Quando alguém decide não comer carne hoje por ser vegetariano, não se trata de uma razão para agir apenas no presente, mas de um *compromisso com o futuro* (Laden, 2009: 31).

vista da neutralidade temporal o que motivaria o agente? Em última instância, como é que uma conceção desvinculada do presente motivaria a ação, se desligamos o agente, na expressão de Korsgaard, da sua identidade prática?

5. ALGUMAS NOTAS FINAIS: O RESSURGIMENTO DE ULISSES

Em suma, as críticas relevantes concentram-se, por um lado, na negação do "eu" como facto metafísico (apontando-o como "facto ficcional"), e, por outro lado, na consideração de que não existe um "eu" persistentemente imprudente ou inteiramente cético em relação à ponderação de um "eu" futuro na ação presente. Objetou-se, igualmente, à *gestão de fatias temporais*, apresentando-se como contraproposta a identidade como *integridade*, que retira relevância metafísica ao "eu" presumido, transpondo o desafio para o campo da práxis e da teleologia. Criticou-se a prudência como "padrão externo", avaliando a ação, por sua vez, segundo uma "autobiografia significante", na qual os compromissos aglomeram "unidades mais vastas do agente" (seja isto o que for).

A imprudência, não raro, pode ser uma pedra na engrenagem, mas cujo solavanco provocado permite reponderar opções existenciais fundamentais, como no caso do cuidador de Veneza que modifica a sua atividade central ou Ájax que, após um ato de imprudência, considera-se indigno de regressar a casa. Em ambos os casos, o novo ou a diferença nasce de um ato de imprudência, ou é a imprudência que abre uma fissura através do qual, por exemplo, Ájax reconhece a sua robusta autoconcepção como guerreiro virtuoso.[103]

Um exemplo paradigmático ou estratégia clássica para resistir à "tentação", a certos "estímulos sensoriais ou emocionais muito fortes", seria o caso de Ulisses e as sereias.[104] Ulisses sabe que será tentado pelas sereias

---

[103] *Cf.*: Rego, 2023: 101.

[104] *Cf.*: Elster, 1979. Ulisses representa a estratégia de salvaguardar escolhas futuras através de um "compromisso prévio" ("*pre-commitment*") ou "autorrestrição" ("*self-binding*"). O que a nossa leitura quer destacar é o modo como Ulisses mantém a *tensão*: assegura a sua sobrevivência futura e desfruta do canto presente das sereias.

e, por forma a resistir a essa travessia, pede que o prendam ao mastro da embarcação. Assim, conhecendo os possíveis caminhos da sua ação futura, prepara-se para os contornar erguendo obstáculos e impedimentos, a fim de não agir como seria previsível se não tomasse essas providências. Uma vez mais, supõe-se que o "eu" futuro a proteger tem alguma relação de continuidade com o "eu" presente que age (operando algum princípio da identidade pessoal ao longo do tempo).

Acrescentamos que a estratégia de Ulisses, na verdade, tenta aglomerar o melhor de dois mundos: evitar a morte, inevitável se fosse capturado pelas sereias, e ouvir o seu canto, uma vez que Ulisses poderia ter tapado os ouvidos com cera como os restantes marinheiros, e sobreviver, mas isso impedi-lo-ia de usufruir do deslumbramento sonoro. O compromisso prévio visa, neste caso, proteger o "eu" futuro e permitir que o agente usufrua de um prazer em segurança. Podemos, assim, acrescentar que a estratégia, na verdade, garante a sobrevivência por via de razões intemporais e o prazer auditivo por via de razões temporais. É este caso de aparente equilíbrio entre pontos de vista que queremos destacar. A *racionalidade prática* pode ser entendida como uma ponte entre o agente e o mundo e a relação do agente consigo mesmo. O *princípio da prudência*, tal como Nagel o entende, constitui uma ponte (entre outras possíveis) com o eu futuro. Contudo, não é fácil estabilizar resultados prudenciais e nem todos possuem o engenho soberbo de Ulisses para conciliar os dois tipos de razão para agir (*razões datadas* com *razões intemporais*) e transpor tensões.

Se, com o desvio da prudência, equipamo-nos para a *fenomenologia da imprudência*, o que esta revela ou dá a ver, sobremaneira, é a imprevisibilidade humana — espelho da sua liberdade — através da qual o agente pode introduzir diferenças imponderáveis no mundo e novos começos a cada instante na relação que estabelece com os outros e consigo próprio.

6. REFERÊNCIAS

Agostinho de Hipona (1986). O Livre Arbítrio. Tradução, introdução e notas de António Soares Pinheiro. Faculdade de Filosofia.

Arendt, H. (1958). The Human Condition. University of Chicago Press.

——— (2000). Entre o Passado e o Futuro. Tradução Mauro W. Barbosa. Perspectiva.

——— (2001). A Condição Humana. Tradução de Roberto Raposo. Relógio d'Água.

Aristóteles (2018). Ética a Nicómaco. Tradução de António Caeiro. Quetzal.

Korsgaard, C. (1996). Creating the Kingdom of Ends. Cambridge University Press.

——— (1996). The Sources of Normativity. Cambridge University Press.

Elster, J. (1979). Ulysses and the Sirens. Studies in Rationality and Irrationality. Cambridge University Press.

Laden, A. S. (2009). "The trouble with prudence". Philosophical Explorations: An International Journal for the Philosophy of Mind and Action, 12(1), 19-40: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13869790802635606 (acedida a 29/10/2020).

Miguens, S. & Cadilha, S. (coord.). (2011). Ação e Ética: Conversas sobre a Racionalidade Prática. Edições Colibri.

Nagel, T. (1970). The Possibility of Altruism. Oxford: Oxford University Press. Reimpresso em (1978). Princeton University Press.

——— (2009). Tradução portuguesa de Diogo Fernandes: A Possibilidade do Altruísmo. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

Parfit, D. (1984). Reasons and Persons. Clarendon Press.

Rego, R. (2021). "Filosofia da Ação e Utopia: Pode o Perdão ser um Princípio Universal?". In Rebelo, António Ribeiro; Franco, José Eduardo, Utopia Global do Espírito Santo, vol. II. Imprensa da Universidade de Coimbra. 741-751.

——— (2023). "Oedipus's Responsibility: The Problem of Moral Luck according to Bernard Williams and Thomas Nagel". ATINER-Athens Journal of Humanities & Arts, 10(2) (April). 91-104.

Schueler, G. F. (1976). "Nagel on the Rationality of Prudence", Philosophical Studies, 29(1) (January). 69-73.

Soromenho-Marques, V. (2002). A Revolução Federal: Filosofia Política e Debate Constitucional na Fundação dos E.U.A. Edições Colibri.

O FENÔMENO DA ANOREXIA E SEUS EFEITOS PARA O CORPO

GLAUCO JOSÉ ROCHA DINIZ
Universidade Federal do Ceará – UFC

1. INTRODUÇÃO

Recorrendo a um processo histórico e remanescente do fenômeno da anorexia[105] em específico durante a última metade do século dezenove, vários especialistas, sobretudo no campo da medicina, deparavam-se com uma situação muito particular, na qual as ditashistéricas desafiavam toda a ciência com suas perturbações nervosas, principalmente a partir dos sintomas que se desdobravam em seus corpos.

Dos discursos científicos dispostos na época, sobre esses sintomas, especificamente o da biomedicina, excluía da guisa das discussões qualquer outra proposição teórica que destoasse da composição cartesiana, do positivismo científico das verificações. As histéricas desafiavam os preceitos da modernidade, uma vez que suas realidades não se adequavam ao exílio proposto teoricamente, seus corpos se recusavam a ser puramente biológicos, pois uma diversa gama de moléstias invadia seus corpos sem que neles fosse detectado nada de "anormal" fisiologicamente (POLLO, 2004).

Este passo conceitual foi fundamental, um divisor de águas para a teoria psicanalítica emergir como um campo de possibilidades para compreensão de fenômenos como a anorexia.A reflexão freudiana, ao se deparar com os corpos das histéricas superinvestidos eroticamente,

[105] A anorexia caracteriza-se por ocorrer predominantemente em mulheres jovens, e existem dois picos de incidência: aos 14 e aos 17 anos, evidências sugerem que fatores psicossociais desempenham um importante papel na distribuição dos transtornos alimentares" Código internacional de doenças CID-10 (2008, p. 122).

subverte o pensamento cartesiano ao apostar que os sintomas que atingiam estescorpos não eram disfunções puramente físicas, neuronais.

Para Pollo (2004) a aposta de Freud partiria da hipótese de que para além desta disfunção, o sintoma tinha em si uma função, sobretudo a função de mensagem cifrada, esperando ser lida por quem pudesse fazê-lo. Entendeu-se assim que esta mensagem também fosse lida no corpo, um corpo/sintoma carregado de saber, um saber inconsciente, que é experimentado como verdade através da fala do sujeito em análise.

Dito isto, propomos a discussão sobre o fenômeno da anorexia e os seus efeitos para o corpo, considerando aqui as nuances em torno das questões clínicas acerca da posição do objeto na anorexia. A busca incessante da perfeiçãoestética do corpo é uma das formas de tentar velar a castração, que por vezes se apresenta como o sentimento de estranheza em relação ao próprio corpo e que define uma série de sintomas atribuídos à anorexia, a relação com o corpo na anorexia traduz a posição do sujeito frente ao objeto causa, já que para a psicanálise o corpo é pulsional e não somente anatomorfo.

Para a psicanálise teremos acesso ao corpo mediante uma série de ações que são operadas pelo simbólico, assim realiza-se uma passagem da lógica da anatomia para a lógica do significante. O corpo para a psicanálise passa a ser então um corpo atravessado pela linguagem (LACAN, 1998).

Nessa condição, pautaremos as problematizações em torno da anorexia que serão apresentadas no desenvolvimento dessa pesquisa, pelo referencial teórico da psicanálise lacaniana, tanto para a compreensão de formulações conceituais, quanto para a apresentação de produções e casos clínicos.

Para tanto, recorremos a Lacan (1958/1998) quando este propõe em sua tese, que a anorexia é um *comer-nada*. Este significante, nada, caracteriza bem as anoréxicas, podendo ser reportado ao campo do desejo. O objeto nada da anoréxica operado pela recusa, encontra-se também presente na sua relação com o Outro. São meninas que nem sempre buscam tratamento, estão satisfeitas com sua condição, pois não há demanda de tratamento. Isso é devido a um possível fechamento do inconsciente, que impossibilita, na clínica, a "decifração" de fenômenos como a anorexia,

pois para elas estarem anoréxicas é visto como um troféu, haja vista muitas exibirem a sua condição como uma vitória.

Desta forma, entendemos que a estreita relação entre os "excessos" do corpo e fenômenos como a anorexia, seja como causa ou consequência um do outro, justifica a importância de estudos sobre esse fenômeno que particularmente tem a adolescência como o período de maior vulnerabilidade.

Mediante essas colocações buscou-se investigar a dinâmica operada pela recusa na relação com o Outro, que podem propiciar impasses para o trabalho da clínica psicanalítica, partindo do entendimento da anorexia enquanto um sintoma inscrito no corpo para a psicanálise. De Freud a Lacan, apreendemos que o sofrimento psíquico e as conjunturas sintomáticas, não se articulam de forma direta, linear com os acontecimentos. Há uma dissimetria para a psicanálise entre causa e efeito, que implica que efeitos traumáticos só possam ser situados um a um e a posteriori. É a partir da escuta que se torna possível situar o valor de trauma ou não de um dado evento, para o sujeito da experiência analítica, com tudo, consideramos ainda, a importância de preservar a psicanálise como uma possibilidade para tratamento desse fenômeno na contemporaneidade.

Para dar sustentabilidade aos pressupostos conceituais dessa pesquisa, ancorou-se as bases para discussões e direcionamentos, nos escritos de Lacan e pensadores contemporâneos como; Domenico Cosenza e Massimo Recalcati. No desenvolvimento desta não nos furtaremos em explorar leituras fundamentais a pesquisa em psicanálise.

2. OBJETIVOS

21.Geral

- Discutir a partir da psicanálise, o fenômeno da anorexia e os seus efeitos implicados ao corpo.

2.1 Específicos

- Investigar a dinâmica operada pela recusa na relação com o Outro.

– Contextualizar os impasses que se ter um corpo implica para o sujeito frente a anorexia.

3. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, escolhi a metodologia qualitativa por entendê-la como o meio mais adequado para responder às questões propostas, fazendo uma investigação teórica da relação entre a psicanálise e a anorexia, tendo como recorte principal aclínica contemporânea da anorexia.

