

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO: ESTUDIOS EMPÍRICOS, EXPERIENCIAS Y ANÁLISIS TEÓRICO

M^a SOLEDAD VILLARRUBIA ZÚÑIGA
PAULA GONZÁLEZ GARCÍA
LEYRE ALEJALDRE BIEL
ANTONIO MARTÍNEZ-ARBOLEDA



EDITORIAL
DYKINSON

Construcción del conocimiento educativo: estudios empíricos, experiencias y análisis teórico

María Soledad Villarrubia Zúñiga, Paula González García,
Leyre Alejaldre Biel y Antonio Martínez-Arboleda

Dykinson, S.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Copyright by los autores
Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-691-8
DOI: <https://doi.org/10.14679/4407>

Preimpresión:
New Garamond Diseño y Maquetación, S.L.

Índice

Presentación.....	9
Competencias de directivas y su presencia en los planes de estudio de los Grados de Infantil y Primaria	11
<i>Jesús Enrique Albertos San José y Miguel Ángel Comas</i>	
Educación, género y memoria: mujeres en la narrativa escolar de la historia chilena del siglo XIX.....	23
<i>Humberto Álvarez Sepúlveda</i>	
La mentoría entre iguales como una estrategia para mejorar la motivación de estudiantes universitarios nuevos	35
<i>Paola Salomé Andrade Abarca y Bryan Israel Gómez Flores</i>	
Percepción, conocimientos y prácticas del profesorado universitario español con respecto al trabajo en equipo.....	44
<i>Yordan Todorov Apostolov</i>	
Negociación y consenso estratégico como habilidades determinantes en la construcción de discursos efectivos	53
<i>Claudine Benoit Ríos</i>	
Uso de TIC y plataformas digitales en la educación universitaria y certificación ambiental: una revisión sistemática	65
<i>Augusto Cahuapaza Morales</i>	
Learning environments and inclusion: a case study of transposition of the Reggio Emilia approach in Swedish schools.....	74
<i>Capelli Letizia, Drure Eloise y Muzzi Chiara</i>	
Hacer papel, hacer comunidad: un taller de papel artesanal como acto pedagógico y relacional.....	85
<i>Isabel Carralero Díaz y Antonio Navarro Fernández</i>	
Evaluación crítica de propuestas didácticas generadas por inteligencia artificial sobre patrimonio bibliográfico y documental	96
<i>Verónica Mateo-Ripoll y Antonio Carrasco-Rodríguez</i>	
La IA en el aula de ILE a un nivel A1 en Bangladesh: percepción y resultados	109
<i>Stefania Chiapello</i>	

Competència (socio)lingüística al grau de Llengua i Literatura Catalanes: una experiència d'innovació docent	119
<i>Elga Cremades</i>	
Desarrollo de la competencia investigadora en educación superior: una experiencia de investigación participativa.....	129
<i>Lucrezia Crescenzi-Lanna y Belén Gutiérrez-de-Rozas</i>	
Minicongreso de las Ciencias en línea con estudiantes del grado de Educación Infantil	141
<i>María José Cuetos Revuelta y Natalia Serrano Amarilla</i>	
Impacto de la musicoterapia en el desarrollo integral de la persona	150
<i>Amparo de Dios Tronch</i>	
El aprendizaje cooperativo como herramienta fundamental para el aprendizaje de la Educación Musical.....	161
<i>Amparo de Dios Tronch</i>	
Activando la motivación del alumnado universitario a través del “efecto espejo”: del “yo estudiante” al “yo profesional”	171
<i>Fernando de Llano Paz y Alejandro Manuel Fernández Castro</i>	
University Go, diseño de una propuesta de Red Social para el aprendizaje colaborativo y la comunicación en la Universidad de Málaga.....	181
<i>Salvador Doblas Arrebola y Gonzalo Pascual Ramos Jiménez</i>	
Fans as translators: para-institutional training and translational capital in manga and anime translation	191
<i>Salomón Doncel-Moriano Urbano</i>	
Impacto de una formación en primeros auxilios en mujeres migrantes cuidadoras informales	202
<i>Felipe Santiago Fernández Méndez, Alejandro Afonso Izquierdo, Iván Pérez Heras, José Manuel Díaz González y Maryurena Lorenzo Alegría</i>	
Transferencia de conocimiento y educación musical por medio del proyecto expositivo <i>Cantantes líricas gallegas de los siglos XIX y XX</i> : génesis y desarrollo	213
<i>María del Carmen Fernández-Morante, Francisco Javier Garbayo Montabes y María del Carmen Lorenzo Vizcaíno</i>	
Educación, fronteras y narrativas: por una pedagogía contra la exclusión.....	224
<i>Massimiliano Fiorucci y Giorgio Crescenza</i>	

