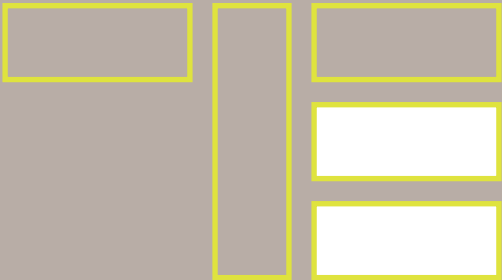


TEORÍA
DE LA
EDUCACIÓN

REVISTA
INTERUNIVERSITARIA

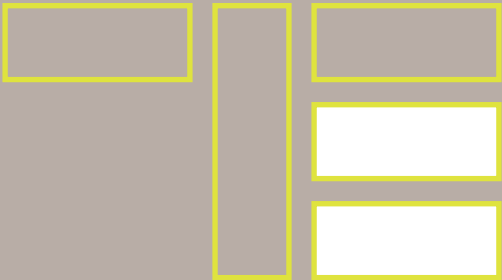


Relaciones educativas
e inclusión

Ediciones Universidad
Salamanca

TEORÍA
DE LA
EDUCACIÓN

REVISTA
INTERUNIVERSITARIA



Educational Relationships
and Inclusion

Ediciones Universidad
Salamanca

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660 - DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.2025372>

CDU: 37.013 - IBIC: Educación; Pedagogía (JN) - BIC: Education (JN)

BISAC: EDUCATION / General (EDU000000)

Revista semestral. Vol. 37, 2, julio-diciembre, 2025

EDICIONES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

EQUIPO DE REDACCIÓN

Editor: Fernando Gil Cantero (*Universidad Complutense de Madrid, España*)

Editor Adjunto: José Manuel Muñoz Rodríguez (*Universidad de Salamanca, España*)

Asistentes de Edición: Alberto Sánchez Rojo (*Universidad Complutense de Madrid, España*), Tania Alonso Sainz (*Universidad Complutense de Madrid, España*), Judith Martín Lucas (*Universidad de Salamanca, España*).

Editor técnico: Iván Pérez Miranda (*Universidad de Salamanca, España*)

CONSEJO CIENTÍFICO

Laura Alonso Díaz (*Universidad de Extremadura, España*), Alberto Filipe Araújo (*Universidade do Minho, Portugal*), José Luis Álvarez Castillo (*Universidad de Córdoba, España*), Ana Ayuste (*Universidad de Barcelona, España*), Maria da Conceição Azevedo (*Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal*), Emanuele Balduzzi (*Istituto Universitario Salesiano de Venecia, Italia*), Antonio Bernal Guerrero (*Universidad de Sevilla, España*), Joao Boavida (*Universidade de Coimbra, Portugal*), Nicholas Burbules (*University of Illinois, Estados Unidos*), Pilar Casares García (*Universidad de Granada, España*), Mariagrazia Contini (*Università di Bologna, Italia*), Pilar Ezquerro Muñoz (*Universidad de Cantabria, España*), Maria das Dores Formosinho (*Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Portugal*), Amanda Fulford (*Edge Hill University, United Kingdom*), Lorenzo García Aretio (*Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*), Joaquín García Carrasco (*Universidad de Salamanca, España*), Ángel García Del Dujo (*Universidad de Salamanca, España*), Mario Gennari (*Università degli Studi di Genova, Italia*), Annachiara Gobbi (*Primary School of the Romano Bruni Institute in Padova, Italia*), Vicent Gozávez Pérez (*Universidad de Valencia, España*), María Ángeles Hernández Prados (*Universidad de Murcia, España*), Ana Cecilia Hirsch Adler (*Universidad Nacional Autónoma de México, México*), Naomi Hodgson (*Edge Hill University, Reino Unido*), Marina Jodra Chuan (*Universidad Complutense de Madrid, España*), Gonzalo Jover Olmeda (*Universidad Complutense de Madrid, España*), Mar Lorenzo Moledo (*Universidad de Santiago de Compostela, España*), Rebecca Mace (*University College of London, Reino Unido*), Elena Madrussan (*Università di Torino, Italia*), Cristiana de Sousa Pizarro Bravo Madureira (*Instituto Politécnico de Leiria, Portugal*) Lavinia Marin (*Delft University of Technology, Netherlands*), Miquel Martínez Martín (*Universidad de Barcelona, España*), Jan Masschelein (*Katbolike Universiteit Leuven, Bélgica*), Elías Jesús Mejía Mejía (*Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú*), Gladys Mermsa Molina (*Universidad de Alicante, España*), Ramón Mínguez Vallejos (*Universidad de Murcia, España*), María del Carmen Pereira Domínguez (*Universidad de Vigo, España*), Cruz Pérez Pérez (*Universidad de Valencia, España*), Sara Ramos Zamora (*Universidad Complutense de Madrid, España*), Marta Ruiz Corbella (*Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*), Paul Smeyers (*Universiteit Gent, Bélgica*), Giancarla Sola (*Università di Genova, Italia*), Paul Standish (*University of London, Reino Unido*), Bianca Thoilliez Ruano (*Universidad Autónoma de Madrid, España*), Susana Torío López (*Universidad de Oviedo, España*), José Manuel Touriñán López (*Universidad de Santiago de Compostela, España*), Julio Vera Vila (*Universidad de Málaga, España*).



Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria se fundó en el año 1986. Es una revista académica de Pedagogía que publica trabajos originales de investigación, específicamente, desde una perspectiva y metodología teórica de la educación, con el objetivo de aportar conocimientos pedagógicos a investigadores y profesionales que permitan mejorar, mediante una discusión crítica fundamentada, la descripción, explicación, comprensión y aplicación del pensamiento y la acción educativos.

Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria está indexada en ESCI/WoS desde diciembre de 2016. En Scopus es Q2 en Educación y Q1 en Filosofía. En 2009 obtuvo el Sello de Calidad FECYT, y lo ha renovado en 2013, 2016, 2019, 2021, 2022, 2023 y 2024. Este último año con la Mención de la FECYT de Buenas Prácticas en Igualdad de Género. Está presente en las plataformas de evaluación: DOAJ, Latindex, CARHUS Plus, Dialnet Métricas, ERIH PLUS, CIRC, DICE, RECYT (Sello de calidad FECYT-MEC). Y en los sistemas de clasificación de revistas: CSIC-ISOC; RESH; MIAR. Figura, entre otras, en las siguientes bases de datos de su especialidad: Educational Research Abstracts (ERA), DIALNET, Iresie, Pascal y Francis, Psycodoc, Dulcinea y SHERPA/RoMEo.

EDICIONES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
Plaza San Benito, 23. Palacio de Solís - 37002 Salamanca (España)
Fax: 923 29 45 03. Correo-e: eusal@usal.es

FOTOCOMPOSICIÓN: Glaux, Publicaciones Académicas. - D. LEGAL: S. 841-1991

IMPRESIÓN EN PAPEL BAJO DEMANDA: <https://doi.org/10.14201/teri.2025372>

Ni la totalidad ni parte de esta revista puede reproducirse con fines comerciales sin permiso escrito de Ediciones Universidad de Salamanca. A tenor de lo dispuesto en las calificaciones Creative Commons CC BY-NC-SA y CC BY, se puede compartir (copiar, distribuir o crear obras derivadas) el contenido de esta revista, según lo que se haya establecido para cada una de sus partes, siempre y cuando se reconozca y cite correctamente la autoría (BY), siempre con fines no comerciales (NC) y compartir igual los contenidos (SA).



CC BY-NC-SA



CC BY

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660 - DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.2025372>

CDU: 37.013 - IBIC: Educación; Pedagogía (JN) - BIC: Education (JN)

BISAC: EDUCATION / General (EDU000000)