Procurou-se, ao longo da pesquisa, compreender os significados, as motivações, osvalores e as crenças que estão submetidos ao fenômeno teórico/clínico anoréxico. Por se tratarde uma pesquisa de cunho descritivo, pode-se dizer que: "esta tem como objetivo principal a ampliação de ideias e/ou a descobertas de intuições" (GIL, 1987, p. 43).

Para a pesquisa bibliográfica, busquei elaborar um plano de coleta de materiais, tendo em vista os objetivos a serem alcançados, assim como realizei consulta aos principais trabalhos científicos sobre o tema, que são importantes por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes. Utilizei livros, artigos, entrevistas, dissertações e teses.

Para tanto, fez-se ampla pesquisa bibliográfica, acompanhada de análise esquemática e descritiva acerca do objeto investigado. Ressalto aqui, um breve levantamento realizado na plataforma de periódicos da CAPES[106], onde, com os descritores "anorexia" e "psicanálise", foram elencados 498 trabalhos voltados aos descritores, sendo 120 teses e 378 dissertações, divididas entre as áreas de conhecimento de medicina e de psicologia.

Destas áreas descritas não foi encontrada nenhuma tese em medicina com concentração em "psicanálise" e em psicologia apenas uma tese e duas dissertações com concentração em psicanálise. Esse é um dado interessante e relevante para o cenário da clínicapsicanalítica, tornando

[106] Periódicos CAPES/sistema integrado de bibliotecas, BRASIL. Levantamento realizado no *Catálogo de teses edissertações – CAPES.*

ainda mais necessário que as pesquisas sobre o fenômeno da anorexia sejam respaldas na literatura da psicanálise e publicizadas, no intuito de ampliar as possibilidades de discussão desse fenômeno

Nessa pesquisa procurou-se voltar às informações acerca da anorexia em discussões que permeiam campos como o da psicanálise, com leituras mais contemporâneas de autores que trazem conceitos e posicionamentos sobre a anorexia que possibilitam uma maior aproximação do leitor com os conceitos e problemáticas arraigados na clínica contemporânea deste fenômeno.

4. DISCUSSÃO

Em contrapartida às concepções clínicas da biomedicina, que lidam com a funcionalidade positivista da anorexia (transtornos alimentares), a psicanálise por sua vez, desde Freud esteve interessada em analisar os processos causadores do fenômeno da anorexia,buscando sua explicação nos fatores subjetivos vinculados à recusa alimentar. Portanto, a anorexia, para a psicanálise, não era considerada e nem classificada como um transtorno que devesse ser reajustado, mas como um sintoma, uma forma que o sujeito encontra de se organizar subjetivamente.

Sendo assim, Freud enveredou-se na investigação da anorexia em alguns de seus casosclínicos, prestando pertinentes contribuições. Em um dos seus casos, sobre uma mulher que não conseguia amamentar seu filho, apesar de pretender fazê-lo, porque sentia dores, produzia pouco leite, tinha insônia e havia apresentado aversão aos alimentos, Freud observou um mecanismo característico da histeria e o identificava como uma perversão da vontade, incompreensível para a paciente, visto que sua vontade em amamentar era resoluta, mas impotente. Em outros casos, descritos em *Casos clínicos* (1893/1969), uma paciente, com odiagnóstico de histeria, não tinha o hábito de se alimentar e quando o fazia, sentia-se mal. As investigações de Freud através da hipnose levaram-no a entender a anorexia como um tipo de abulia proveniente de associações cheias de afeto, vinculadas a cenas traumáticas da infância:

> A anorexia da nossa paciente oferece o mais brilhante exemplo dessa espécie de abulia. Ela comia tão pouco por não gostar do sabor e não podia apreciar o sabor porque o ato de comer, desde os primeiros tempos, se vinculara a lembranças de repulsa cuja soma de afeto jamais diminuíra em qualquer grau e é impossível comer com repulsa e prazer ao mesmo tempo (FREUD, 1893/1969, p. 118).

Freud ainda compreende a perda do apetite como a perda da libido, onde interesse sexual e o interesse pelos diversos objetos saem do campo do erotismo. Este parece se preocupar com a maneira como a pulsão quer ser satisfeita, fazendo com que o sintoma surja como um derivado dos conteúdos libidinais.

Mais tarde, o mesmo relaciona a anorexia a uma erotização da organização oral, remetendo a à fase oral da vida sexual. Em seus escritos, percebe-se que a oralidade, tomada em sua dimensão sexual, deixa marcas permanentes no uso que o sujeito vai fazer da linguagem, o que se evidencia na relação que comumente se faz entre o objeto oral e as gratificações sexuais (FREUD, 1918/1980).

Outro autor que traz contribuições relevantes para a compreensão da anorexia é Lacan.Este articula o sintoma ao objeto oral, o qual é representado pelo objeto nada. Este objeto encontra-se no centro do ensino de Lacan (1998) sobre a anorexia, adquirindo sentidosdiferentes em momentos distintos na sua obra. A priori, Lacan toma o objeto nada a partir de seu estatuto simbólico, surgindo como um objeto que cria uma distância entre a criança e a mãe, ou o Outro, num segundo momento, o mesmo aponta para a ausência de reciprocidade entre o objeto da necessidade e o objeto da demanda, o que também acontece com o objeto da demanda e o objeto de desejo, esclarecendo a distinção conceitual destas instâncias.

Lacan nos mostra que muitas vezes o Outro não é capaz de perceber essa ruptura entre o objeto da demanda e o objeto do desejo, confundindo seus cuidados com o dom do seu amor. Para o autor, a anorexia está atrelada a esses desdobramentos das relações objetais. Esteainda ressalta que as descrições acerca da anorexia são pontuais, vislumbrando tanto contexto clínico da doença e seus fenômenos, como também a condição mental do sujeito acometido pela anorexia.

O que se pode observar no que toca à descrição clínica, incluindo fatores patológicos esintomáticos, como a recusa alimentar derivada de fatores mentais, é que a esta se acrescentouo dado fenomênico de um transtorno da imagem corporal, sendo este último promovido ao estatuto de fator patológico, quando não etiológico, dentro de uma perspectiva biomédica, onde estão inferidas as distorções cognitivas relacionadas ao corpo, comuns aos transtornos alimentares (LOPES, 2011).

Condição divergente na leitura psicanalítica que aponta que a imago corpórea traduz a relação do sujeito com a castração, onde a busca incessante da perfeição do corpo é uma das formas de tentar velar a castração, que se toma em grande parte como o sentimento de estranheza em relação ao próprio corpo e que define uma série de sintomas voltados à imago corpórea.

Para a psicanálise, a clínica da imago corpórea não se fundamenta a partir de alterações puramente perceptivas definidas por fatores sociais, culturais e biológicos, tendo em vista que a imagem corporal, articula-se ao processo constitutivo do eu e do sujeito, condição que se implica diretamente nos casos de anorexia. Para tal implicação de condições subjetivas voltadas para a constituição do corpo, pensaremos a função da recusa na anorexia.

4.1 Sobre a recusa na anorexia

Quanto à recusa alimentar, Bidaud (1998), em um primeiro momento, trata da relação entre a privação anoréxica e as condutas religiosas de abstinência alimentar. Ele nos mostra que a questão alimentar, desde os mitos gregos e o texto bíblico, está no princípio das relaçõesestabelecidas entre os deuses e os homens, apontando que o jejum místico ou profano diz respeito a marcas culturais e, de certo modo, à subversão da ordem simbólica.

Para Bidaud (1998), observando a concepção do cristianismo, é possível observar a relação estabelecida entre a privação do alimento e a religião. Por ser uma religião ascética, que se baseia nos esforços, a renúncia e o sacrifício são vistos como formas de aproximação do sagrado, através da purificação dos corpos. O mesmo compara a exaustão mística e o

jejumanoréxico no que têm em comum: o excesso das privações, o redobramento dos sofrimentos e o arrebatamento.

Bidaud (1998) sustenta que o objeto alimento ofertado pela mãe deve serintencionalmente desembaraçado da sua condição de objeto da necessidade. Assim, o sujeito anoréxico engendra uma luta ativa contra a tentação, aumentada pela privação. Nessa perspectiva compreende-se que a suspensão do ato alimentar na anorexia, bem como no jejummístico, assinala uma subversão da relação com o rito da mácula, que consiste na abjeção, vacilação do ser:

> O abandono e o afastamento progressivo do objeto alimentam um masoquismo mortífero que só se pode compreender nos termos de um paradoxo. Com efeito, diminuição do investimento do objeto é acompanhada por um refluxo narcísico: a preocupação consigo mesma torna-se exclusiva [...] O paradoxo da anorexia liga-sea essa preocupação exclusiva com o objeto da necessidade. (Bidaud, 1998, p. 27)

Bidaud (1998) introduz o conceito de tentação como fundamental para a compreensão da anorexia pela via da neurose. Em um primeiro momento, Bidaud (1998) trata da relação entre a privação anoréxica e as condutas religiosas de abstinência alimentar. Ele nos mostra que a questão alimentar, desde os mitos gregos e o texto bíblico, está no princípio das relações estabelecidas entre os deuses e os homens, apontando que o jejum místico ou profano diz respeito a marcas culturais e, de certo modo, à subversão da ordem simbólica.

Os impasses diante do alimento se refletem diretamente nos laços estabelecidos entre amãe e a criança. Numa condição a priori, a mãe funciona como intérprete das suas ansiedades e medos. A mãe capta as informações que emergem das manifestações do bebê na relação com

ela e tenta decodificá-las, devolvendo a ele o que resulta de suas interpretações, evitando dessa forma uma condição de desamparo[107].

Freud, em seu texto *O futuro de uma ilusão*, destaca que "a mãe satisfaz a fome da criança e se torna o primeiro objeto amoroso e fonte de

[107] A palavra desamparo foi encontrada nos escritos de Freud (1895/1990) Projeto para uma psicologia científica, no tópico em que trata da "experiência de satisfação

proteção contra perigos externos e ansiedades, depois a figura paterna assume a função de proteção" (1927-1931/1996c, p. 27).

No entanto, essa relação com o pai é temerária, devido à relação anterior com a mãe e assim a criança toma-o como guardião da lei e dos processos civilizatórios como anteparo contra eventuais ameaças de intrusos.

O conceito de desamparo passa então a designar desde um estado de imaturidade infantil até a necessidade de dependência que o bebê tem de ter do objeto primário para realizar suas ações específicas.

Fortes (2008, p.28), em seu artigo sobre "Masoquismo e desamparo no sofrimento contemporâneo", comenta "a dependência absoluta e radical do outro". O organismo sofreuma pressão interna das "fontes endossomáticas" (frio, fome, dor, etc.) em decorrência dos estímulos endógenos que podem desencadear uma "ação específica" que provoque alguma reação externa e, assim, possa diminuir a tensão, promovendo uma sensação de alívio.

A totalidade do evento constitui então a experiência de satisfação, que tem as consequências mais radicais no desenvolvimento das funções do indivíduo. Freud nos revela que "o desamparo inicial dos seres humanos é a fonte primordial de todos os motivos morais" (1886-1889/1996a). Isto quer dizer que o sujeito está sempre na dependência e ligado ao outro. Portanto, podemos compreender a necessidade e a grande importância do papel do outro na formação do sujeito, sobretudo, esse outro, que desde as figuras parentais primitivas se prolonga posteriormente nas demais relações sociais estabelecidas ao longo da vida.

Ainda sobre e o desamparo, Freud, diz está relacionado com a ansiedade na situação de perigo O perigo sentido pela criança, é o de "perder o objeto protetor e de ser abandonado por aquele que a livra da situação de desamparo psíquico e motor" (1925-1926/1996b, p. 161). A criança precisa de ajuda do outro para sua própria sobrevivência, pois quando se perde o amor do outro, surge a angústia do abandono. Enquanto um sentimento estruturante do psíquico, o sentimento de desamparo é imprescindível para a descoberta da dependência e da inevitável relação com o mundo.

Em consonância, a condição de desamparo é constituída historicamente e pode disparar movimentos regressivos e defesas arcaicas, como tentativas de reaver um suposto estado de aconchego, provido pelo objeto primário. Pode-se entender assim como o sujeito anoréxico engendra numa luta ativa contra a tentação, aumentada pela privação.

> Na sua recusa do alimento, a anoréxica está retida na ilusão de que nenhum outro é suscetível de recusá-lo a ela. Isso a impede de situar o outro na sua liberdade de sujeito desejante. Para sustentar-se a anoréxica ignora o outro como ser desejado. (BIDAUD, 1998, p. 75)

Dessa forma, a recusa se apresentará como uma condição paradoxal, como aponta Lacan (1958/1998) quando este propõe que a anorexia é "um comer nada", só que esse comer "nada", difere do ato de não comer. Nesse contexto, a recusa ao alimento estaria para além do fato de que não se pode assumir valor de passagem ao ato, onde o sujeito realizaria "manobras" para evitar a perda do objeto supostamente perdido para o campo do Outro.