When the home learns to breathe again: a qualitative case study on family adjustment and school inclusion in neurodevelopmental disorders	234
<i>Antonios Fodelianakis</i>	
Innovación docente en contratación de proyectos mediante simulación profesional con Scrum Learning.....	244
<i>José Luis Fuentes-Bargues, Alberto Sánchez-Lite, Fernando Grande-González y M.ª Carmen Gonzalez-Cruz</i>	
Nuevos formatos de aprendizaje de la teoría de conceptos umbral	252
<i>Andrés García Ramos, Miguel Howe León y Celeste Armas Bacci</i>	
<i>Learning Paths</i> : aprendizaje y bienestar estudiantil en lugares más allá del aula	261
<i>Isabela García Senent y Carmen Sánchez-Ovcharov</i>	
Percepción del uso de ChatGPT en Educación superior y retos para el alumnado	270
<i>María Yolanda González Alonso</i>	
Conocimiento, esfuerzo y capacidad de no rendirse como herramientas en nuevas experiencias de innovación docente implementadas en grado universitario	279
<i>Rosalía González Brito</i>	
Addressing bullying perpetration among Serbian adolescents: the role of school safety dimensions.....	289
<i>Adrijana Grmuša</i>	
Concepciones del patrimonio etnológico en el profesorado en formación inicial de Educación Primaria.....	300
<i>Aitana Guardiola Moreno, Ariadna Garrigós Aunión y Santiago Ponsoda López de Atalaya</i>	
Repensar la enseñanza: del enfoque tradicional al protagonismo del alumnado en el aprendizaje	310
<i>Jorge Heliz Llopis y Carmen Mañas Viejo</i>	
Educación a distancia en responsabilidad social y sostenibilidad: percepción de estudiantes universitarios	323
<i>Diana Hernández Cruz</i>	
Los conceptos umbral en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior y su implicación en el diseño de las asignaturas	333
<i>Miguel Howe León, Juan Fraile RuizMartina, María Loitegui y Noemy Martín-Sanz</i>	

Investigación relacionada con la aplicación de la metáfora biológica del árbol del conocimiento en la cooperativa COOPSERSAN, Colombia.....	342
<i>Karen Melissa Hurtado Arciniegas y Doris Rosero-García</i>	
Innovación educativa con tecnologías emergentes en la universidad: el proyecto EmTech4HE como experiencia transformadora	351
<i>Nahia Idoiaga Mondragon y Idoia Legorburu Fernandez</i>	
La Semana de la Innovación en el Aprendizaje como una buena práctica que fomenta el cambio en profesores universitarios	361
<i>Martina María Loitegui, Belén Obispo-Díaz y Andrés García Ramos</i>	
La temática ético-social en la formación continua del profesorado universitario	371
<i>Francisco Javier Malagón Terrón</i>	
La actitud proactiva docente frente a la investigación educativa: desafíos y oportunidades para su aplicación en el aula	383
<i>Mireya Mallén Berdejo y Cristina Borau Viu</i>	
Del aula al laboratorio: competencias críticas y profesionales a través del Aprendizaje Basado en Proyectos en Periodismo.....	393
<i>Luz Martínez Martínez, María Arteaga Ros y Luis Felipe Solano Santos</i>	
Prácticas de liderazgo medio: contribuciones al Desarrollo Profesional Docente en centros de formación técnico profesional en Chile.....	406
<i>Óscar Maureira Cabrera y Manuel Pineda Torres</i>	
Las TIC en la enseñanza de la geometría: análisis temático y de frecuencia de descriptores.....	419
<i>Alexander Maz-Machado y María Josefa Rodríguez-Baiget</i>	
La formación política en las infancias: un análisis de la afiliación y el control sobre el entorno como capacidades humanas	431
<i>Leidy Ximena Mesa y Guillermo Meza Salcedo</i>	
La representació de les violències masclistes en les novel·les d'Irene Solà i d'Andrea Abreu: anàlisi de cas per a una proposta didàctica.....	442
<i>Carla Mira Anton</i>	
Estilos de vida pospandemia de estudiantes universitarios. Una mirada transatlántica.....	452
<i>Luis Moral Moreno</i>	

Rethinking architectural education: uncertainty, error and laziness as (unexpected) learning assets for creativity	465
<i>Sandra Neto</i>	
College UFV: una experiencia formativa en el aula universitaria, con personas extranjeras	477
<i>Belén Obispo-Díaz, Natalia Sarrión Rubio de la Torre y Noemy Martín-Sanz</i>	
Decálogo para la introducción del consentimiento en la Educación Infantil.....	489
<i>María Isabel Olmedo Corral, Carmen Mañas Viejo y Jorge Heliz Llopis</i>	
Posturas paradigmáticas en la formación en fisioterapia: una revisión de alcance.....	499
<i>Karen Pascal Mamani</i>	
MOSL4L: towards a framework for learner-based and context-sensitive technology enhanced language learning	512
<i>Timothy Read, Juan-José Magaña y Elena Barcena</i>	
Futuros docentes ante la autoevaluación con grados de certeza	522
<i>Ana Remesal y Horacio F. Vidosa</i>	
Desafíos éticos de la inteligencia artificial generativa en la educación: un análisis de la literatura académica.....	533
<i>Sebastián Reyes Alvarado y Laura Hernández Dager</i>	
El enfoque <i>student voice</i> y el <i>cuaderno de bitácora</i> como dispositivo de formación innovador para el desarrollo profesional del profesorado universitario y una educación democrática. Una reflexión teórica.....	544
<i>Roberta Rosa</i>	
John D. Caputo: las buenas razones de la religión sin religión y el Dionisos rabino que nadie vio venir	554
<i>Encarnación Ruiz Callejón</i>	
Aprendizaje de la música tradicional a través de un proyecto que combina el análisis, la creación y la práctica musical.....	564
<i>Facundo San Blas y Ángela Buforn</i>	
Detectar els senyals de les violències masclistes: una experiència a l'aula universitària a través de la literatura	575
<i>Raül Sánchez-Ballester</i>	