Revista semestral. Vol. 37, 2, julio-diciembre, 2025

ÍNDICE

MONOGRÁFICO: RELACIONES EDUCATIVAS E INCLUSIÓN

Fernando BÁRCENA ORBE, <i>Una filosofía de la relación educativa: mediación existencial, transmisión y testimonio</i>	1-18
Eduardo S. VILA MERINO y Victoria E. ÁLVAREZ JIMÉNEZ, <i>La relación educativa en un mundo digitalizado: paradojas de la hiperconexión</i>	19-36
Clara ROMERO PÉREZ y Luis NÚÑEZ CUBERO, <i>El teatro como metáfora de la relación educativa</i>	37-56
Ignacio CALDERÓN ALMENDROS y Mel AINS COW, <i>Educación Inclusiva: mapas, fronteras y caminos hacia el éxito</i>	57-76
Magdalena KOHOUT-DÍAZ, <i>Educación inclusiva de calidad: requisitos para roles profesionales emergentes</i>	77-97
Christoforos MAMAS y Carlos MALLÉN-LACAMBRA, <i>Ética de los cuidados: una base teórica para la inclusión relacional</i>	99-124
Alexander M. SIDORKIN, <i>Inclusión relacional: desafíos y soluciones</i>	125-144
Francisca MORENO-TALLÓN y Joan Jordi MUNTANER GUASP, <i>Educación inclusiva e inclusión social: un compromiso comunitario</i>	145-162

ARTÍCULOS

Sandra Gisela MARTÍN-MARTÍNEZ y Carola GÓMEZ, <i>Alteridad digital en la escuela: adolescentes y redes sociales</i>	163-185
Miguel DE LUCAS, Daniel CABALLERO JULIA y Álvaro DIEGO-GONZÁLEZ, <i>Futuros docentes y competencia comunicativa. Una revisión sistemática de la literatura</i>	187-214
Xabier RIÁDIGOS-COUSO y Rita GRADAÍLE-PERNAS, <i>Ciudadanía infantil activa: creando espacios para la participación</i>	215-236

RESEÑAS DE LIBROS

Larrosa, J. (2023). <i>Alma se tiene a veces. Ejercicios de retirada</i> . Noveduc, 350 pp.	
Fernando BÁRCENA ORBE.....	241-244
He podido hacer esto y aquello. Comentarios a la reseña de F. Bárcena sobre <i>Alma se tiene a veces. Ejercicios de retirada</i>	
Jorge LARROSA BONDÍA	245-249
Luri, G. (2024). <i>Prohibido repetir: una propuesta apasionada para salvar la escuela</i> . Rosamerón, 332 pp.	
Enrique ALONSO-SAINZ.....	250-252
Gomá, J. (2023). <i>Universal concreto. Método, ontología, pragmática y poética de la ejemplaridad</i> . Taurus, 272 pp.	
Gabriela SÁNCHEZ-HERRERA ARIAS	253-259
Von Hildebrand, D. (2024). <i>Escritos breves sobre la educación</i> . Eunsa, 123 pp. Traducción: J. M ^a . Barrio Maestre. Edición y prólogo: Sergio Sánchez-Migallón	
David AYOSE CANCELA VAL	260-262
Martín-Sánchez, M., y Cáceres-Muñoz, J. (2024). <i>Teoría e Historia de la Educación. Formación básica para educadores</i> . Aula Magna, 392 pp.	
María CASAS BAÑARES	263-266

Mestre, J., y Fernández-Liria, C. (2024). *Escuela y libertad. Argumentos para defender la enseñanza frente a políticas educativas y discursos pedagógicos demenciales*. Akal, 171 pp.
Carmen FONTANEDA AMO 267-268

Vila, E., Rascón, T., e Hijano, M. (2025). *Pensar e investigar la educación. Desafíos sociales y líneas emergentes*. Octaedro, 202 pp.
Rocío NICOLÁS LÓPEZ..... 269-271

Valle, J. M., Manso, J., y Sánchez-Tarazaga, L. (2023). *Las competencias profesionales docentes. El Modelo 9:20*. Narcea, 215 pp.
Marta PAZOS ANIDO 272-274

Ming Tse, H., Daniels, H., Stables, A., y Cox, S. (2024). *El diseño de edificios para el futuro de la educación*. Morata, 260 pp.
Judith MARTÍN LUCAS 275-277

Sarramona, J. (2024). *La educación en el día a día*. Horsori, 132 pp.
Mateo AVILÉS 278-281

Moraleda Ruano, A., y Galán-Casado, D. (Coords.) (2024). *Estigma y educación. Un enfoque para la igualdad*. Narcea, 177 pp.
MIRIAM G. BLANCO..... 282-285

Caride, J. A., y Rodríguez, J. (Coords.) (2024). *Realidades e horizontes da educación en Galicia*. Kalandraka, 317 pp.
Eduardo S. VILA MERINO..... 286-287

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660 - DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.2025372>

CDU: 37.013 - IBIC: Educación; Pedagogía (JN) - BIC: Education (JN)