Há nesse contexto, uma negativa. Este se recusa a perder, como num ato de negação, onde se buscará, de modo fundamentalmente histérico, manter o desejo insatisfeito. Seránessa insatisfação que o sujeito encontrará uma compensação libidinal no "comer nada",como a magreza do corpo, por exemplo. Abordaremos no próximo tópico, as implicações clínicas dessa posição mantida na anorexia.

Na condição anoréxica, o sujeito se propõe a contrapor ou controlar a dominação do Outro, a distorção estrutural da imagem corporal, o real do sexual e do feminino. Nesta perspectiva, entendemos que a recusa não pode ser referida a partir da negação, ponto que pode ser explorado numa discussão acerca da função da recusa na clínica da anorexia, onde sepretende marcar a condição paradoxal da negação frente ao desejo.

Algumas terapêuticas, por exemplo, na psicologia comportamental, a funçãoterapêutica consiste em regularizar as condições alimentares. A problemática consiste na possibilidade do terapeuta repetir com a anoréxica a mesma relação que ela tem com a mãe dominadora, o que pode gerar uma relação de forças em que alguém sairá derrotado.

Na clínica, este mecanismo em geral aparece em resposta a algo dito pelo analista e tem o valor de confirmar o que acabou de ser dito e está sendo negado pelo paciente. Um tipo clínico é o fato do paciente ao mesmo tempo expressar algum desejo e dele se defender negando que lhe pertença.

Dito isto, pensamos na clínica de psicanálise, onde se busca aquilo que está "opacizado" pelo sintoma e qual função o sintoma tem para o sujeito. A anoréxica recusa submeter-se ao Outro maternal, ao corpo distorcido, ao real do sexo, ao gozo e ao ser mulher.

A recusa do alimento mostra uma tentativa de sustentação do desejo próprio, indicando como, pela via da recusa, o indivíduo busca alguma afirmação de si. O ato que diz "eu não quero mais comida" quer dizer o "eu quero" do desejo que busca um caminho para sefazer surgir. A anorexia, neste caso, não é propriamente uma doença, mas a única forma que oindivíduo encontra para nascer enquanto sujeito desejante, fora do desejo da mãe (RECALCATI, 2004).

Portanto, o comer nada, na anorexia, pode ser visto como uma forma de afirmação do desejo pela negação. Segundo Recalcati (2004), há o surgimento do desejo, mas este se manifesta como um "desejo frágil"[108], pois consiste em um desejo que só consegue se manifestar pela sua recusa. Isso porque o desejo e a recusa não são excludentes, mas podem coexistir como uma espécie de tensão vital.

É importante ressaltar a negação na clínica psicanalítica dentro do quadro da resistência não como impedimento à análise e sim como força ativa, uma vez que a resistênciaunifica ao mesmo tempo o desejo de análise e a negação do processo de análise. Não dá para pensar que o indivíduo prefere o sofrimento à melhora.

Concordamos com Pontalis (1988) quando sugere que o fato de centrar no sofrimento muitas vezes dificulta qualquer possibilidade de melhora. O mesmo defende que não se trata exatamente de uma preferência, pois não nos encontramos aqui na dimensão do consciente e sim do

---

[108] Anorexia: da urgência de uma nova prática clínica. FUKS, B. B.; CAMPOS, T. S. P. C. Tempo psicanal. Rio de Janeiro, v. 42, n. 1, jun. 2010

inconsciente. Assim, em certos casos clínicos, pode-se dizer que a resistência seria a afirmação do próprio desejo de ser escutado.

O desafio do sujeito seria nesse contexto uma reação afirmativa da luta interior promovida por ele mesmo para não se submeter ao Outro e o apaziguamento do sofrimento imputaria uma reação, um efeito terapêutico, isto é, a luta por se desfazer da dominação do outro e se afirmar em sua individualidade.

Nesse sentido, a recusa aparece como força ativa, havendo uma afirmação no próprio ato de negar. Assim, para fazer frente à mãe que sufoca, a anoréxica diz não à comida, assim como o resistente que diz não à análise como forma de afirmar a expectativa de melhora. Desse modo, o recurso à negação lhe propicia abrir um buraco em relação ao próprio desejo: resistir para existir.

A resistência precisa ser entendida como elemento basal ao processo analítico, ou seja,como um modo precioso que o sujeito lança mão para assegurar e afirmar sua existência.

O "ser não" surge como alternativa possível ao "não ser", só sendo possível existir pormeio da negação e renunciar a essa oposição implica um risco de morte. É um recurso drástico de não ser condenado à condição de objeto do desejo alheio. De acordo com Laplanche & Pontalis (1988), o estado daqueles que se expressam pelo "não" é atravessado por um "princípio de agonia", marcado pela lógica do desespero e para além do princípio do prazer.

A importância dessas considerações, retira da recusa anoréxica seu caráter exclusivode "sem saída", propondo que, mesmo quando impera a negação em uma análise, por exemplo, pode-se apostar na sustentação do desejo.

Percebe-se dessa forma que o sentido da recusa de cada sujeito passa por uma reconfiguração e que é importante entendermos a negação anoréxica num sentido dialético, onde a recusa reflete o desejo de se sobrepor à castração.

Portanto, considerar a negação como um movimento que não vá de "encontro" direto ao campo desejo, possibilita que em algum momento esse

mesmo desejo emerja abrindo caminhos para outras vias diferentes daquelas centradas no corpo e no sintoma (LAPLANCHE & PONTALIS, 1988).

Ressaltamos ainda, que a condição da recusa na anorexia, pode ser apontada nas diferentes estruturas, como na histeria, onde a recusa pode funcionar como uma resposta contra a devastação. De tal forma, nunca é demais afirmar que, mesmo pontuando todas essas questões do sentido da recusa na escuta da anoréxica, não é possível universalizar essa clínica, já que a anoréxica pode utilizar o objeto comida para dar conta da mãe, a imagem, o sexo, a feminilidade, enfim, a castração.

4.2. Um corpo que padece

Pensarmos a condição da anorexia num contexto onde se recusará tudo que possa advir do campo do Outro totalizante, é compreender que na anorexia se come o nada. O nada, que a anoréxica se alimenta, incorporará a metonímia estrutural do desejo humano, sempre operando no seu caso, como uma coisa outra. Entende-se até aqui que a anorexia emerge como uma resposta regressiva à perda do objeto e que essa operação está implicada num paradigma "causativo- estrutural"[109] postulado por Lacan (COSENZA, 2013).

Entendemos que os efeitos da anorexia para o corpo, partem do princípio de que o corpo é concebido como sendo o lugar de retorno, incorporação, do objeto faltoso e passível de gozo, produzido pelo desmame na operação de separação do sujeito e do Outro materno, pois compreende-se, que a relação corpo e gozo se torna fundamental para compreensão da operação anoréxica.

Nesse sentido, o corpo evidencia manifestações da mudança e explicita diferenças concretas e psíquicas durante o seu desenvolvimento, constituindo-se em um território privilegiado de expressão que muitas vezes é

[109] Referente ao Cap. IV do livro "O muro da anorexia" de Cosenza (2013), quando a autora expõe que há três paradigmas centrais de Lacan sobre a anorexia, um *psicogenético-regressivo, outro dialético-histérico, e, por fim o causativo-estrutural.* Lacan apontava esses paradigmas referentes à articulação entre a anorexia e os quadros estruturais de psicoses/melancolia. (p.111)

evocada pelo excesso que inunda o psiquismo(MACEDO; GOBBI & WASCHBURGER, 2009).

Dessa forma, as marcas e fracassos corporais, quando no contexto do engodo na relação objetal com o Outro materno, surgem como efeitos manifestos da impossibilidade de simbolização. É no real do corpo que esse resto não simbolizado encontra formas de manifestação, mas não necessariamente formas de elaboração e, na tentativa de evitar se deparar com a própria dor psíquica, o sujeito adota condutas cujo excesso choca e provoca a impossibilidade de ação.

Para Lacan (1958/1998) os significantes têm efeitos sobre o corpo, o corpo como simbólico, dessa forma, a problemática da extração do objeto, que supõe a ordenação do simbólico e a introdução de um efeito de simbolização fundamental pela via do Nome-do-pai que nos permite a leitura, desde o fenômeno do duplo, primórdio da questão do eu, até a clínica que se revela via as patologias como a anorexia.

O corpo não é só corpo imaginário ou só corpo simbólico, a unicidade da imagem do corpo é da ordem do semblante, pois é na falha dessa identificação entre o ser e o corpo que o sujeito tem acesso ao "ter" o corpo. E a tentativa de fazer equivaler ser e corpo causa o apagamento do sujeito, pois deixa de lado toda a subjetividade, o particular de cada caso (MILLER, 2004, p. 14). Não interessa à psicanálise estabelecer uma relação de causalidade e efeito, ou estímulo-resposta. Em suma, na neurose o duplo é correlato da fantasia fundamental, das formas como se inscreve para o sujeito o seu encontro com a castração, que tem o aparato do recalcado e seu retorno como solução, via formações sintomáticas e identificações.

A representação da unidade corporal pela criança, que também é constituída por sua identificação com a imagem do outro, é retratada na proposição do estádio dos espelhos[110] de Lacan. Nesse período, o laço imaginário entre humanos está, portanto, abalizado por determinadas funções significantes, especificamente a função fálica e o significante

[110] Lacan trabalha profundamente a relação entre a causalidade psíquica e a imago em sua teoria do estádio do espelho (1949), momento em que se faz uma espécie de costura da imagem corporal do sujeito.

nome-do-pai, que norteiam o discurso e o desejo do Outro e ancoram ideais narcísicos e fálicos, formulados pela cultura. Sem eles a constituição imaginária o corpo e a própria posição subjetiva do sujeito ficam comprometidas (GARCIA-ROZA, 2004).

Dessa forma, as marcas e fracassos corporais, quando no contexto do engodo na relação objetal com o Outro materno, surgem como efeitos manifestos da impossibilidade de simbolização. É no real do corpo que esse resto não simbolizado encontra formas de manifestação, mas não necessariamente formas de elaboração e, na tentativa de evitar se deparar com a própria dor psíquica, o sujeito adota condutas cujo excesso choca e provoca a impossibilidade de ação.

Para psicanálise o corpo, não é o corpo humano natural que responde às leis hedonistas do princípio do prazer, mas um corpo pulsional que responde à pulsão de morte, um corpo que somente quer gozar, antinatural. O corpo anoréxico é um corpo contrário à vida, um corpo inanimado, um corpo contrário à irreversibilidade da vida. É um corpo mais além do princípio do prazer, que pretende restabelecer o impossível do gozo, um corpo em movimento e o rechaço do corpo corresponde a um defeito na constituição narcísica da imagem corpórea.

De acordo com Recalcati (2014), um corpo é saudável quando seu organismo está em silêncio, a presença do movimento, das dores, do rompimento do silêncio orgânico significa o corpo anoréxico, um corpo que se esvái.

A ideia de corpo ganha uma particularidade que corresponde a um objeto persecutório, maligno e nesse contexto, na anorexia, quanto mais o corpo perde mais se goza, quanto menos peso, mais gozo. Há uma subversão do sujeito, este perde a si mesmo, pensando estar completo, num possível encontro fantasmático com o objeto, quando em suma está cheio de nada. Essa condição singular na anorexia está estritamente associada à imagem de um corpo ideal.

Ressaltamos assim, que será pela passagem ao ato na anorexia que operará a subversão do sujeito, preso a seu não dizer e à impossibilidade de falar de si. A anorexia é predominantemente dominada pela pulsão de morte, sendo uma façanha física à procura de esgotamento, na qual a

descarga da pulsão de morte que poderia dar movimento a uma relação aprisionante se encontra falha, deficiente (GOULART, 2003). A persistência do sintoma anoréxico denuncia a existência de um real que resiste, que é incurável, nos levando a compreender que a anorexia seria aquilo o que o sujeito deu conta de produzir como forma de se reaver com o real.

5. CONSIDERAÇÕES

A partir da literatura psicanalítica, podemos pensar o fenômeno da anorexia e a implicação dos seus sintomas ao corpo. Percebemos que a imagem corporal não oferece o caráter lógico formal que permita a análise científica ou a quantificação de resultados acerca dos efeitos da anorexia ao corpo. A aproximação da psicanálise e do ensino de Lacan, no possibilitou acessar o inexplicável no sintoma anoréxico, que carrega em si a impossibilidade do encontro no real, tal como formula Lacan: "a conquista freudiana nos ensina, por sua vez, que o inquietante é que no irreal é o real que os atormenta" (LACAN, 1962/2005, p. 91).