Metodologías activas y el aprendizaje colaborativo en el desarrollo del perfil profesional del diseñador gráfico del Centro universitario de arte, arquitectura y diseño.....	585
<i>Aurea Santoyo Mercado, Eva Guadalupe Osuna Ruiz y José Antonio Luna Abundis</i>	
Proyecto PROMESA-EF: codiseño con maestros para desarrollar programas de promoción de la actividad física en la escuela.....	597
<i>Romina Gisele Saucedo-Araujo, Francisco Javier Huertas-Delgado, Emilio Villa-González y Manuel Ávila-García</i>	
La educación ambiental y fiscal como estrategia para fomentar la concienciación ciudadana en la tributación ecológica.....	607
<i>Arantxa Serrano Cañadas</i>	
La guía didáctica como reflejo del pasado y del presente histórico y como medio para una educación musical transformadora: “Cantantes líricas galegas dos séculos XIX e XX”	619
<i>Laura Touriñán-Morandeira, Ilduara Vicente Franqueira y M^a del Carmen Fernández-Morante</i>	
Lengua, historia e hibridismo cultural: tres aplicaciones prácticas de la literatura neomahyarí en la universidad española	632
<i>Rocío Velasco de Castro</i>	
La presencia del franquismo en los proyectos educativos de Canarias: una revisión historiográfica y curricular.....	641
<i>Yago Viso Armada</i>	
Inteligencia Artificial Generativa en la universidad bajo sospecha: percepciones del profesorado y el alumnado sobre sus riesgos.....	563
<i>Montserrat Yepes-Baldó y Marina Romeo</i>	

Educación, fronteras y narrativas: por una pedagogía contra la exclusión*

Massimiliano Fiorucci

Università degli Studi Roma Tre (Italia)

Giorgio Crescenza

Università degli Studi della Tuscia (Italia)

DOI: <https://doi.org/10.14679/4428>

Resumen: En un Mediterráneo marcado por conflictos armados, crisis migratorias y profundas desigualdades, este artículo analiza cómo la escuela puede convertirse en un laboratorio de convivencia democrática, superando narrativas tóxicas y prácticas educativas excluyentes que fomentan el racismo y la discriminación. A partir del análisis de las fronteras como construcciones simbólicas que contribuyen a la creación de la alteridad y legitiman políticas de exclusión, el texto propone una perspectiva pedagógica intercultural y decolonial capaz de transformar la educación en un espacio de diálogo, reconocimiento mutuo y justicia social. Se subraya la necesidad urgente de un enfoque educativo que integre en los currículos la complejidad de las historias migratorias, fomente el pensamiento crítico y promueva una ética de la responsabilidad que convierta a los estudiantes en protagonistas activos de una sociedad más inclusiva. Solo una escuela que valore la pluralidad de identidades cuestione las jerarquías culturales y promueva pertenencias múltiples podrá preparar a ciudadanos capaces de vivir en un mundo interdependiente, combatiendo las lógicas del odio y construyendo horizontes de solidaridad.

Palabras clave: educación intercultural, fronteras, migración, justicia social, ciudadanía global

Abstract: In a Mediterranean region marked by armed conflicts, migratory crises, and deep social inequalities, this article explores how schools can become laboratories of democratic coexistence, overcoming toxic narratives and exclusionary educational practices that foster racism and discrimination. Starting from an analysis of borders as symbolic constructs that contribute to the construction of alterity and legitimize exclusionary policies, the text proposes an intercultural and decolonial pedagogical perspective capable of transforming education into a space for dialogue, mutual recognition, and social justice. The urgent need for an educational approach that integrates the complexity of migratory stories into school curricula, fosters critical thinking, and promotes an ethic of responsibility that empowers students to become active protagonists in building a more inclusive society is highlighted. Only a school attentive to the plurality of identities, capable of deconstructing cultural hierarchies and promoting multiple forms of belonging, can prepare citizens ready to live in an interconnected world, countering logics of hatred and fostering the construction of horizons of solidarity, care, and democratic coexistence.

*A efectos de la evaluación científica, aunque los dos autores colaboraron en la redacción general, los apartados 2) y 3) se atribuyen a Massimiliano Fiorucci, y los apartados 1) y 4) a Giorgio Crescenza. Las conclusiones son de ambos autores.

Keywords: intercultural education, borders, migration, social justice, global citizenship

1. EL MEDITERRÁNEO EN LLAMAS: CRISIS, MIGRACIONES Y RETOS PEDAGÓGICOS

La actual escalada de violencia entre Israel y Palestina, agravada aún más por la implicación directa de Irán y el riesgo concreto de un conflicto mundial, es una dramática confirmación de la fragilidad de los equilibrios geopolíticos en el Mediterráneo y Oriente Próximo. Los ataques recíprocos, como el bombardeo israelí de Damasco y la respuesta iraní con misiles, muestran cómo la espiral bélica no sólo afecta a las partes directamente en conflicto, sino que amenaza a la estabilidad de toda una región ya marcada por décadas de guerras, ocupaciones y crisis políticas y sociales.

Esta situación exige una reflexión crítica que no se limite a la crónica de sucesos, sino que considere las raíces profundas del conflicto y sus consecuencias humanitarias: la producción de nuevas oleadas de refugiados (Catarci, 2014), la precarización de las vidas en los territorios implicados y la difusión de narrativas tóxicas que alimentan la hostilidad y el racismo incluso en los países de llegada de los migrantes. En este escenario se inscriben las dinámicas migratorias en el Mediterráneo, un espacio simbólico y real de encuentro, pero también de separación, donde la frontera se transforma en lugar de control, muerte y necrópolis (Mbembe, 2020), como muestran las rutas migratorias que atraviesan el mar y los naufragios que se repiten sin fin.

El silencio de la comunidad internacional y la impunidad con que se perpetra esta violencia representan una profunda fractura ética, que exige una urgente reflexión pedagógica y política, porque toda emergencia tiene también una dimensión educativa. Si la memoria tiene un sentido, es el de permitirnos leer los signos de nuestro tiempo y actuar para que las tragedias del pasado no encuentren nuevas formas de expresión.