BISAC: EDUCATION / General (EDU000000)

Biannual journal. Vol. 37, 2, July-December, 2025

TABLE OF CONTENTS

MONOGRAPHS: EDUCATIONAL RELATIONSHIPS AND INCLUSION

Fernando BÁRCENA ORBE, <i>A Philosophy of The Educational Relationship: Existential Mediation, Transmission and Testimony</i>	1-18
Eduardo S. VILA MERINO and Victoria E. ÁLVAREZ JIMÉNEZ, <i>The Educational Relationship in a Digitalised World: Paradoxes of Hyperconnection</i>	19-36
Clara ROMERO PÉREZ and Luis NÚÑEZ CUBERO, <i>Theatre as a Metaphor for the Educational Relationship</i>	37-56
Ignacio CALDERÓN ALMENDROS and Mel AINSCOW, <i>Inclusive Education: Maps, Borders and Pathways to Success</i>	57-76
Magdalena KOHOUT-DIAZ, <i>Inclusive Quality Education: Requirements for Emerging Professional Roles</i>	77-97
Christoforos MAMAS and Carlos MALLÉN-LACAMBRA, <i>Ethics of Care: a Theoretical Underpinning for Relational Inclusivity</i>	99-124
Alexander M. SIDORKIN, <i>Relational Inclusion: Challenges and Solutions</i>	125-144
Francisca MORENO-TALLÓN and Joan Jordi MUNTANER GUASP, <i>Inclusive Education and Social Inclusion: a Community Commitment</i>	145-162

ARTICLES

Sandra Gisela MARTÍN-MARTÍNEZ and Carola GÓMEZ, <i>Digital Alterity in School: Adolescents and Social Networks</i>	163-185
Miguel DE LUCAS, Daniel CABALLERO JULIA and Álvaro DIEGO-GONZÁLEZ, <i>Prospective Teachers and Communicative Competence. A Systematic Review of the Literature</i>	187-214
Xabier RIÁDIGOS-COUSO and Rita GRADÁILLE-PERNAS, <i>Active Child Citizenship: Creating Spaces for Participation</i>	215-236

BOOK REVIEWS

Larrosa, J. (2023). <i>Alma se tiene a veces. Ejercicios de retirada</i> . Noveduc, 350 pp. Fernando BÁRCENA ORBE	241-244
He podido hacer esto y aquello. Comentarios a la reseña de F. Bárcena sobre <i>Alma se tiene a veces. Ejercicios de retirada</i> Jorge LARROSA BONDÍA	245-249
Luri, G (2024). <i>Prohibido repetir: una propuesta apasionada para salvar la escuela</i> . Rosamerón, 332 pp. Enrique ALONSO-SAINZ	250-252
Gomá, J. (2023). <i>Universal concreto. Método, ontología, pragmática y poética de la ejemplaridad</i> . Taurus, 272 pp. Gabriela SÁNCHEZ-HERRERA ARIAS	253-259
Von Hildebrand, D. (2024). <i>Escritos breves sobre la educación</i> . Eunsa, 123 pp. Traducción: J. M ^a . Barrio Maestre. Edición y prólogo: Sergio Sánchez-Migallón David AYOSE CANCELA VAL	260-262
Martín-Sánchez, M., y Cáceres-Muñoz, J. (2024). <i>Teoría e Historia de la Educación. Formación básica para educadores</i> . Aula Magna, 392 pp. María CASAS BAÑARES	263-266

Mestre, J., y Fernández-Liria, C. (2024). *Escuela y libertad. Argumentos para defender la enseñanza frente a políticas educativas y discursos pedagógicos demenciales*. Akal, 171 pp.
Carmen FONTANEDA AMO 267-268

Vila, E., Rascón, T., e Hijano, M. (2025). *Pensar e investigar la educación. Desafíos sociales y líneas emergentes*. Octaedro, 202 pp.
Rocío NICOLÁS LÓPEZ..... 269-271

Valle, J. M., Manso, J., y Sánchez-Tarazaga, L. (2023). *Las competencias profesionales docentes. El Modelo 9:20*. Narcea, 215 pp.
Marta PAZOS ANIDO 272-274