Nesse contexto, podemos pensar a clínica psicanalítica menos na direção da construção do saber e mais como incisiva naquilo que o sujeito deu conta de produzir para sustentar sua angústia, tomando assim a compreensão de que a anorexia seria aquilo o que o sujeito deu conta de produzir como forma de se reaver com o real.

Ao final, consideramos que a psicanálise deverá propor sempre um outro olhar sobre a clínica da anorexia, não apenas sobre a interpretação do sintoma, a anorexia é vista como um enlace possível de ser feito frente ao real do corpo, tratando-se assim dos efeitos que esse sintoma implica ao corpo, da sua inscrição como organismo do processo de constituição psíquica do eu e do sujeito. Há uma permanência do sintoma, e se toma como um deve clínica fazer evitar que esse sintoma transborde e posicione o sujeito ao seu próprio encerramento.

6. REFERÊNCIAS

Bidaud, E. (1998). Anorexia mental, ascese, mística Rio de Janeiro: Cia. de Freud, pp. 27-75.

Cosenza, D. (2013). El muro de la anorexia. Gredos. Buenos Aires. Argentina.

Garcia-Roza, L. A (2004). Introdução à metapsicologia freudiana. vol. 3. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Gil, A. C. (1987). Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, pp. 43-45.

Goulart, M. T. A. (2003). Anorexia Nervosa: Uma leitura psicanalítica. Rio de Janeiro – PUC-RIO.

Fortes, I. (2008). Masoquismo e desamparo no sofrimento contemporâneo. Revista Pulsional de Psicanálise, São Paulo, 21 (4), pp. 27-38.

Freud, S. Estudos sobre a histeria. Rio de Janeiro: ESB, Imago, vol. II, p.118, 1969 (Trabalho original publicado em 1893-1895).

Freud, S. (1996ª) Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos. In: _____. Obras completas (v. I p. 335-396). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1886-1889).

Freud, S. (1996b). Um estudo autobiográfico, inibições, sintomas e ansiedade, análise leiga e outros trabalhos. In: _____. Obras completas (v. XX p. 77-170). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1925-1926).

Freud, S. (1996c) O futuro de uma ilusão e o mal-estar na civilização e outros trabalhos. In: Obras completas (v. XXI, p.13-73). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1927-1931).

Freud, S. (1980). História de uma neurose infantil. In: . Edição Standard brasileira das Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1918/1914)

Lacan, J. (1998). A direção do tratamento e os princípios de seu poder (1958). In: Escritos (V. Ribeiro, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar, pp.101-203. (Trabalho original publicado em 1966).

Lacan, J (2005). O Seminário, livro 10: A angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. (Trabalho original publicado em 1962-63)

Laplanche, J. & Pontalis, J. B. (1998). Vocabulário de psicanálise. 5. ed. Lisboa: Moraes Editores, 1988.

Lopes, A.M.C.S. (2011). Imagem corporal: Uma abordagem clínica / Ana Maria Costa da Silva Lopes. Belo Horizonte, p.335. Tese. (Doutorado). Faculdade de Medicina da UFMG. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9USQAZ/1/tese_imagem_corporal_uma_abordagem_clinica.pdf Acessado em 11/01/2023

Macedo, M. M. K.; GobbiI, A. S.; Waschburger, E. M. P. (2004). O corpo na adolescência:

território de enlaces e desenlaces. In: Macedo, M. M. K. (Org.). Adolescência e Psicanálise: intersecções possíveis. Porto Alegre: EDIPUCRS, pp. 85-111. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v15n1/v15n1a06.pdf Acessado em 18/06/2022

Pollo, V. (2004). Exílio e retorno do corpo: Descartes e a psicanálise. In: Retorno do exílio: o corpo entre a psicanálise e a ciência. Contracapa. Rio de Janeiro, p. 15-28..

Recalcati, M. (2014). Clínica del vacío. Síntesis. Buenos Aires.

HONRAR A LA GENTE, APOSTAR POR LA TRANSFORMACIÓN

DIEGO IGNACIO MONTENEGRO GÁLVEZ
IDE Business School, Universidad Hemisferios

1. INTRODUCCIÓN

Trust me, I can help you.
Feel free, we can save you.
Join us in the good life,
and better days, better days.

You didn't realize about the other life that we can give you.
We'll open up your eyes and make
you see the light that's all around you.
We'll help you work it out and then you'll never doubt
our intuition, our vision, our decision, our mission, so listen.

No hunger, higher wages,
Good schools, smiling faces.
Make way for the new way,
better days, better days.[111]

Del actual sistema obsesionado por las direcciones: derecha, izquierda, arriba, abajo y al centro, solo se ha obtenido deshonra y degradación. Han proliferado los "bufones ambiciosos de la corte", los que desde el poder mediático (comenzando por el político) piden confianza, pregonan la salvación y aseguran mejores días para todos. Es importante

[111] Better Days. Letras de la banda de rock "Supertramp" (1985).

encontrar en una situación crítica a alguien que inspire confianza, lo crucial que resulta de una opinión de un doctor cuando se está enfermo o el consejo tranquilizador de un padre (Regueira, 2011); pero, pero a diferencia de ellos, a este poder mediático no se les cree mucho (¡nada!), porque su propuesta es un desconcierto perpetuo; y, para una mala opción hay que encontrar una segunda, y si no funcionan las dos anteriores, habrá que buscar una tercera.

2. OBJETIVO

Establecer las "palancas" para el diseño de un pensamiento de empresa con centro en las personas y con un liderazgo que sepa maniobrar en un entorno de cambio social, económico y tecnológico.

3. METODOLOGÍA

Se parte del objetivo de determinar aspectos críticos para honrar la dignidad de las personas y apostar por una transformación. La metodología es una revisión bibliográfica y una investigación cuantitativa, con el fin de conocer hechos y opiniones de variados autores.

5. DISCUSIÓN

5.1. Opciones: de lo rutinario a lo radical

Los modelos centrados exclusivamente en procesos van cayendo por su propio peso, por la facilidad de hacerlos cada vez más complejos. Son el resultado de un "capataz al mando" cuya norma de vida es subir en la jerarquía, cumplir sin preguntar las reglas de la burocracia, controlar cualquier detalle insignificante, minimizando la creatividad y complaciendo a otro jefe de mayor rango. Su *"modus vivendi"* está basado en objetivos exclusivamente de eficiencia y micro-plazo, inundando la organización con normas ridículas, procesos insoportables, pautas inventadas y castigos sin sentido. En esta "jungla" donde la meta es sobrevivir, se pierde cualquier posibilidad de pensar hacia adelante, por ejemplo, en las nuevas circunstancias, hábitos y tendencias del futuro. La "fe

ciega" en la intuición, visión económica, decisión y acción de estos "caudillos del día a día" y "regateadores" del consejo independiente, "quitan la mirada de la carretera y hacen que los colaboradores levanten las manos del volante"[112].

La segunda alternativa es otorgar una posibilidad a los seres humanos. Mucha gente, en el curso de su día de trabajo, toma decisiones que tienen un potencial de cambiar el mundo…un poco (Fisher, 2007); con todo y sus desaciertos, deslealtades e incompetencias, vale la pena intentarlo. Hay exponencialmente más personas maravillosas que malvados en el planeta tierra. ¿Cómo se quiere honrar a la gente, si no se es capaz de apostar por esa gente?, pero sin miedo, sin mínimos y sin absurdas condiciones. Las instituciones (como los países) han entrado en la "moda" de la inclusión; la centralidad en las personas es una forma de dignificar a los seres humanos, más allá de cualquier prejuicio de raza, sexo, procedencia geográfica, idioma o condición social. No es suficiente el cumplimiento de alguna iniciativa de responsabilidad social o de caridad (que tampoco son despreciables), es necesario estar convencido del impacto de las personas en el cambio del paradigma de bienestar; y para esto, "la esencia de la organización yace en la profundidad de sus valores. Las elecciones que se han tomado se combinan para conformar su individualidad, o su instinto esencial, al que se puede llamar el alma de la organización" (Taylor, 2006, p. 1).

Para no morir en el intento, la figura del "capataz autoritario" debe ser reemplazada por la del líder consciente. Estas mujeres y hombres tienen sangre en las venas, y existencia apasionada; son responsables, honrados, humildes, comunicadores transparentes, empáticos con las diferencias generacionales, coordinadores eficientes, empoderadores y con dominio de sus propias emociones. No son seres perfectos, porque la real transformación se busca dentro de la imperfección. Jobs parecía indispensable, sin él el futuro de Apple parecía sumamente incierto; la gente hablaba de Jobs como si hubiera sido único en su género, y claro, era un hombre notable; pero, más de diez años después de su muerte, Apple sigue siendo la compañía más valorada del mundo (McCracken, 2009).

---

[112] Haciendo referencia a la canción Roadhouse blues de The Doors (1970). Nota del autor.

La principal labor del líder trascendente (independientemente de su posición dentro la clásica estructura piramidal y jerarquizada) es la búsqueda de una "causa por la que pelear", de una creencia profunda, un por qué virtuoso más allá de los beneficios económicos o de la última línea del estado de resultados. "Respetar a nuestros fans", "Amar la vida desde siempre", "Conseguir un mundo más limpio, más justo y ecológicamente sostenible", "Transformar la sociedad siempre buscando la verdad", pueden ser causas legítimas que valen la pena enfrentar.

Pero, una cultura empresarial no puede quedarse únicamente en el pensamiento filosófico; "es el sistema operativo de la organización, y para crear una efectiva cultura se requiere identificar y nutrir un conjunto correcto de principios, más allá de controlar a la gente a través de los procesos" (Walsh, 2019, p.). La cultura ha de contener unos *drivers* o palancas convertidos en la huella genética única de la empresa. Sin este ADN, a ninguna institución le es posible movilizarse de la estrategia a la acción. Este pensamiento vital inicia con una idea nueva, con un conocimiento adquirido o de la sabiduría acumulada durante años para poder resolver problemas que todavía no existen, romper falsos mitos o "taras mentales" y fabricar nacientes oportunidades; y todo esto de manera ética. Luego, cualquier diseño de pensamiento debe estar soportado por una cultura fuerte que priorice las decisiones sobre creatividad, innovación y adopción de tecnologías que "logren transformar una visión en resultados" (Bartlett y Wozny, 1999, p. 1). Lo anterior necesita flexibilidad para el cambio. Responder y reaccionar requieren de poco peso, de un pensamiento simplificado y de menos pasos. La ecuación objetivo-tarea es veloz, pero no deja de ser efímera. Puede adelantarse, pero no ser consistente (Montenegro y Calvache, 2016).

Y entonces, ¿cuál sería la tercera opción faltante? Simple. La dificultad radica en que el entendimiento de la humanidad no logra ir a la velocidad del crecimiento tecnológico. Como menciona Bostrom (2014):

> Que las máquinas equiparen a los seres humanos en inteligencia, es decir, en sentido común y capacidad eficiente de aprender, razonar y planificar para afrontar complejos retos de procesamiento de información, ha sido algo esperado desde la invención de las computadoras. (p. 3)

Por esta razón, la respuesta de que podría pasar con este tercer camino NO es tan fácil ni simplista de contestar como parece. ¿Qué pasaría si los algoritmos de una superinteligencia artificial serían idóneos para operar un modelo más eficiente y autónomo? La interrogante puede ir todavía más allá: ¿Será posible que la superinteligencia de las máquinas no solamente sea más productiva, sino además más ética y humana que los mismos seres humanos? ¿Tendría la capacidad de reducir el hambre, mejorar la educación, la sostenibilidad del medioambiente y la calidad de vida de las personas, temas que no han logrado resolver los caducos sistemas actuales? Cuesta imaginarse un futuro así, cuando incluso existen ya algoritmos que imitan las emociones humanas insertadas dentro de la inteligencia artificial; pero en este caso, es una obligación imaginar esta posibilidad de futuro. Las grandes realidades tecnológicas para los siguientes años crecen a la "velocidad de la luz": deep learning, robots con habilidades humanas (solo hay que regresar a ver a Optimus de Tesla), supercloud, computación cuántica, Web3 (o más), metaversos… todos estos avances convergiendo unos con otros, y casi con vida propia. Aparecerán continuamente los detractores que afirmen que la inteligencia artificial de nivel humano carece de consciencia, o los tecno-escépticos que afirman que este tipo de inteligencia artificial nunca llegará, ni en veinte o cien años; otros más sentenciarán que no tiene alma y que se crearía un problema social sin precedentes. El futuro ya no es más la continuación del pasado. Lo que sí está claro, es que las expectativas de permanencia de una organización con la versión 1.0 son casi nulas e insuficientes para enfrentar la siguiente gran transformación: "Si todo el mundo cree en delirios como la democracia, es probable que se conviertan en realidad. Peor aún, cuando el delirio no es más que una chispa neuronal presuntuosa en la mente de alguien" (García, 2016, p.).