La resistencia palestina, como cualquier otra lucha por el reconocimiento de los derechos fundamentales, nos interroga sobre nuestra responsabilidad colectiva. ¿Qué significa ser cómplice de la injusticia con nuestro silencio? ¿Qué herramientas educativas y éticas podemos adoptar para deconstruir la retórica del odio y la opresión? La educación para la memoria no puede limitarse a la reevocación del pasado, sino que debe convertirse en una herramienta para comprender y transformar el presente (Bevilacqua, 2004). Por lo tanto, es necesario dotar a las nuevas generaciones de una conciencia crítica, capaz de oponerse a las narrativas tóxicas del miedo y la discriminación, y de una responsabilidad cívica que las convierta en protagonistas del cambio.

El Mediterráneo aparece así como un laboratorio de tensiones globales: una frontera entre el Norte y el Sur, una encrucijada de crisis climáticas, guerras y desigualdades, pero también un espacio en el que se reproducen los dispositivos de subordinación cultural y económica que han puesto de relieve los análisis de autores como Abdelmalek Sayad (2002) y Edward Said (1999). La construcción simbólica del otro como amenaza, el eurocentrismo como paradigma dominante y la colonización del imaginario siguen siendo herramientas poderosas para determinar las representaciones de la migración, reforzar los estereotipos y justificar las políticas de exclusión.

La reflexión pedagógica que propone esta contribución parte precisamente de esta toma de conciencia: educar para la convivencia intercultural no puede reducirse a una operación técnica de gestión de emergencias, sino que implica repensar radicalmente la escuela y los procesos educativos como lugares de mediación, escucha y negociación identitaria. Es necesario reconocer la perspectiva intercultural como dimensión

constitutiva de la educación contemporánea, abandonando una visión monocultural y asimilacionista de la sociedad y de la ciudadanía, y promoviendo, en cambio, itinerarios educativos que preparen ciudadanos capaces de vivir en un mundo interdependiente (Fiorucci, 2020).

Las prácticas pedagógicas interculturales recordadas en las páginas siguientes indican la necesidad de superar un modelo educativo centrado únicamente en la formación del ciudadano nacional, abriendo la escuela a un horizonte global que valore otras epistemologías, cuestione las jerarquías culturales y aborde la censura histórica y política del colonialismo como desafío educativo. Descolonizar la intercultural (Burgio, 2022) significa, de hecho, desafiar las asimetrías de poder inherentes al conocimiento eurocéntrico y transformar la educación en un espacio de resistencia y construcción de nuevos imaginarios sociales.

Esta reflexión se entrelaza con otras crisis que socavan las bases de la convivencia democrática: la violencia de género, aún extendida en formas dramáticas y recientes como el feminicidio de las muchas mujeres que deberían estar protegidas, y la extensión del populismo, las *fakenews* y el discurso del odio que alimentan la polarización y la inseguridad. La escuela, en este marco, no puede limitarse a transferir conocimientos, sino que debe convertirse en laboratorio de reflexividad crítica, educación para el respeto, promoción de la igualdad y cuidado de las relaciones (Nussbaum, 2011).

También hay que prestar especial atención a los retos que plantea la innovación tecnológica: la inteligencia artificial, con su enorme potencial, plantea cuestiones éticas y políticas ineludibles sobre la privacidad, el consentimiento, las desigualdades y el control. Preparar a las nuevas generaciones para comprender y gobernar estas transformaciones requiere una educación capaz de desarrollar no sólo competencias técnicas (Cambi y Pinto Minerva, 2023), sino también sensibilidad ética, capacidad de discernimiento y espíritu crítico.

Las perspectivas de la pedagogía de la resistencia, la pedagogía decolonial y la pedagogía intercultural ilustradas en este capítulo ofrecen herramientas para afrontar estos retos de forma consciente y transformadora, imaginando una escuela que no seleccione sino que incluya, que no reproduzca jerarquías sino que las cuestione, que no construya muros sino que cruce umbrales, transformando las fronteras en lugares de encuentro y aprendizaje mutuo. En este sentido, reflexionar sobre las narrativas mediterráneas y migratorias significa no sólo comprender las raíces de la crisis, sino construir una nueva gramática de la convivencia, indispensable para un futuro sostenible, justo y democrático.

2. EDUCAR MÁS ALLÁ DE LAS FRONTERAS DE LA EXCLUSIÓN

En este marco, profundizar en el significado de las fronteras y su papel en la construcción de las narrativas migratorias se hace indispensable para comprender las dinámicas de exclusión que atraviesan el Mediterráneo y nuestras sociedades. Analizar la frontera como espacio simbólico, lingüístico y político permite entender cómo las representaciones del otro se traducen en prácticas de control, discriminación y negación de derechos, pero también imaginar nuevas posibilidades educativas y sociales para transformar las fronteras en lugares de encuentro y reconocimiento mutuo.

Sin embargo, cuando hablamos de muros, nos referimos a instrumentos políticos y simbólicos que delimitan territorios, separan espacios y sujetos y construyen fronteras rígidas entre un «nosotros» y un «ellos». El muro se convierte así en una poderosa metáfora de separación, capaz de producir mundos divididos y de establecer un «afuera» habitado por los excluidos. Los muros, concretos o simbólicos, son dispositivos de gobierno de las diferencias: dividen, protegen, pero sobre todo ordenan los cuerpos y las

identidades, cristalizan las pertenencias e impiden el movimiento (Schianchi, 2024). En este sentido, los muros representan el lado oscuro de las fronteras: responden al deseo de mantener «pura» la identidad, de evitar la contaminación con la alteridad percibida como amenazante (Baricco, 2006). Sin embargo, aunque se presentan como barreras inamovibles, los muros no impiden por completo el contacto: ralentizan, obstaculizan, pero no detienen realmente el paso de ideas, personas y culturas. Su principal función es simbólica: preservan categorías identitarias diferenciadas y tranquilizadoras, pero al mismo tiempo impiden la transformación que supone el encuentro con el otro, alimentando prácticas de exclusión y marginación.