Ming Tse, H., Daniels, H., Stables, A., y Cox, S. (2024). *El diseño de edificios para el futuro de la educación*. Morata, 260 pp.
Judith MARTÍN LUCAS 275-277

Sarramona, J. (2024). *La educación en el día a día*. Horsori, 132 pp.
Mateo AVILÉS 278-281

Moraleda Ruano, A., y Galán-Casado, D. (Coords.) (2024). *Estigma y educación. Un enfoque para la igualdad*. Narcea, 177 pp.
Miriam G. BLANCO..... 282-285

Caride, J. A., y Rodríguez, J. (Coords.) (2024). *Realidades e horizontes da educación en Galicia*. Kalandraka, 317 pp.
Eduardo S. VILA MERINO..... 286-287

**UNA FILOSOFÍA DE LA RELACIÓN EDUCATIVA:
MEDIACIÓN EXISTENCIAL, TRANSMISIÓN Y
TESTIMONIO**

*A philosophy of the Educational Relationship: Existential
Mediation, Transmission and Testimony*

Fernando BÁRCENA ORBE
Universidad Complutense de Madrid. España.
fernando@edu.ucm.es
<https://orcid.org/0000-0002-8982-8028>

Fecha de recepción: 14/10/2024
Fecha de aceptación: 04/12/2024
Fecha de publicación en línea: 02/06/2025

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Bárcena Orbe, F. (2025). Una filosofía de la relación educativa: mediación existencial, transmisión y testimonio [A Philosophy of the Educational Relationship: Existential Mediation, Transmission and Testimony]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 1-18. <https://doi.org/10.14201/teri.32244>

RESUMEN

Este artículo propone una reflexión filosófica sobre la educación entendida como el encuentro y la experiencia de una transmisión entre generaciones en la filiación del tiempo. Desde el punto de vista pedagógico, dicho encuentro supone tanto un acto de presencia entre adultos y jóvenes como de transmisión de algo de un lugar a otro de la escala generacional. La tesis de este trabajo es que presencia y transmisión están hoy en una crisis que afecta a la misma noción de la educación, a

lo que significa educar y formarse. En un mundo como el nuestro, con una creciente sensibilidad hacia lo que se llama inclusión o inclusividad, la gran excluida, desde el punto de vista de cierta reflexión filosófica y teórica —algo que se propone hacer en estas páginas—, es precisamente esa relación de presencia entre adultos y jóvenes. Pues la tarea educativa consiste en transmitir la responsabilidad como un elemento central de la condición adulta, una que entraña asumir determinados límites. Esa transmisión es una interiorización del legado de las generaciones anteriores, y se hace posible cuando existe la posibilidad de un encuentro, una conversación y una especie de transacción moral entre las mismas. Los adultos transmiten a niños y adolescentes —tal es su responsabilidad— la experiencia acumulada en el tiempo y de la que ellos son, como adultos y educadores, depositarios y testigos, aunque no sus dueños, y en ese acto ponen en contacto a los recién llegados con sus predecesores muertos o desaparecidos. A esto lo llamaremos pacto testimonial.

Palabras clave: filosofía de la educación; relación educativa; relación padres-hijos; transmisión educativa; generaciones.

ABSTRACT

This paper proposes a philosophical reflection on education understood as the encounter and experience of a transmission between generations in the filiation of time. From a pedagogical point of view, such an encounter implies both an act of presence between adults and young people and the transmission of something from one place to another on a generational scale. The thesis of this paper is that presence and transmission are today in a crisis that affects the very notion of education, what it means to educate and to be educated. In a world like ours, with a growing sensitivity towards what is called inclusion or inclusiveness, the great excluded, from the point of view of a certain philosophical and theoretical reflection —something that is proposed in these pages—, is precisely that relationship of presence between adults and young people. For the educational task consists in transmitting responsibility as a central element of the adult condition, one that entails assuming certain limits. This transmission is an internalization of the legacy of previous generations and becomes possible when there is the possibility of an encounter, a conversation and a kind of moral transaction between them. Adults transmit to children and adolescents -such is their responsibility- the experience accumulated over time and of which they are, as adults and educators, depositaries and witnesses, although not its owners, and in this act, they put the newcomers in contact with their predecessors more than the previous generations. We will call this a testimonial covenant.

Keywords: philosophy of education; educational relationship; parent-child relationship; educational transmisión; generations.