5.2. Dinero, amor o fama

Mothers for their children
Husbands for their wives
Martyrs for the kingdom
Fighting for your life.

A soldier for his country
A junkie for the high
Teachers for their students
Vengeance for a crime.

Rebels for their freedom
A tyrant for the prize
Courage for salvation
Money, love, and fame.

Noble embrace
Lay down our lives for the cause
Death over shame
Grace before glory. [113]

Además de la insuficiencia de un modelo organizacional en su versión 1.0, hoy en día la norma es un permanente estado de lucha, de sobrevivencia. La función directiva puede perseguir varios objetivos: dinero, amor o fama. ¿Es realmente irrelevante el orden de esas metas? Dicho de otra manera, el directivo a veces se convierte en un "mártir dentro de su reino" porque no logra enfocar adecuadamente sus habilidades en la configuración correcta. "Todo ha cambiado, está cambiando y va a seguir cambiando. Se trata de un cambio radical, vibrante y definido, respecto al modo en que se ha gestionado siempre la empresa, cuando la rentabilidad económica era la fuerza impulsadora" (Mootee, 2014, p.). Es una historia que siempre ha sido contada, pero que, en un mundo convulsionado por la carencia de propósitos honestos, este cambio radical se convierte en un verdadero acto de rebeldía

Los directivos y gerentes "navegan" en una especie de metaverso (peor que el mencionado a nivel tecnológico). Es un universo paralelo, bizarro, que se despliega para todos, y es susceptible de ser modificado con la actuación de las personas. Cada directivo dentro de esta "nueva

[113] Illumination Theory, Dream Theater (2013). Se recomienda escuchar la canción en D T F O R E V E R (2015)Las líricas propuestas están a partir del minuto 11.

realidad" deberá tener una identidad, un rol y una personalidad; ser capaz de explorar e ir mucho más allá de lo evidente, recoger la esperanza de otras personas e interpretarla para que la ilusión de los otros se mantenga; y, necesariamente, deberá escoger un bando, una manera de "pelear" junto con los que estén dispuestos a asumir el riesgo. Hamel (2012) afirma que los retos que enfrentan hoy por hoy las organizaciones no tienen límites, el campo del liderazgo si los tiene; y menciona cinco asuntos primordiales: los valores, la innovación, la adaptabilidad, la pasión y la ideología. Pero este "metaliderazgo" requiere la destrucción completa de viejos paradigmas de fe que no fueron diseñados para una sociedad en ebullición. Como plantean Ridderstrale y Nordström (2004):

> El próximo conductor del cambio es el desmantelamiento de las instituciones que dominaron el pasado. En el mundo post-industrializado, y cada vez más en cualquier parte, se deja detrás de nosotros los dispositivos del ayer. Las instituciones tradicionales se están convirtiendo en historia". Y esto lo planteaban hace casi veinte años. Vivir "poco a poco". (p.)

Es sobrevivir en la esclavitud del corto plazo. Si se es un líder post-consumista, se tiene todo lo que se necesita, menos tiempo (Godin, 2002).

Y es debido a la falta de tiempo que, el ímpetu, la velocidad y aceleración son parte de la personalidad del líder, a más de la exploración hacia el futuro y la construcción de un equipo talentoso. La nueva realidad exige una gran aptitud de experimentación; es decir, destruir permanentemente convencionalismos y dogmas, ya sean personales o empresariales, pero se sigue pensando en optimizar (o maquillar) procesos cuando la inteligencia artificial y la tecnología superaron al ser humano en varios campos, y tienen una curva de crecimiento exponencial; se continúa segmentando por nivel de ingreso económico, edad y sexo, a pesar de que imperan las emociones, creencias y biología de tribus que no existían hace un año; y, se fabrican productos para un mercado que ya no existe, donde el liderazgo permanece miope y "no entiende lo que pasa con la evolución de las personas para poder actuar en consecuencia".

Pero la historia nos dice que es muy complicado "extraer" a los líderes de su "propio metaverso". Las decisiones de estos "mártires" no son esencialmente las que requiere el mundo real para "romper las reglas que estorban para que las cosas se hagan, para construir algo más grande" (Comaford-Lynch, 2009, p. 1). Esta realidad, sigue plagada de incompetencia, ignorancia y relatividad. La "fama pasajera" domina los teléfonos móviles; la opinión gritada más fuerte (la postverdad) es más significativa que los hechos científicos obtenidos durante años de investigación; y, "la cortina de humo de malos políticos" oculta a la honestidad, responsabilidad y humildad. Dinero, fama y tal vez un amor efímero constituyen el orden de prioridad dominante. Los soldados luchan por sus propios intereses, y los estudiantes confían más en Google que en la plática profunda de sus profesores. Es vivir en un permanente estado de caos no sistemático (¡el buen caos!); no obstante, en esta nueva realidad, "estas son las manos que tenemos y hay que usarlas para que sea un lugar en el que valga la pena vivir". [114]

Entonces, el orden de los factores debería quedar así: amor, fama y dinero. El "amor" se entiende por un liderazgo con un propósito centrado en las personas, con la habilidad de dotar a la cultura organizacional de un ADN único: plagado de buenos comportamientos, creatividad y poder de exploración e innovación. "La dirección de las organizaciones consiste en hacer las cosas a través de otras personas" (IESE Business School, 2006, p. 38).

La "fama" se entiende en este contexto como la disposición de sorprender a otros con algo distinto, fuera de lo común y meritorio. La "fama" se consigue diseñando los supuestos adecuados hacia el futuro: una propuesta de valor única, una relación personalizada, diseñar una empresa digital con canales que demanda la nueva era tecnológica y, como consecuencia, la "fama" permitirá un posicionamiento casi indestructible en la mente de los compradores. Es el nivel vivo y de permanente mutación. Un modelo que apunta a las competencias distintivas y las necesidades

[114] Se hace referencia a la canción "Land of Confusion" de la banda Genesis (1986).

de conocimiento: “Reentrenar el cerebro para pensar de manera diferente con problemas grandes y pequeños” (Levitt y Dubner, 2014, p.).

Y luego, al final, está “el dinero”. El desenlace económico es “solamente” el resultado de establecer “amor y fama” insuperable. El nivel material permite luego invertir en fortalecer cultura organizacional y estrategia en un ciclo virtuoso infinito. Es así como, el líder, el directivo, ya no es un “tirano por el premio”, sino un “rebelde con libertad y coraje para ir por el amor, la fama y el dinero”, en ese orden. Con “gracia antes que gloria”.

Pero la humanidad cayó locamente enamorada del dinero, seducida por las perspectivas de éxito, y no necesariamente por la felicidad de sus miembros. Y en este juego perverso, llevó las de perder el Propósito, aquel que debería ir más allá de los resultados económicos. Sinek, (2020) hace la analogía del Propósito con la “Causa Justa” que la define como “una visión concreta de un estado futuro que todavía no existe; es un futuro estado tan atractivo que la gente está dispuesta a hacer sacrificios para ayudar a que se avance en esa visión”. La verdad es que el construir un propósito virtuoso y la responsabilidad social empresarial están mejor que hace diez años: mayor preocupación por la sostenibilidad medioambiental, destrucción de la pobreza extrema (en Uruguay fue de 0,10%, mientras que en Venezuela alcanzó el 68% en 2021; los dos extremos de la tabla)[115]; además de una creciente preocupación por el crecimiento económico inclusivo con equidad, aunque en el mundo solamente el 35% de las mujeres acceden a carreras profesionales relacionadas con el gran crecimiento tecnológico (Montenegro, 2022); en 2018, la American Economic Association reconoció que la misoginia (aversión a las mujeres o falta de confianza en ellas) tenía como consecuencia “un comportamiento inaceptable que ha perdurado gracias a la tolerancia tácita”. Leah Boustan, economista de Princeton, explica que los profesores universitarios de economía ven a las mujeres como una categoría inferior cuyo acceso a esta disciplina amenaza su estatus (Scott, 2021).

[115] Fuentes: Banco Mundial, Cepal y Encovi.

También se deben considerar en el movimiento del contexto, la promoción de estilos de vida y ambientes saludables; el uso de industrias y energías limpias; la provisión de comida para la creciente población mundial; la transformación de ciudades contaminantes en ciudades inteligentes y verdes; y, el impulso de la innovación considerando los beneficios de la virtualidad y lo digital. Es una convergencia de tecnología imparables que doblan cada año su capacidad de procesamiento con una caída importante de precios (Diamandis y Kotler, 2020); es decir, ya están al alcance de cualquier organización o persona.

Todo lo anterior es meritorio, pero no se logra todavía poner a las personas en el centro del sistema operativo empresarial. Muchas organizaciones trabajan "en mínimos" con relación al ser humano: mínimo equilibrio profesional y personal, mínima motivación afectiva, mínima recompensa material, y al mínimo error el colaborador está fuera de la institución. Las "áreas, funciones o departamentos" también son otro reflejo de esto. En las "áreas", las personas también tienen fricciones claramente marcadas entre unos y otros; son como "parcelas" divididas con alambres de púas, donde nadie puede atreverse traspasar los límites (la función de ventas no traspasa el límite de la función de marketing; y, la de marketing tampoco la función de producción). Esta división en la época de la conexión representa la mayor "discriminación empresarial". El ser humano se convierte en un recurso consumible y desechable como cualquier otro; entonces, se hacen más evidentes las inequidades como las brechas salariales entre mujeres y hombres, el trabajo no remunerado o los desequilibrios de género en las salas de reuniones; o como decía un importante ejecutivo del comercio minorista en la internet: "En esta empresa puedes trabajar mucho, duro o de forma inteligente, pero no puedes elegir dos de las tres" (Bhatnagar y Jaiswal, 2016, p.).

El abuso sobre las personas y la ambición de los ejecutivos es avalado por caducas estructuras de gobierno corporativo, enfocadas en el corto plazo y no en el fortalecimiento de la gran estrategia. Cuando el propósito es débil, el talento es secuestrado por ególatras cómodamente instalados en los primeros peldaños de una jerarquía que justifica su actuación diciendo: "¿Los colaboradores de nuestra empresa no deberían agradecernos solamente por el hecho de tener trabajo?".

Ahora la felicidad empresarial depende más del cerebro que de la fuerza bruta. Edificios, máquinas y eficientes computadoras hace algún tiempo dejaron de ser tan importantes. Ahora el capital intelectual y social dominan y, sin embargo, no terminamos de entender por qué no son el centro del modelo. Se requiere comenzar a fortalecer el metaliderazgo,[116] las interacciones con los demás, la ética y la empatía. Hay que buscar en la empresa una causa por la que quieran pelear todos (¡no solo los altos ejecutivos!); se debe descubrir la creencia profunda, y conectar las elecciones estratégicas futuras para crear proyectos durables que consigan los resultados económicos.

6. CONCLUSIONES

Se convierte en obligación fomentar el interés por el diseño de un pensamiento innovador donde domine lo virtuoso, la responsabilidad y la incorporación de la tecnología para solucionar los problemas y dolores de los seres humanos. La organización debe unirse permanentemente con "críticos independientes" y no con aduladores profesionales; se necesita distinguir entre un pensamiento autónomo y uno con intereses de por medio. La labor fundamental de los "metalíderes" es inspirar a través de una forma de actuación responsable, honesta y humilde. Inspirar siendo un "me too" 117 dura poco porque los resultados son escasos y a la gente le gusta pertenecer a una "tribu especial o única". A la final, seguro el dinero llegará, pero con la premisa de crecimiento y no con la conocida receta: "a poca ganancia, nulas inversiones".

Es posible que muchos sigan con su fórmula anterior, con la de glorias pasadas. Es imposible reinventarse cuando el "sistema inmunológico empresarial" es más fuerte que la voluntad de cambio. Este tipo de empresas, sin lugar a duda, no están midiendo que ahora se enfrentan a

---

[116] "Meta" (proveniente de la preposición griega y el prefijo meta) significa "después" o "más allá". Es un prefijo usado en español para indicar un concepto que es una abstracción sobre otro concepto, usado para complementar algo acerca de este último.

[117] Nota del autor: término que significa ser igual a los otros, sin diferenciación, sin nada especial.

personas cada vez más libres para aprender, irse, evolucionar, hacer y ser. Es innegable el nuevo camino para la transformación.