El Mediterráneo, que siempre ha sido un espacio de tránsito y encuentro, se ha convertido en una frontera rígida y militarizada, símbolo de las tensiones globales entre protección y exclusión. Es un espacio ambivalente: un lugar de intercambios milenarios, pero también un escenario de necropolítica, donde la gestión securitaria de la migración produce muerte e invisibilidad (Mbembe, 2020). La frontera no es sólo una realidad geográfica: es una construcción simbólica que define quién puede cruzar y quién debe quedarse, quién está incluido como ciudadano y quién está excluido como «otro».

De hecho, el Mediterráneo siempre ha sido un lugar de encuentros, mezclas y contaminación cultural, un espacio de tránsito que ha visto viajar ideas, lenguas, religiones y conocimientos. Ulises, Eneas, Jasón han surcado sus aguas, y con ellos las narraciones que han conformado la identidad de este mar y de sus pueblos. Sin embargo, lo que antaño fue un puente entre civilizaciones corre ahora el riesgo de convertirse en una frontera infranqueable, marcada por la exclusión y el cierre (Balibar, 2005). Las grandes tradiciones culturales que han animado las orillas del Mediterráneo parecen hoy chocar en desavenencias irremediables, alimentando la desconfianza y el conflicto (Bouchard, Ferme, 2013). La diversidad, que debería ser un recurso, se percibe a menudo como una amenaza y la riqueza de las diferencias se disuelve en la indiferencia o se convierte en hostilidad radical (Dunne, 2024).

Fernand Braudel (1987) describe el Mediterráneo como un espacio estratificado, formado por innumerables paisajes, una sucesión de mares y civilizaciones superpuestas, en el que el pasado convive con el presente. Esta complejidad, sin embargo, se ve hoy amenazada por relatos simplificados que alimentan la lógica del enemigo y fomentan la construcción de muros simbólicos y materiales. El pensamiento único y la homologación cultural ahogan la posibilidad de construir una auténtica intercultura (Fiorucci, 2020), mientras nuevas formas de exclusión se imponen con creciente violencia.

El lenguaje utilizado para describir la migración -palabras como «invasión», «crisis», «oleada»- es una poderosa herramienta en la construcción de la realidad social (Faloppa, 2020). Este léxico, difundido por los medios de comunicación y amplificado por la política, legitima prácticas de rechazo y discriminación, construyendo al migrante como chivo expiatorio de inseguridades colectivas (Fiorucci, 2019; Bartoli, 2016; Vaccarelli, 2023). La retórica de la emergencia convierte la movilidad en una amenaza, obstruyendo la comprensión de las causas estructurales de la migración - guerras, desigualdades, crisis climáticas- y normalizando la violencia institucional.

Existe una paradoja entre la proclamada protección humanitaria y la negación concreta de derechos, como demuestra la tragedia de Gaza y, en términos más generales, la gestión europea de la migración: la protección se convierte a menudo en exclusión mediante políticas que militarizan las fronteras, externalizan los controles y criminalizan la solidaridad. La Unión Europea, con sus acuerdos de externalización, ha contribuido a hacer del Mediterráneo un espacio necrópolis, donde la vida de unos se considera

prescindible para garantizar la seguridad de otros. Las imágenes de naufragios y centros de detención muestran cómo la protección se traduce en precariedad y negación de la dignidad.

Estas dinámicas recuerdan la crítica de Abdelmalek Sayad (2002) y Edward Said (1999), quienes destacaron cómo el eurocentrismo construye la alteridad a partir de una idea de superioridad europea. Sayad destacó cómo el estudio de las migraciones ha estado condicionado por una mirada centrada exclusivamente en la sociedad de llegada, ignorando las condiciones que obligan a millones de personas a partir y las responsabilidades históricas de los países europeos en la producción de desigualdades. Said, con su crítica al orientalismo, ha mostrado cómo la idea de identidad europea está arraigada en una supuesta superioridad, legitimando políticas de exclusión y dominación (Said, 1999).

En este contexto, es necesaria una educación capaz de deconstruir narrativas tóxicas y promover una cultura de diálogo y reconocimiento mutuo (Fiorucci, 2020; Todorov, 2009). La pedagogía de la resistencia invita a desarrollar el pensamiento crítico, deconstruir los estereotipos y transformar las fronteras de barreras en umbrales educativos: lugares de posibilidad y negociación de la identidad. La frontera se convierte así en una experiencia educativa, un pasaje que permite cuestionar las categorías rígidas de identidad y pertenencia.

La educación intercultural no puede entenderse como un añadido opcional a los programas escolares, sino que debe convertirse en parte integrante de la educación, reconociendo las culturas como híbridas, dinámicas, en continuo diálogo. Sólo así se podrá superar la concepción monolítica de la identidad -lo que Francesco Remotti ha denominado «obsesión identitaria» (Remotti, 2010)- y construir itinerarios educativos que preparen ciudadanos capaces de habitar un mundo interdependiente.

Estas perspectivas pedagógicas abren el camino a una educación decolonial, que no se limita a introducir elementos de diversidad en los currículos, sino que desafía activamente las jerarquías epistemológicas y los saberes eurocéntricos, promoviendo otras epistemologías y nuevas formas de habitar las diferencias (Burgio, 2022; Dervin, 2023). Es esta dirección la que se pretende explorar en las siguientes páginas, articulando propuestas para una educación que haga de la convivencia no una excepción, sino la normalidad.