INTRODUCCIÓN

«En la clase del señor Germain, sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo».

(Camus, 2008b, p. 830)

La escuela, esa vieja palabra que proviene del mundo griego —y que significa ocio y separación temporal de los ritmos habituales del mundo (*skholē*)— nació con el propósito de que quienes a ella acceden se preparen para el estudio esmerado de lo que el mundo les ofrece por mediación de sus profesores y maestros, en el seno de una relación destinada a ser algo singular y único (Oakeshott, 2009; Simons y Masschelein, 2014). La esencia de esta relación tiene que ver con la transmisión de saberes, que garantiza la continuidad del mundo y de las generaciones. Pero para que se dé una verdadera transmisión es necesario la existencia real de un encuentro en la que algunos elementos de la alta cultura se puedan transportar de un lado a otro de la escala generacional, a través de sus textos fundamentales; y esto con el propósito de formar la capacidad de juicio y la comprensión del presente a su luz (Redeker, 2016, p. 27)¹. La escuela pues no está (solamente) para erradicar lo que socialmente consideramos un mal, sino para estudiar lo que nos vuelve humanos y lo que nos destruye (Bárcena, 2016, 2020, 2023).

En un mundo como el nuestro, con una creciente sensibilidad hacia lo que se llama inclusión o inclusividad —y que hay que aplaudir en términos generales—, la gran excluida, desde el punto de vista de cierta reflexión filosófica (es esto lo que nos proponemos hacer en estas páginas) es, precisamente, esa relación de presencia entre adultos y jóvenes. La relación educativa es un tema clásico de una filosofía pedagógica, y siempre que la educación entra en crisis al mismo tiempo lo hace el significado que hemos venido atribuyendo a dicha relación. Entonces, hay que volver a preguntarse por ella y por su destino. Robert Redeker dice en el libro antes citado, con un tono de evidente enfado, que la escuela que se está edificando hoy ante nosotros ya no aprecia ese lazo que une al profesor con el estudio, y advierte que lo nuclear de la escuela no es tanto el alumno (que tiene que aprender) como ese enlace entre el maestro y el estudio. No hay maestros ni profesores, advierte, sino «enseñantes» que se limitan a mostrar lo que la sociedad ya tiene y siempre va cambiando, pero quizá no con un verdadero convite al estudio. Su afirmación puede resultar problemática, pero no es este el lugar para discutirla como merece. Pues el propósito de este artículo es volver a pensar, desde cierta mirada filosófica la mentada relación educativa, entendida como un encuentro entre generaciones en la filiación del tiempo, donde las nociones de presencia y transmisión resultan fundamentales.

¹ Mi agradecimiento a David Reyero por haberme llamado la atención sobre este libro de Robert Redeker.

Dos temporalidades se dan cita en el seno de esta relación: el tiempo joven de los recién llegados al mundo y el tiempo, más viejo, de los adultos. Esta diferencia de las edades es, desde la época de la Grecia clásica, de suma importancia en la escena educativa. Si las cosas materiales se obtienen con dinero, la educación, en cambio, se consigue con tiempo, dedicación y esfuerzo; para saber quiénes somos necesitamos toda una vida y el cuidado de otros (adultos responsables). Esta es una primera afirmación nuclear aquí. La segunda es que la tarea educativa se sostiene en la creencia de que el porvenir de una vida en formación nunca está cifrado de antemano. Somos herederos, y volver efectiva esa herencia requiere de nosotros una constante tarea de conquista personal y subjetiva, y no una mera adaptación a entornos siempre cambiantes (Recalcati, 2020, p. 73). Impredicible e imprevisible en sus efectos y en sus resultados, la educación se asienta en la responsabilidad, la confianza y la esperanza, que se confronta a determinismos oraculares (Biesta, 2011).

El encuentro entre generaciones supone, por tanto, la presencia viva de un adulto ante un joven, niño o adolescente. Como escribe Pennac (2007): «Una sola certeza la presencia de mis alumnos depende estrechamente de la mía» (p. 13). Además, esta relación está mediada por una serie de actos de transmisión que recuerdan nuestra condición de herederos, que es donde se asienta la filiación simbólica. Forma parte de la tesis de este escrito que presencia, transmisión y herencia están hoy en una crisis que afecta a la noción misma de lo que significa estar educado. Como escribió hace ya mucho Max van Manen en un libro que ha pasado de mano en mano y de generación en generación:

La noción de educación, concebida como un proceso vivo de compromiso personal entre un profesor o padre adulto y un niño pequeño o un estudiante, podría desaparecer en un medio cada vez más corporativo, directivo y tecnificado. ¿Cómo puede la educación de los niños seguir siendo una actividad humana y cultural rica? (Manen, 1998, p. 20).