A estas alturas del juego empresarial, muchas organizaciones estarán en la rutina de hacer sus "planes operativos anuales", y muy probablemente con un planteamiento en uno o varios de los escenarios clásicos: pesimista, probable y optimista. Las "áreas o departamentos" tendrán listas sus actividades o tareas que son seguramente las que se dejaron de hacer el año pasado (o antes), más quizás algo "nuevo" para llenar los espacios vacíos o para cumplir el requerimiento de alguna "norma de calidad". Esta mal llamada "planificación estratégica", no es más que una prolongación del pasado y el "futuro ya no es la continuación del pasado".

El gran apego por el recorte de costos sin una estrategia, y el poco interés por la inversión para el cambio, dejan categóricas lecciones: (1) casi el 40% de las organizaciones piensan que no tienen líderes, sino jefes que buscan beneficios sin una forma clara de cómo conseguirlos; (2) el 72% creen que la única motivación válida para que los colaboradores lleguen a los objetivos es la relacionada con el dinero o los beneficios materiales; (3) solamente un 42% de empresas dicen seguir un propósito, pero el 10% la construye para el largo plazo y más allá de los beneficios económicos; (4) el 23% de empresarios creen que la innovación y la creatividad son *drivers* importantes para la estrategia; (5) más del 65% no han adoptado una clara metodología o forma de actuación interna para desarrollar sus proyectos; y, (6) 44% piensan que la eficiencia es únicamente reducir la carga de costos y gastos (Montenegro, 2021).

Con los resultados anteriores, el pronóstico es que la mayoría de empresas del medio apuesten por un modelo estático, de supervivencia y dentro de la zona confortable (con macro-preocupaciones permanentes y con micro-management[118] para resolver los problemas del día a día), y pocas quieran ir por el camino "difícil" de buscar modelos de cambio, pensando en preparar a las personas para el crecimiento y tener una mejor calidad de vida en la siguiente gran crisis (nuevas pandemias,

[118] Termino relacionado con el actuar directivo en el corto plazo y de manera emergente. Nota del Autor.

medioambiente, caídas económicas, guerras o la llegada de la superinteligencia artificial como se mencionó anteriormente).

Estos procesos de cambio de pensamiento estratégico, que deberían comenzar en algún momento, tienen que incluir una reinvención de la cultura empresarial con centro en las personas y un giro hacia un liderazgo más consciente, la responsabilidad por los otros, la rebeldía para transformar y la adopción de un pensamiento computacional como parte del ADN institucional. Además, las elecciones estratégicas futuras deben dejar de lado la "esclavitud de los productos", para pensar en la relación con nuevas tribus de consumidores (que son también personas), diferentes canales de distribución, evolución de actividades recurrentes en críticas, búsqueda de recursos distintos a los convencionales y alianzas impías.[119] La forma de trabajo convendría que pase de la jerarquía funcional a la colaboración en células de colaboradores para los proyectos estratégicos; y, los planes operativos de corto plazo se conviertan en proyectos mínimos viables, potentes y alineados a los grandes objetivos en el largo plazo. Las empresas saben que las circunstancias del contexto han variado a una velocidad que supera el entendimiento de la humanidad; no es únicamente pensar en la transformación digital, sino en las diferencias generacionales y la llegada de la super-creatividad (la complementariedad de la creatividad humana con la creatividad producida por los algoritmos de las máquinas).

Un año o período de tiempo será sustancialmente igual que otro para aquellas organizaciones que sigan en negación constante de lo que viene más adelante. Esto es lo más cercano a una línea recta, parecida a una gráfica de "estado de coma" que termina en una "muerte empresarial sin trascendencia". Para aquellos que, por lo contrario, decidan modelar el futuro construyendo de manera acelerada, cambiando los supuestos estratégicos y desarrollando proyectos únicos, diferentes y adaptables al cambio; el presente no será realmente el presente, se estará sembrando la cosecha de los siguientes cinco, diez o más años.

---

[119] Término que referencia a la capacidad de la organización para aliarse con competidores u otros *stakeholders* no tradicionales.

7. REFERENCIAS

Bartlett, C., & Wozny, M. (1999). *La Transformación de General Electric en dos Décadas: El Liderazgo de Jack Welch.* Harvard Business School.

Bhatnagar, J., & Jaiswal, S. (2016). *Amazon as an Employer.* Yvey Publishing.

Bostrom, N. (2014). *Superinteligencia: caminos, peligros, estrategias.* Oxford University Press.

Comaford-Lynch, C. (2009). *Reglas para Irreverentes.* Santillana Ediciones.

D T F O R E V E R. (2015). *Dream Theater - Illumination Theory (Live From The Boston Opera House) - with lyrics*. https://www.youtube.com/watch?v=OaUbq3fghWQ

Diamandis, P., & Kotler, S. (2020). *The Future is Faster Than You Think.* Simon & Schuster.

Fisher, R. (2007). *Más allá de Maquiavelo. Herramients para Afrontar Conflictos.* Ediciones Granica S.A.

García, A. (2016). *Chaos Monkeys.* HarperCollins Publishers.

Godin, S. (2002). *La Vaca Púrpura.* Gestión 2000.

Hamel, G. (2012). *Lo que Impota Ahora.* Carvajal Educación.

IESE Business School. (2006). ¿Qué Cosas Diferentes dijo Juan Antonio Pérez López? *Revista de Antiguos Alumnos*, 38-41.

Levitt, S., & Dubner, S. (2014). *Piensa como un Freak.* Ediciones B, S.A.

McCracken, G. (2009). *Chief Culture Officer.* Editorial Océano.

Montenegro, D. I. (2021). *Modelo CulteX: Cultura, Estrategia y Crecimiento Exponencial.* Universitat de Girona.

Montenegro, D. I. (2022). Mujeres: Economía Equitativa, Transformación y Empodramiento Empresarial. *Colloquia, Revista de Pensamiento y Cultura, 9*, 12-29. https://colloquia.uhemisferios.edu.ec/index.php/colloquia/article/view/132/103.

Montenegro, D., & Calvache, M. (2016). *EmotionShare, no se lo cuentes a Michael.* Ecuador.

Mootee, I. (2014). *Design Thinking para la Innovación Estratégica.* Ediciones Urano.

Regueira, J. (2011). *Big Brother is Dead.* ESIC Editorial.

Ridderstrale, J., & Nordström, K. (2004). *Karaoke Capitalism. Management para la Humanidad.* Pearson Educación.

Scott, L. (2021). *La Economía Doble X.* Editorial Planeta S.A.

Sinek, S. (2020). *El Juego Infinito.* Ediciones Urano.

Taylor, C. (2006). *La Cultura del Ejemplo. La Nueva Manera de hacer Negocios.* Editorial Santillana.

Walsh, M. (2019). *The Algorithmic Leader. How to Be Smart when Machines are Smarter than You.* Amanda Lewis.

EVALUANDO EL BUEN GOBIERNO: EL CASO DE LA LEY DE TRANSPARENCIA, ACCESO A LA INFORMACIÓN PÚBLICA Y BUEN GOBIERNO EN ESPAÑA

MARÍA DEL CARMEN SEGURA CUENCA
Universidad Miguel Hernández de Elche

ENRIQUE CONEJERO PAZ
Universidad Miguel Hernández de Elche

1. INTRODUCCIÓN

Las dos décadas que han transcurrido en el siglo XXI han sido convulsas para las democracias liberales y para todo el sistema político mundial. Los gobiernos, y la sociedad en general, se han enfrentado a dos graves crisis socio-económicas (la Gran Recesión de 2008 y la actual crisis de la COVID-19) donde los paradigmas existentes y la forma de abordaje de los problemas y demandas sociales se han venido abajo como un castillo de naipes. En este sentido, y refiriéndose a esta última Arenilla (2021) señala que

> "La pandemia ha mostrado de una manera descarnada una serie de evidencias en las políticas públicas que habían sido ignoradas en algunos casos durante décadas como son unos sistemas de salud inadecuados; brechas en la protección social; desigualdades estructurales; degradación ambiental; una educación que no cumple con su función integradora; o la crisis climática. Claro es, esto no ha afectado a todos los países por igual, aunque ninguno se ha salvado de la prueba de confianza a la que han sido sometidos los Estados por sus ciudadanos, por muy desarrollados y poderosos que pudieran parecer" (p. 20).

La importancia de la transparencia como una vía para mejora de la democracia inclusiva y la efectividad de la resolución de los problemas públicos es una exigencia de nuestro tiempo. La investigación en este concepto ha crecido exponencialmente en los última década (Bovens et

al. 2014; Grimmelikhuijsen et *al.*, 2020). De esta forma, los ideales democráticos predominantes de la teoría política descansan en que cuanto más transparente sean los poderes públicos, más democrático, responsable y legítimo será (Fenstern, 2015).

Sin embargo, la divulgación, y el uso, de la información pública, a pesar de los avances en los últimos años, decepciona constantemente, esto es, nunca es suficiente, y a menudo parece que no produce una democracia más auténtica, más rendición de cuentas y un incremento de la legitimidad democrática. Lo hemos constatado en estos dos años de pandemia de la COVID-19 que la práctica de la transparencia se debilitó en los sistemas democráticos.

La transparencia se relaciona con la gestión de los asuntos públicos, se caracteriza por la adopción de políticas, acciones y enfoques para garantizar el libre acceso a toda la información pública, con el fin de determinar el ejercicio de facultades o funciones por parte de las diversas autoridades públicas. La información proporcionada por los poderes públicos puede estar relacionada con operaciones y procedimientos internos, el uso de recursos financieros y humanos, la calidad de los bienes o servicios proporcionados o el trabajo realizado por sus funcionarios.

Por este motivo, cuando asociamos el concepto de transparencia con la gestión pública se hace necesario adoptar políticas públicas que posibiliten el acceso libre por parte de toda la ciudadanía a la información que registran estas acciones. Sin embargo, estamos de acuerdo con Villoria (2021) cuando afirma que la transparencia "es un concepto que significa diferentes cosas para diferentes grupos y cuya importancia depende de diferentes fines" (p. 217).

En España, con el fin de desarrollar y cumplir esta estrategia, se diseño e implementó la Ley 19/2013, de 9 de diciembre, de Transparencia, Acceso a la Información Pública y Buen Gobierno (LTGB). La ley 19/2013 fue creada con el fin de reforzar y ampliar la transparencia de las instituciones y de la actividad política y pública, por la necesidad de garantizar el derecho de acceso a la información que de estas instituciones procede y, por consiguiente, intentar garantizar y establecer las

obligaciones de buen gobierno que deben cumplir nuestro cuerpo político, así como las consecuencias de su incumplimiento.

Consideramos que es de gran importancia estudiar los efectos de la Ley 19/2013, para evaluar el grado de aplicación y conocer el cumplimiento o el incumplimiento de las obligaciones previstas por ella. La evaluación promueve la transparencia y la rendición de cuentas a los ciudadanos, y contribuye a mejorar la calidad de la democracia. Es una herramienta de apoyo a la toma de decisiones basada en la evidencia y es por ello por lo que debemos establecer una metodología de evaluación y de seguimiento del cumplimiento o incumplimiento de las obligaciones previstas en esta ley.

El término transparencia, comienza a aparecer en las agendas políticas contra la corrupción a mediados de la década de los años ochenta del siglo pasado, y siguiendo a Gilly (2017), "desde ese momento ha pasado a ser requisito de una política al servicio de la integridad y de la rendición de cuentas de los poderes públicos" (p. 45). Es por ello por lo que se puede determinar, que la transparencia constituye un elemento indispensable para la materialización del derecho de acceso a la información pública.

En Europa, los antecedentes que conocemos en materias relacionadas con la transparencia son: los tratados de Maastricht de 1992 de la Unión Europea, qué no hacían referencia expresa a la transparencia, pero, sin embargo, a partir de ese momento se han ido aplicando y ampliando derechos ciudadanos enmarcados en los principios de democracia representativa y participativa (Hortal, 2015).

Alguna de las normas europeas que han ido aplicándose en relación con materia de transparencia han sido: el código de conducta sobre acceso a documentos de 1993, el reglamento 1049/2001 sobre el acceso del público a los documentos del Parlamento del Consejo y de la Comisión, el Tratado de Ámsterdam de 1997 y algunas de las directivas relativas al acceso público a la información o a la reutilización de la información del sector público.

Encontramos también directivas de los años 2004 en materia de transparencia y una de las iniciativas europeas en favor de la transferencia de

mayor importancia como ha sido el libro verde de 3 de mayo de 2006, así como otros tratados de importancia como el de Lisboa de 2007 o el Libro Blanco de la Gobernanza europea de 2001 (AEVAL, 2016).