3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO PROYECTO POLÍTICO

Tras haber explorado las raíces simbólicas y políticas de la construcción de las fronteras, es esencial reflexionar sobre cómo las escuelas y las prácticas educativas pueden convertirse en instrumentos concretos de cambio, capaces de promover la ciudadanía global, la justicia social y el respeto por las diferencias. Las perspectivas interculturales y decoloniales, de hecho, no pueden limitarse a un análisis crítico de las narrativas tóxicas: deben traducirse en enfoques didácticos, currículos y relaciones educativas que pongan en el centro la experiencia del otro y la posibilidad de aprender en la diferencia.

Así pues, resulta crucial cuestionar el papel de los profesores y formadores: ¿cómo pueden tomar conciencia de sus propias representaciones y desarrollar competencias interculturales? ¿Cómo puede la escuela transformarse de un espacio de transmisión monocultural en un lugar de negociación identitaria, capaz de educar ciudadanos que sepan habitar un mundo complejo e interdependiente? La formación intercultural del profesorado, el desarrollo de itinerarios didácticos abiertos al reconocimiento de la alteridad y la deconstrucción de modelos identitarios rígidos y monolíticos son pasos

fundamentales para superar la lógica asimilacionista y las prácticas educativas que, aunque inconscientemente, reproducen desigualdades y discriminaciones.

Las experiencias y reflexiones propuestas pretenden explorar estas cuestiones, mostrando cómo la educación puede convertirse en un taller de convivencia, en una obra de construcción en la que redefinir conceptos como cultura, identidad, pertenencia y arraigo, y en un lugar donde experimentar la posibilidad de construir horizontes de solidaridad, cuidado y convivencia. En esta perspectiva, la pedagogía intercultural no se limita a celebrar la diversidad, sino que se convierte en una práctica transformadora que desafía los paradigmas eurocéntricos, rehabilita la palabra y la narrativa como instrumentos de resistencia y abre espacios para una educación verdaderamente democrática.

En este sentido, la orientación intercultural en la educación se configura como un proyecto intencional dirigido a promover el diálogo y la confrontación cultural, dirigiéndose a todos, tanto a los nativos como a las personas de origen extranjero. En esta perspectiva, las diversidades - culturales, de género, sociales, biográficas, políticas, sexuales - se convierten en un recurso privilegiado dentro de los procesos educativos, ofreciendo a todos la posibilidad de desarrollarse a partir de su propia identidad y experiencia (Crescenza, 2025; Loiodice, 2023).

Las escuelas han representado históricamente un contexto fundamental para construir el diálogo intercultural, pero hoy es evidente que por sí solas no bastan. El compromiso de directores, profesores, educadores, trabajadores sociales y asociaciones del tercer sector debe traducirse en una acción colectiva más amplia, capaz de deconstruir las narrativas tóxicas que alimentan miedos y prejuicios, contribuyendo a normalizar la percepción de ciertos individuos como menos merecedores de derechos. Como nos recuerdan Nanni y Fucecchi (2018), las narrativas dominantes son tan omnipresentes que requieren una intervención generalizada, que va más allá del entorno escolar y afecta a la sociedad y a las políticas públicas.

La interculturalidad, de hecho, no puede reducirse a la gestión técnica de las diferencias. Es indispensable un replanteamiento de las políticas sociales, educativas, de vivienda y de acceso a los derechos para todos, reconociendo que la cuestión afecta a la propia solidez democrática de las sociedades europeas. Hans Magnus Enzensberger destacó cómo la percepción del otro está profundamente entrelazada con la dimensión socioeconómica, escribiendo: «Los extranjeros son tanto más extranjeros cuanto más pobres son» (Enzensberger, 1993, p. 26).

En vista de ello, más de cincuenta años después del inicio del fenómeno migratorio en Italia, es necesario superar la imagen de los sujetos de origen extranjero como meros receptores de asistencia, reconociéndolos más bien como titulares de derechos. El diálogo intercultural requiere, de hecho, condiciones de simetría relacional, actualmente a menudo ausentes, que permitan a cada uno expresar plenamente su subjetividad y sus necesidades, en un marco de igualdad.

La interculturalidad, para no quedar reducida a mera retórica, se presenta como una tarea política, ya que entrelazan cuestiones relacionadas con los conflictos culturales, las desigualdades sociales, los derechos de los inmigrantes y la promoción de una democracia integradora. Como han señalado numerosos estudiosos, la condición de «ciudadanía relativa» que experimentan muchos inmigrantes pone de relieve vías de «integración subalterna», que socavan la posibilidad misma de un diálogo auténtico (Sayad, 2002). Para superar estas dinámicas, es esencial abandonar tanto un enfoque pietista como una visión puramente utilitarista de la migración, ambos incapaces de reconocer a los migrantes como sujetos activos y portadores de recursos.

Resulta entonces central promover itinerarios educativos que sepan valorar el patrimonio lingüístico y cultural de los migrantes, considerar el multilingüismo como un recurso y apoyar el asociacionismo de las comunidades migrantes como actor fundamental de la mediación intercultural. Kenan Malik ha señalado bien los riesgos de un enfoque esencialista, que anquilosa las identidades y alimenta los conflictos: «Los multiculturalistas y los partidarios del choque de civilizaciones comparten supuestos subyacentes sobre la naturaleza de la cultura, la identidad y la diferencia» (Malik, 2016, p. 86).

Al mismo tiempo, es necesario dar cabida a las necesidades educativas y culturales de los migrantes, prestando especial atención a las llamadas segundas generaciones, cuya presencia representa un punto crucial para la cohesión social y un factor de transformación para las comunidades locales. Es crucial evitar que la condición de «doble pertenencia» se convierta en una «doble ausencia» (Sayad, 2002), apoyando la posibilidad de que estos jóvenes se conviertan en verdaderos mediadores culturales, siempre que se garanticen oportunidades de participación y vías de empoderamiento dentro de las escuelas, las asociaciones y la sociedad, también a través de una necesaria superación de la legislación basada en los derechos de sangre.