Metodológicamente, el enfoque de este texto es filosófico, pues busca problematizar (y desplazar) algunas cosas que en pedagogía se dan por sentadas muy rápidamente; además, le debe mucho a algunas ideas de Hannah Arendt. Vale la pena recordar el final de su famoso ensayo (de finales de la década de los años cincuenta del siglo XX) «The Crisis in Education»:

No se puede educar sin enseñar al mismo tiempo; una educación sin aprendizaje es vacía y por tanto con gran facilidad degenera en una retórica moral-emotiva. Pero es muy fácil enseñar sin educar, y cualquiera puede aprender cosas hasta el fin de sus días sin que por eso se convierta en una persona educada. Sin embargo, todos estos detalles deben quedar en manos de los expertos y de los pedagogos. Lo que aquí nos interesa, y por consiguiente no debemos remitir a la ciencia especial de la pedagogía, es la relación entre las personas adultas y los niños en general o, para decirlo en términos generales y exactos, nuestra actitud hacia la natalidad, hacia el hecho de que todos hemos venido al mundo al nacer y de que este mundo se renueva sin cesar a través de los nacimientos. La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo

bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (Arendt, 2019, pp. 300–301).

Quiero destacar tres aspectos esenciales de este fragmento, que definirán la estructura argumental central de estas páginas.

En primer lugar, la afirmación de que el propósito de toda enseñanza y aprendizaje es convertir a alguien en una persona educada, en obtener algo parecido a lo que podemos llamar «formación», y no solamente la adquisición de destrezas o habilidades técnicas. Esta formación tiene que ver con la construcción de la condición adulta del sujeto en el mundo, como un progreso hacia sí mismo o como un buen uso de uno mismo. Lo segundo es que lo que de verdad interesa, y se escapa de algún modo a la ciencia especial de la pedagogía, es la relación entre los adultos y los niños y jóvenes, o sea, el encuentro entre las generaciones; «nuestra actitud» —dice Arendt— hacia el hecho de que el ser humano llega al mundo en virtud del nacimiento y que el mundo mismo se renueva por la llegada de los nuevos. Por último, que lo que da justificación a la tarea de educar es el amor a estos recién llegados y el amor al mundo (*Amor Mundi*) y que, por tanto, el propósito de la escuela no es meramente instruir en el arte de vivir sino la transmisión y el acompañamiento de los nuevos al mundo. Ahí reside la responsabilidad educadora: en el cuidado del recién llegado y en el cuidado del mundo. Al educar, transmitimos ese doble amor y ese doble cuidado, y, al hacerlo, influimos en el otro y establecemos una especie de *pacto testimonial*; pues el adulto que transmite da testimonio del mundo, es testigo de una era cultural que presenta al joven como un objeto de conversación. Porque influye, provoca algo en el interior del otro. Históricamente, algunas teorías pedagógicas consideraron que toda intervención en la libertad del otro es manipuladora, y por eso rechazable. Ahora bien, es propio de la libertad dejarse influir de ese modo, porque la libertad es siempre receptiva y consiente que otra cosa se introduzca en ella provocando algo en su interior (Hersch, 2017, p. 37). Esta afirmación también será importante en este texto.

1. MEDIACIÓN EXISTENCIAL: PROMOVER LA CONDICIÓN ADULTA

En su libro *Prendre soin de la jeunesse et des générations*, el filósofo Bernard Stiegler (2008) alude a una legislación penal francesa de la época, aprobada en el año 2007, que prescribía, para ciertos delitos cometidos por jóvenes en caso de recidiva, que no serían juzgados en función de su minoría de edad, sino que la ley les sería aplicada como a los adultos mayores de edad. Se adujo que la disposición

jurídica que limitaba la edad de responsabilidad penal conllevaba un sentimiento de impunidad. Con esta disposición legal, al mismo tiempo que se cuestiona la minoría de los jóvenes, se ponía en causa la mayoría de sus ascendientes adultos, liberándose con ello su responsabilidad como adultos. La medida tiene importantes consecuencias para la educación, en el sentido que es la encargada de conducir hacia la responsabilidad y al estado de mayoría de edad. Al considerar «mayor» al joven, y al mismo tiempo desresponsabilizar al adulto, se invierten los términos y se ocasiona un estado de no diferenciación entre las generaciones.