En cuanto a la evolución de la transparencia en España podemos remontarnos a la Constitución de 1978 en el que ya se establecen mecanismos para que los ciudadanos participen en los asuntos públicos, como establece el artículo 23. Además, se establece la capacidad de garantizar su derecho al acceso a la información pública, prevista en el artículo 105.b:

"La ley regulará:

b) El acceso de los ciudadanos a los archivos y registros administrativos, salvo en lo que afecte a la seguridad y defensa del Estado, la averiguación de los delitos y la intimidad de las personas." (Constitución española de 1978)

Uno de los primeros desarrollos normativos de estos pretextos constitucionales se puede observar en la ley de economía sostenible, la derogada ley 30/1992 (Portal de Transparencia, AGE).

En estos últimos años, sobre todo, a partir de la Gran Recesión (2008) la ciudadanía rechaza cada vez más la corrupción en la vida público, es más en España, según el CIS, es segundo problema de preocupación de la sociedad española. De esta forma, el entorno político y social que rodeó la aprobación de la Ley 19/2013, fue la aparición en los medios de comunicación de una supuesta contabilidad B en el Partido Popular, despertando la preocupación pública en un año de grandes escándalos políticos, tales como el 'caso Urdangarin', salpicando también a la propia Familia Real; el de los ERE de Andalucía, la trama Gürtel o la condena a Carlos Fabra por delitos fiscales (Díaz, 2013).

La transparencia debe generar confianza de la sociedad en sus instituciones e incrementar la imagen de quien la brinda; su objetivo último es crear valor social, en términos de sostenibilidad y desarrollo humano. Por lo tanto "no es una tarea fácil, impone obligaciones que se deben ejercer con responsabilidad no solo en el ámbito de la gestión pública sino de cualquier tipo de organización" (Gilly, 2017).

De igual forma, la ciudadanía considera la transparencia como una de las herramientas más poderosas para reducir y controlar la corrupción (Amorós, 2015). Por tanto, resulta de gran importancia garantizar el derecho de los ciudadanos a la participación en los asuntos públicos, y al acceso a los archivos y registros administrativos, que corresponda a un desarrollo normativo y jurisprudencial que diera contenido y desarrollado a estos derechos constitucionales. Asimismo, la transparencia se asocia cada vez más con la calidad democrática y la rendición de cuentas a los ciudadanos, siendo uno de los principales indicadores de los índices de calidad democrática.

El acceso a la información pública debe ser uno de los pilares básicos de la acción política, la necesidad por parte de los ciudadanos de conocer cómo se toman las decisiones, a quién afecta, donde se destinan los presupuestos o cómo se manejan los fondos públicos, además de la importancia de conocer bajo qué criterios actúan los representantes políticos. En definitiva, la información procedente de los organismos que debiera ser accesible puede ser, la referente al funcionamiento y procedimientos internos, al uso de los recursos financieros y humanos o a la calidad de los bienes o servicios que ofrece o el desempeño de sus funcionarios.

Se determina que una sociedad que necesita conocer estas respuestas, que demanda participación en la toma de decisiones y que mantiene un carácter crítico con sus representantes políticos. Si una Administración pública es robusta en transparencia y el acceso a la información pública refuerza, a su vez, el carácter democrático del sistema político y sus instituciones. Estamos de acuerdo con Vedung (1997) cuando señala que la evaluación es "una valoración cuidadosa de las intervenciones públicas. Esto significa que la evaluación debe cumplir unas normas mínimas de calidad tales como recopilación sistemática de datos y una aplicación consciente de criterios de mérito y normas de rendimiento" (p.30).

En definitiva, "cuanta más transparencia (publicidad proactiva), menos necesidad de demanda de información porque ya estará expuesta (publicidad pasiva). Cuanta más transparencia, mayor participación porque la ciudadanía podrá opinar al tener datos fiables. Cuanta más transparencia, mayor garantía de cumplimiento de un programa de gobierno

porque se podrá evaluar" (Portal de transparencia del Ayuntamiento de A Coruña, s.f.)

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El principal objeto de este trabajo es el conjunto de las obligaciones previstas en la Ley 19/2013, de 9 de diciembre, de transparencia, acceso a la información pública y buen gobierno. En especial, la referencia a la publicidad activa, al derecho de acceso a la información pública y de las formas en las que se prevé en la legislación llevar a cabo estas obligaciones. Por tanto se han planteado los siguiente objetivos principales:

1) Conocer el grado de implementación de la Ley 19/2013, más concretamente y su funcionamiento.
2) Evaluar los resultados de esta política pública, a través de una serie de indicadores para conocer si la ley está cumpliendo con los propósitos que le dieron origen.

En definitiva, intentaremos responde a la pregunta, ¿ha sido eficaz la ley 19/2013? ¿Ha cumplido con los objetivos propuestos? Estas y más cuestiones serán respondidas en este capítulo.

El análisis se realiza a través de la aplicación de procedimientos y técnicas de investigación social, "aplicada para valorar la concepción, el diseño, la implantación y / o la utilidad de los programas públicos" (Rossi y Freeman, 1989), correspondiente con la última fase del ciclo de políticas públicas.

Se trata de una evaluación de calidad y de impacto, relacionada con una evaluación de los resultados previstos que analizaremos mediante criterios tanto económicos, como de eficiencia, efectividad, etc.

Podemos definir el éxito de una política pública como la consecución de resultados en los que se refleje su utilidad, o en este caso, de la mencionada Ley 19/2013, en el caso de cumplir con los objetivos propuestos, o haber cumplido con ellos en la mayor medida posible.

3. LA LEY DE TRANSPARENCIA EN ESPAÑA

La ley de Transparencia, Acceso a la información y Buen Gobierno de 2013 es el principal objeto de estudio y de análisis de esta evaluación. A continuación, se contextualizará la estructura principal de la ley, que más adelante se analizará con más detalle.

La estructura de la ley consta de: preámbulo, un título preliminar y 3 títulos, conformando el total de 40 artículos.

El título I corresponde a transparencia de la actividad pública dividido en 3 capítulos:

- ámbito subjetivo de aplicación
- obligaciones de publicidad activa.
- derecho de acceso a información pública El título II corresponde al buen Gobierno.

El título III corresponde al Consejo de transparencia y buen Gobierno.

En materia de incumplimiento, le ley únicamente proporciona la siguiente información. La Ley consagra un régimen sancionador estructurado en tres ámbitos: infracciones en materia de conflicto de intereses, en materia de gestión económico-presupuestaria y en el ámbito disciplinario, sólo ha tipificado 2 infracciones. El artículo 20.6 recoge como infracción grave el incumplimiento reiterado de la obligación de resolver en plazo, pero no la negativa injustificada a facilitar o entregar la información.

Por lo tanto, no se establece un régimen sancionador ni disciplinario en materia de incumplimiento de las obligaciones en materia de transparencia y buen gobierno, por lo que el real objeto de la ley queda desamparado ante posibles incumplimientos.

La Ley fue muy criticada por varias razones. Entre ellas porque el derecho de acceso a la información se configura en la como un apéndice de la transparencia, no de forma separada y sin rango de derecho fundamental y anclado incorrectamente en el artículo 105 b) de la Constitución española el cual dispone “la ley regulará el acceso de los servicios

ciudadanos a los archivos y registros administrativos". También por la vinculación del Consejo de Transparencia y Buen Gobierno al Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas, sin que pueda considerarse con autoridad independiente, como por ejemplo la Agencia Española de Protección de Datos Personales (Sánchez de Diego, 2018).

La Ley mejoró en la tramitación parlamentaria en lo referido a los sujetos obligados a la transparencia y estableció una publicidad activa obligando a los sujetos obligados del artículo 2.1 a la publicación periódica y actualizada "la información cuyo conocimiento sea relevante para garantizar la transparencia de su actividad relacionada con el funcionamiento y control de la actuación pública. En particular la información institucional, organizativa y de planificación; la de relevancia jurídica; así como, la económica, presupuestaria y estadística (Sánchez de Diego, 2018).

4. EVALUANDO LA TRANSPARENCIA

Existen dos grandes sistemas de evaluación de la transparencia de mayor relevancia en España en la actualidad, los índices desarrollados por Transparencia Internacional España (TIE) y la Metodología de Evaluación de la Transparencia en la Actividad Pública (MESTA). Sin embargo, los indicadores que se utilizarán para la evaluación son diferentes:

En primer lugar, se realizará una comparativa internacional, a través de los resultados arrojados por una investigación de la *International Budget Partnership* (IBP). En segundo lugar, se analizará la opinión ciudadana respecto al acceso a la información pública. Y en tercer lugar, se estudiará el gasto público en transparencia para la consecución de sus fines, evaluando si se ha realizado un apoyo económico suficiente en el tiempo o si por el contrario ha ido decayendo con los años. Además, se realizará un análisis del portal de transparencia de la Administración General del Estado.

La evaluación es una fase del ciclo de políticas públicas. Al ser la última es la que reinicia el proceso, es más, en la literatura científica podemos encontrar numerosos estudios teóricos y empíricos fundamentados para definir, encuadrar e ilustrar el modelo de etapas/secuencial de políticas públicas que han tenido un impacto significativo, como son los trabajos

de Anderson (1975), Peters (1996), Sabatier (2007), Kulaç y Hüseyin (2017).

Para finalizar, se analizará el impacto de esta ley en sus distintos ámbitos, como en el desarrollo legislativo de las normas autonómicas en materia de transparencia, el desarrollo normativo complementario y el que deriva de la aprobación de la LTBG.

5. RESULTADOS

Análisis del impacto de la transparencia presupuestaria

En 2019, una organización internacional de promoción a la transparencia, la IBP, seleccionó a Civio como organización independiente para evaluar la calidad de la información presupuestaria del Gobierno de España a través de una encuesta. Con respecto a esta evaluación, el análisis de la calidad en la transparencia presupuestaria supone un ejemplo de una materia en la que debe primar una presentación transparente.

GRÁFICO 1. *La transparencia en España, perspectiva comparada*

Nota: IBP (2019)

Los resultados arrojados por su encuesta en materia de transparencia de la información presupuestaria, España tiene una puntuación de 53 sobre

100 y se sitúa en la posición 45 de una clasificación de 117 países – observar en la gráfica 1-, entre Turquía y Ghana. La falta de detalle de los informes de ejecución presupuestaria es una de las causas de esta valoración, según el informe de la IBP.

Otro de los indicadores establecidos en este informe, fue el de disponibilidad de los documentos presupuestarios en España, mediante el cual se establece una negativa transparencia de la documentación proporcionada por las administraciones y gobiernos correspondiente a los presupuestos en España.

Por lo tanto, la transparencia en cuanto a los documentos presupuestarios, como parte fundamental y de gran importancia del cumplimiento de la LTBG, demuestra una muy baja calidad, ver gráfico 2

GRÁFICO 2. *Disponibilidad de documentos presupuestarios*

Disponibilidad pública de los documentos presupuestarios en España

● Disponible al público
● Publicado tarde, no publicado en línea o elaborado solo para uso interno
⊘ No elaborado

Documento	2010	2012	2015	2017	2019
Documento preliminar	●	⊘	●	●	●
Proyecto de presupuesto del ejecutivo	●	●	●	●	●
Presupuesto aprobado	●	●	●	●	●
Presupuesto ciudadano	⊘	⊘	⊘	⊘	⊘
Informes entregados durante el año	●	●	●	●	●
Revisión de mitad de año	⊘	⊘	⊘	⊘	⊘
Informe de fin de año	●	●	●	⊘	●
Informe de auditoría	●	●	●	●	●

Nota: IBP (2019)

A través de los datos obtenidos en el gráfico 2, el IBP determinó, que en España se deben priorizar las siguientes medidas a fin de mejorar la

transparencia del presupuesto: publicar puntualmente el Informe de fin de año en línea, elaborar y publicar puntualmente el presupuesto ciudadano y revisión de mitad de año en línea, mejorar la exhaustividad del Informe de auditoría, mejorar el nivel de detalle, el alcance y la coherencia de los informes de implementación (Informes entregados durante el año e Informe de fin de año) para que coincidan de manera más eficaz con el Presupuesto aprobado (IBP, 2019).

En cuanto a participación pública en comparación con otros países, España tiene una puntuación de 2 sobre 100, tal y como se puede ver en el gráfico 3. Muy baja en comparación con el promedio global (14) y el promedio de la OCDE (23).

***GRÁFICO 3**. La participación pública en España*

La participación pública en España en comparación con otros países

Nota: IBP (2019)

En cuanto a vigilancia presupuestaria, las Cortes Generales de España proporcionan una "supervisión limitada durante la fase de planificación del ciclo presupuestario y una vigilancia débil durante la fase de implementación" Open Budget Survey (2019).