Además, es esencial desarrollar redes entre escuelas, centros de educación de adultos y asociaciones, consideradas como espacios de relación y reflexión crítica sobre las prácticas educativas, capaces de estimular actividades interculturales dirigidas a todos, no sólo a los inmigrantes. La escuela, en este proceso, es uno de los ejes fundamentales para favorecer la integración, a través del éxito escolar, la inserción laboral y el reconocimiento de la diferencia cultural como un valor.

La auténtica educación intercultural no se limita a facilitar la convivencia, sino que promueve el encuentro, el conocimiento mutuo y la construcción de valores compartidos, transformando la escuela en un espacio de mediación y convivencia democrática. Como recuerdan Fiorucci, Pinto Minerva y Portera (2017): «Las estrategias interculturales evitan separar a los individuos en mundos culturales impermeables, promoviendo en su lugar la confrontación, el diálogo y la transformación mutua, para hacer posible la convivencia y abordar los conflictos con las herramientas de la pedagogía» (p. 618).

En esta perspectiva, la educación intercultural se convierte en un elemento esencial para construir vías de reconocimiento del pluralismo y la diversidad en reciprocidad, contribuyendo a formar escuelas y comunidades capaces de hacer frente a la complejidad de la sociedad contemporánea. Requiere un compromiso constante y consciente por parte de todos los implicados en la educación, para formar ciudadanos conscientes y preparados para vivir en un mundo global, donde el encuentro con la diferencia sea la norma y no la excepción.

4. INTERCULTURALIDAD Y CIUDADANÍA

Para consolidar una perspectiva educativa capaz de promover la ciudadanía global y la justicia social, se hace imprescindible construir un enfoque intercultural que no se limite a gestionar las emergencias, sino que se configure como parte integral y permanente de la planificación escolar. Las reflexiones actuales ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar currículos interculturales que no se reduzcan a intervenciones puntuales, sino que transformen la escuela en un espacio de mediación y negociación cultural cotidiano. Esto implica deconstruir visiones estáticas y rígidas de la cultura y la identidad, para abrirse a concepciones dinámicas que reconozcan la diversidad como un recurso en constante evolución.

Educar para superar estereotipos significa estimular un cambio de actitudes, fomentando el desarrollo de una sensibilidad intercultural que permita pasar de perspectivas etnocéntricas a visiones etnorelativas, como propone Milton Bennett (1993). Es un camino que requiere la capacidad de cuestionar las propias representaciones, de cuestionar categorías como tradición y pertenencia, y de considerar la frontera no como una barrera, sino como un umbral educativo, un lugar de transición y posibilidad. En esta perspectiva, reflexionar sobre la escuela significa no sólo formar ciudadanos conscientes y abiertos a la complejidad, sino también devolver a la palabra y a la narración su papel de herramientas fundamentales para desarrollar la reflexividad crítica y contrarrestar las narrativas tóxicas que alimentan el racismo, la discriminación y el discurso del odio.

Para ello, para que la escuela pueda influir realmente en los procesos de construcción de la alteridad, debe convertirse en un contexto en el que la educación para la complejidad se traduzca en prácticas cotidianas de escucha, diálogo y confrontación, capaces de desenmascarar las simplificaciones que alimentan los miedos y estereotipos colectivos (Butler, 2004; Mbembe, 2020). La dimensión intercultural ya no puede limitarse a proyectos esporádicos, sino que debe constituir un eje transversal de la oferta educativa, capaz de orientar las metodologías de enseñanza, la gestión de las relaciones y un nuevo concepto de ciudadanía.

Una educación crítica, en esta perspectiva, no se limita a reconocer la diversidad como un valor abstracto, sino que ofrece herramientas para comprender los vínculos entre los fenómenos locales y las dinámicas globales, mostrando cómo las desigualdades y los conflictos son el producto de elecciones políticas y económicas precisas, y no acontecimientos aleatorios o inevitables (De Lucas, 2018). Así, la escuela se convierte en un espacio para la concienciación política y el ejercicio de la solidaridad, proporcionando a los estudiantes la capacidad de captar las conexiones entre sus propias vidas y las de aquellos que se vuelven vulnerables e invisibles.

En esta dirección, construir itinerarios educativos centrados en la narración de las experiencias migratorias significa devolver la complejidad a las vivencias individuales, sustrayéndolas a la lógica reductora de las etiquetas y las estadísticas. Contar historias, crear oportunidades de encuentro directo con quienes han vivido la experiencia de la migración, propiciar momentos de diálogo con las familias de origen extranjero: todas estas acciones contribuyen a crear lazos de confianza y a reconocer la humanidad del otro, rompiendo los dispositivos de deshumanización (Mbembe, 2020).

Además, la escuela puede estimular un sentimiento plural de pertenencia, que no obligue a las personas a renegar de sus raíces culturales, sino que les permita entrelazarlas con nuevos horizontes de ciudadanía, alimentando una identidad abierta capaz de convivir con la diferencia. Para ello es necesario replantearse los contenidos de la enseñanza y el lenguaje, incluidos los materiales didácticos y los libros de texto, que a menudo siguen proponiendo representaciones parciales o distorsionadas (Butler, 2004).

Por último, una educación intercultural eficaz debe entrelazarse con una ética de la responsabilidad, que invite a profesores, educadores e instituciones a cuestionar críticamente sus prácticas, abandonando toda aparente neutralidad. Solo así la escuela podrá convertirse en un laboratorio de convivencia, donde el reconocimiento mutuo se convierta en el fundamento de una sociedad más justa, capaz de contrarrestar la lógica del odio y construir horizontes de solidaridad y convivencia democrática (De Lucas, 2018).

5. CONCLUSIONES: EDUCAR SIN BARRERAS

Las reflexiones recogidas dibujan un panorama complejo y urgente: en un Mediterráneo cada vez más marcado por conflictos, desigualdades y narrativas excluyentes, la escuela se revela como un actor indispensable para deconstruir estereotipos y generar nuevos imaginarios de convivencia. Sin embargo, esta tarea no puede limitarse a intervenciones fragmentarias o a una gestión de emergencia de la diversidad, sino que debe traducirse en un replanteamiento radical de las prácticas educativas, capaz de situar en el centro la complejidad de las historias, las identidades y las relaciones.

Abrir la mirada pedagógica significa reconocer que la frontera no es sólo una línea geográfica, sino una construcción simbólica que se nutre de discursos, representaciones y políticas. Como muestran los distintos autores, la producción de la alteridad se entrelaza con dinámicas de poder que es preciso desenmascarar para hacer de la escuela un verdadero laboratorio de justicia social e inclusión. En esta perspectiva la pedagogía intercultural, si se entiende como una práctica cotidiana de escucha, negociación y deconstrucción de las jerarquías, se convierte en una herramienta política capaz de desencallar los dispositivos de exclusión.

Se hace entonces imperativo promover una formación docente que no se limite a la adquisición de técnicas, sino que desarrolle la capacidad de reflexionar críticamente sobre el propio papel, los propios prejuicios y las estructuras de desigualdad que atraviesan los contextos educativos. En esta dirección, la narración de las experiencias migratorias, el diálogo con las familias de origen extranjero y la valorización de las herencias culturales de los migrantes no son actividades accesorias, sino partes constitutivas de un currículo que pretende formar ciudadanos capaces de habitar la complejidad del mundo contemporáneo.

La educación en la complejidad, la solidaridad y el reconocimiento mutuo puede así transformar la escuela en un espacio donde las fronteras ya no sean barreras, sino umbrales que hay que cruzar juntos, para construir una sociedad fundada en el cuidado, la responsabilidad compartida y la conciencia de las interconexiones globales. Sólo una educación capaz de superar el miedo a la diferencia y cultivar la esperanza de una pertenencia plural puede contribuir a romper la lógica del odio y a forjar un futuro más justo y democrático.

REFERENCIAS

- Balibar, E. (2005). Difference, otherness, exclusion. *Parallax*, 11(1), 19-34.
- Baricco, A. (2006). *I Barbari. Saggio sulla mutazione*. Feltrinelli.
- Bartoli, C. (2016). Concentrare, segregare e assistere. Così il razzismo diventa sistema. In M. Aime (Ed.), *Contro il razzismo. Quattro ragionamenti* (pp. 125-157). Einaudi.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethno-relativism: A developmental model of intercultural sensitivity. *Education for the intercultural experience*, 2, 21-71.
- Bevilacqua, P. (2004). *L'utilità della storia*. Donzelli.
- Bouchard, N., y Ferme, V. (2013). *Italy and the Mediterranean: Words, sounds, and images of the post-cold war era*. Springer.
- Braudel, F. (1987). *Il Mediterraneo. Lo spazio, la storia, gli uomini, le tradizioni*. Bompiani.

- Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'interculturalità*. FrancoAngeli.
- Butler, J. (2004). *Vite precarie. Contro l'uso della violenza in risposta al lutto collettivo*. Meltemi.
- Cambi, F., y Pinto Minerva, F. (2023). *Governare l'età della tecnica: Il ruolo chiave della formazione*. Mimesis.
- Catarci, M. (2014). Considerazioni critiche sulla nozione di integrazione di migranti e rifugiati. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 22, 71-84.
- Crescenza, G. (2025). Formare insegnanti alla diversità e alla cittadinanza attiva. Strategie pedagogiche per contrastare la violenza e i discorsi d'odio. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 15(1), 35-52.
- De Lucas, J. (2018). Negar la política, negar sus sujetos y derechos. *Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho*, XXXVI, 64-87.
- Dervin, F. (2023). *Communicating around interculturality in research and education*. Routledge.
- Dunne, T. (2024). *International relationstheories: Discipline and diversity*. Oxford University Press.
- Enzensberger, H.M. (1993). *La grande migrazione*. Einaudi.
- Faloppa, F. (2020). *# Odio: Manuale di resistenza alla violenza delle parole*. UTET.
- Fiorucci, M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(2), 15-34.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. FrancoAngeli.
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., y Portera, A. (Eds.) (2017). *Gli alfabeti dell'interculturalità*. ETS.
- Loiodice, I. (2023). *Differenze e prossimità. Riflessioni pedagogiche*. Progedit.
- Malik, K. (2016). *Il multiculturalismo e i suoi critici: Ripensare la diversità dopo l'11 settembre*. Nessun Dogma.
- Mbembe, A. (2020). *Necropolitics*. Duke University Press.
- Nanni, A., y Fucecchi, A. (2018). *Dove va l'interculturalità?: oltre la scuola... la città*. ELS La scuola.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.
- Remotti, F. (2010). *L'ossessione identitaria*. Laterza.
- Said, E. W. (1999). *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*. Feltrinelli Editore.
- Sayad, A. (2002). *La doppia assenza*. Raffaello Cortina.
- Schianchi, M. (2024). *Le contraddizioni dell'inclusione. Il lavoro socio-educativo nei servizi per la disabilità tra criticità e prospettive*. Mimesis.
- Todorov, T. (1992). *La conquista dell'America. Il problema dell'“altro”*. Einaudi.
- Vaccarelli, A. (2023). *Ai limiti dell'umano. La Shoah e l'educazione*. FrancoAngeli.