Por otro lado, si observamos la puntuación de la transparencia en España, en el período 2010-2019, antes la llegada de la pandemia de la COVID-19, ver gráfico 4, se puede ver, que, aunque la ley de Transparencia fue aprobada en 2013, la puntuación en lo relativo a los objetivos de esta ha ido descendiendo hasta casi 20 puntos respecto a 2010.

***GRÁFICO 4**. Evolución de la transparencia en España (2010-2019)*

Con respecto al gasto en transparencia, analizamos el gasto público (directamente de los presupuestos generales del estado) destinado a hacer cumplir los preceptos legislativos establecidos. En un primer momento, se observa una evolución desde las inversiones de 2015 hasta las correspondientes a 2022. Como se puede ver en el gráfico 5, el gasto público ha sido irregular, unos años en los que se ha invertido más: 2016, 2017 y 2022, y otros menos: 2018, 2019 y 2020.

***GRÁFICO 5**. Gasto en transparencia España (2015-2022)*

Nota: elaboración propia a partir del los presupuestos generales del Estado

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Gasto (€)	2.668.411	3.091.691	3.040.065	2.324.780	2.285.920	2.270.029	2.386.010	3.003.110

Por otra parte, cabe destacar, que los datos correspondientes a los ejercicios presupuestarios anteriores a 2015 no están desglosados en el portal correspondiente, por lo que no cabe comparación.

Para el análisis del portal de transparencia de la Administración General del Estado, se utiliza el boletín estadístico del portal de transparencia, en su más reciente actualización correspondiente a abril 2022. Se trata de un boletín estadístico que le ofrece al ciudadano una herramienta de conocimiento acerca de los aspectos más relevantes de funcionamiento del portal de Transparencia de la AGE.

El portal de transparencia se puso en funcionamiento en diciembre del año 2014, a partir de entonces las visitas a este han ido aumentando progresivamente, de más 200. 000 visitas ese año a más de 1,5 millones de visitas anuales a partir de 2018, que, a nuestro juicio, siguen siendo

cifras bajas si se compara con países de nuestro entorno más activos en esta materia.

Es más si consideramos la disminución de percepción de la corrupción como un indicador de la evolución positiva de la transparencia, en España nos indica lo contrario. Como se puede ver en el gráfico 6, según el Eurobarómetro (2021), España es uno de los países de la Unión Europea con una percepción muy negativa de la corrupción, por encima del 85%.

***GRÁFICO 6**. Corrupción del Gobierno (2021)*

Nota. Eurobarómetro (2021)

5.1. Evaluación de Impacto normativo de la Ley

En referencia con el impacto normativo que ha tenido la LTBG, se han visto modificados varios de los más importantes preceptos de la ley 40/2015 del Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas, incluyendo en estos conceptos tales como: en su artículo 3.1.c), como principio de su actuación "la transparencia de la actuación administrativa", además de en el art. 38.3 de la citada norma legal, relativo a las sedes electrónicas, vuelve a remitirse a la "transparencia" y a la "publicidad".

En el art. 157 vuelve a referirse a la transparencia cuando se refiere a las aplicaciones que puedan ser declaradas fuentes abiertas. El art. 26, relativo al procedimiento de elaboración de normas con rango de ley y reglamentos, en su apartado 8, vuelve a remitirse a la ley de transparencia, concretamente a su art. 7, letras b) y d) de la misma. También tuvo un impacto significativo en la Ley 37/2007, de 16 de noviembre, sobre reutilización de la información del sector público, al haber sido modificada por Ley 18/2015, de 9 de julio. Sin embargo, es de gran importancia determinar que gran parte de la influencia no es únicamente por la obligatoriedad de la Ley, sino porque viene determinada por la publicación de una Directiva de la UE (2013/37/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 26 de junio de 2013) (González, 2018).

Por otro lado, en cuanto a la aprobación de las normas complementarias a la LTBG de las comunidades autónomas, ha existido un desarrollo normativo en casi todas, debido a la obligación legal con la que contaban, estableciendo el límite máximo de 2 años (finalizado en 2015), de adaptación a las obligaciones previstas por parte de las CCAA y de los entes locales.

Además, tal y como establece el art. 103 "podrán adoptar otras medidas complementarias y de colaboración para el cumplimiento de las obligaciones de transparencia". Sin embargo, carecen de desarrollo legislativo concreto, las Islas Baleares (aunque cuenta con una ley de buena administración y buen gobierno) y Ceuta y Melilla. Las CCAA más tardías en aprobar su propia regulación normativa fueron: el País Vasco aprobó su ley de transparencia en 2017, en la Comunidad de Madrid fue aprobada en 2019, Cantabria en 2018, Castilla la Mancha en el año 2017 y Asturias en 2018, por lo que incluso cinco años después de la aprobación de la LTBG, algunas CCAA carecían de desarrollo normativo en este ámbito.

En cuanto al ámbito institucional, en el Titulo III, se establece la creación del Consejo de Transparencia y Buen Gobierno (CTBG), con el fin de llevar a cabo los objetivos de la ley, así como la asunción de las funciones previstas. Sin embargo, a nivel local no se establece la obligación de creación de un órgano similar.

La llegada de la pandemia no ha sido buena para la transparencia en España, el gobierno español ha batido récords de denuncias por falta de transparencia desde que se recogen datos. En Portal del Consejo de Transparencia y Buen Gobierno (CTBG), recoge que a lo largo de todo el año 2022 la Administración General del Estado (AGE) acumuló un total de 1.122 denuncias. Si, lo comparamos con el gobierno anterior, con datos de 2015, hubo 517 denuncias, un 50% menos.

6. CONCLUSIONES

A pesar del débil avance de la transparencia en España, existe un crecimiento en cuanto a esfuerzos por parte de la Administración General del Estado en materia de transparencia. El portal de transparencia presenta una voluntad activa de mejorar los datos y aumentar el ámbito de estos, así como también presenta los resultados y alcance de los mismos a partir de su boletín mensual.

Sin embargo, se puede determinar que los datos presentados no son realmente adecuados para un ciudadano medio, sin conocimientos específicos. Los datos proporcionados en los portales de transparencia no son de fácil acceso y es realmente costoso encontrar la información. Por tanto, lo más importante no es que los datos sean públicos, es que sean accesibles, inteligibles y que sean expuestos de una forma en la que se capte el interés de la ciudadanía, en definitiva, se considera que lo más eficiente sería realizar publicidad activa de estos datos y considerar una visión más funcional que garantice el acceso y la información a todos los ciudadanos.

Por otra parte, en cuanto a la ley, no se establecen sanciones ni límites a la no publicación de datos y actualización de los portales de transparencia -como fuente más importante de información para la ciudadanía, no existe motivación para, ni que se haga bien, ni para que no se haga mal. Algunas comunidades, ámbitos nacionales y municipios si cumplen con las obligaciones previstas, sin embargo, esto podría llegar a ser porque lo ven como una oportunidad de comunicación con la ciudadanía o publicidad relacionada con los ciclos políticos (Martisi, 2022).

La información acerca de la gestión debe ser no solo real y adaptada, sino completa y en constante actualización. Pero como característica más importante, debe ser accesible a toda la ciudadanía y, por lo tanto, requiere de acciones o adaptaciones que faciliten su comprensión.

Se puede determinar que la ley de transparencia no solo no cumple con los objetivos propuestos en ella, como la correcta transparencia y alcance de todos los ámbitos de actuación de la administración. Sino que los objetivos de esta no se encuentran bien delimitados, consecuencia de la falta de sanciones por incumplimiento. La transparencia debe ser real y debe incluir toda la información que se genere, transforme o conserve, en todas las fases de las actividades públicas, sin mayores limitaciones que aquellas expresamente establecidas por las leyes para la defensa de la privacidad y la protección de datos personales y de los derechos fundamentales.

La transparencia genera confianza de la sociedad en sus instituciones e incrementará la imagen de quien la brinda; su objetivo último es crear valor social, en términos sostenibilidad y desarrollo humano. Por lo tanto "no es una tarea fácil, impone obligaciones que se deben ejercer con responsabilidad no solo en el ámbito de la gestión pública sino de cualquier tipo de organización" (Gilly, 2017).

Para finalizar, cabe mencionar que el desarrollo legislativo de la transparencia sirve como base para que las CCAA implementen sus propias leyes en materia de transparencia. Esto ha supuesto la creación de portales de transparencia municipales y de las diputaciones a través de los que llevan a cabo dicha labor de publicidad activa o, en otros casos y en función de sus recursos, habilitar apartados en sus webs ya existentes, específicos de transparencia en donde facilitar dicha información. Igualmente ha supuesto que al amparo de la LTBG algunas Diputaciones y Ayuntamientos hayan elaborado y publicado sus propias ordenanzas de transparencia. En consecuencia, es claro que la LTBG estatal ha tenido un evidente impacto normativo en este ámbito.

En suma, la transparencia en España avanza a un ritmo lento, quedan muchas lagunas por resolver, y se necesita una voluntad política para avanzar en nuevos desarrollos normativos. Sin una cultura de la

transparencia será imposible mejorar la calidad de nuestra democracia y cerrar las brechas del legitimidad existente en nuestro sistema político

7. REFERENCIAS

AEVAL (2016). Metodología de evaluación y seguimiento de la transparencia de la actividad pública. Disponible en https://funcionpublica.hacienda.gob.es/dam/es/portalsefp/evaluacion-politicas-publicas/Documentos/Metodologias/Guia4.pdf

Anderson, J. E. (1975). Public Policy-making. Praeger

Bovens, M. (2004). Public Accountability. En L. Lynne y C. Pollitt (eds.). The Oxford Handbook of Public Management (pp. 182-208). Oxford University Press.

Fenster, M. (2015). Transparency in search of a theory. European Journal of Social Theory, 18(2), 150-167.

Gilly, J.J. (2017). La transparencia como objetivo de desarrollo sostenible. Ciencias administrativas, 9, 43-49.

Grimmelikhuijsen, S., Piotrowski, S. J. y Van Ryzin, G. G. (2020). Latent transparency and trust in government: Unexpected findings from two survey experiments. Government Information Quarterly, 37, 101497.

Diaz, J. (2013). España deja atrás 2013, crónica de un año de sombras...y luces. Expansión. Disponible en https://www.expansion.com/2013/12/18/economia/1387360918.html

Hortal, M. J. (2015). Los derechos, oportunidades y responsabilidades de la ciudadanía de la Unión Europea. Dirección General de Participación Ciudadana, Unión Europea y Acción Exterior. Consejería de Presidencia y Empleo. Murcia. Disponible en https://conocimientoabierto.carm.es/jspui/bitstream/20.500.11914/2784/1/Publicaci%C3%B3n%20Derechos%20y%20Obligaciones%20de%20los%20Ciudadanos%20Europeos.pdf

IBP (2019). La rendición de cuentas en España. Disponible en https://internationalbudget.org/es/open-budget-survey/country-results/2019/espana

Kulaç, O. y Hüseyin, Ö. (2017). An overview of the stages (heuristics) model as a public policy analysis framework. European Scientific Journal, 144-157.

Sánchez de Diego, M. S. (2018) (coord.). Apuntes sobre la transparencia. Acredita. Disponible en https://drive.google.com/file/d/1XJhnwr0LNhbEnvZQNIooTUt06NeXI3xe/view

Ley 19/2013, de 9 de diciembre, de Transparencia, Acceso a la información pública y Buen Gobierno. (s.f.). Disponible en https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12887

Martisi, B. (2022). Transparencia y gasto público ¿por qué los ciudadanos no entienden dónde va su dinero? Haz Fundación, 15-16. Disponible en https://hazrevista.org/transparencia/2022/05/transparencia-gasto-publico-por-que-ciudadanos-no-entienden-donde-va-dinero/

Portal de transparencia del Ayuntamiento de A Coruña. Disponible en https://www.coruna.gal/transparencia

Portal de transparencia AGE. Disponible en https://transparencia.gob.es/

Peters, G. (1996). American Public Policy. Promise and Performance, 4th Edition, CQ Press.

Ros Medina, J.L. (2018). La evaluación de la transparencia en España a debate metodológico: MESTA e índices de Transparencia Internacional, Revista Internacional Transparencia e Integridad, 6, 1-22.

Rossi, P.H., & Freeman, H.E. (1993). Evaluation: A systematic approach. Sage.

Sabatier, P. A. (2007). The Theories of the Policy Process, 2nd Edition. Westview Press.

Villoria, M. (2021). ¿Qué condiciones favorecen una transparencia pública efectiva? Artículo de revisión. Revista de Estudios Políticos, 194, 213-247. https://doi.org/10.18042/cepc/rep.194.08

Vedung, E. (1997). Evaluación de políticas públicas y programas. Instituto Nacional de Servicios Sociales.