Stiegler se refiere también a la campaña que, por aquellas mismas fechas, promovió el canal televisivo, dedicado al mundo infantil y juvenil, *Canal J*, cuyo eslogan de base, sobre el fondo, entre otras, de una fotografía en la que frente a un niño, con evidente cara de aburrimiento, aparecía su abuelo incapaz ya de hacerle reír y entretenerle, era el siguiente: *Les enfants méritent mieux que ça. Ils méritent Canal J* (Los niños merecen algo mejor que esto. Merecen Canal J.) Los niños merecen algo mejor que esto, donde «esto», en una de las fotografías, es ese abuelo que muestra a su joven nieto su dentadura postiza. «Esto» es esa generación adulta incapaz ya de hacerse cargo educativamente de sus hijos o nietos. Es una ruptura entre las generaciones y la dramática expresión de una abdicación pedagógica, la expresión, sin más, de una época con la paternidad agotada o simplemente declinada (Recalcati, 2014; Zoja, 2018).

La educación es el nombre que damos a la transmisión de la aptitud humana que conduce a la condición adulta, la cual entraña aceptar determinados límites. Esa transmisión es una interiorización del legado de las generaciones precedentes. Los adultos transmiten a niños y adolescentes la experiencia acumulada en el tiempo, de la que son, como adultos y educadores, depositarios y testigos (pero no sus dueños, sino sus transmisores), y en ese acto ponen en contacto a los recién llegados con sus predecesores desaparecidos. Ayudan a dar forma a su memoria. Les dicen que lo que ellos, niños y jóvenes, sienten, padecen o sufren, también fue sentido antes, llorado y padecido, como leemos en la novela de Klaus Mann *El volcán*:

Ni nuestras penas ni nuestras ideas son tan modernas y tan nuevas como solemos creer en nuestro entusiasmo primero. Otros ya las han sufrido y pensado antes, y han tenido que enfrentarse a los mismos problemas que nosotros. Sin embargo, sus ideas y su dolor se han transformado en belleza. A nosotros nos han dejado el gran legado de sabiduría y su dolor convertido en arte (Mann, 2003, 219).

Este proceso de transmisión, en vez de cerrar, abre mundos, y es el modo que da cuenta de la diversidad de modos de saber vivir, saber hacer y saber morir. La educación, por eso mismo, es un proceso humanizador de universalización, en vez de una tentativa, más bien localista, de reducir al individuo a una única comunidad.

Construir la condición adulta del sujeto de la educación no es posible si no aceptamos que eso que llamamos «mundo» no es una creación nuestra ni tiene por qué responder a nuestros deseos. Al decir esto, tengo en mente las palabras

de Albert Camus pronunciadas en el discurso de recepción del Premio Nobel de literatura el 10 de diciembre de 1957: «Indudablemente, cada generación se cree destinada a rehacer el mundo. La mía sabe, sin embargo, que no podrá hacerlo. Pero su tarea es quizás mayor. Consiste en impedir que el mundo se deshaga» (Camus, 2008a, p. 241). Probablemente, la tarea que tienen ante sí las generaciones que se encuentran sea precisamente esta: impedir que el mundo se deshaga, una tarea que atraviesa a la escuela y al mismo tiempo la sobrepasa o la trasciende, pues «las relaciones con el mundo de una persona están moldeadas de manera esencial en y por la escuela» (Larrosa, 2020; Rosa, 2020, p. 309).

Ser adulto es abrir un espacio más interior dentro para que el mundo forme parte de lo que somos y nos afecte interiormente (Biesta, 2022, p. 2). Pero hoy se está produciendo una inversión de la jerarquía de las generaciones que organiza su completa confusión. Los medios específicos de control de la atención de los jóvenes, a través de los dispositivos específicos de la sociedad de las telecomunicaciones y las redes sociales (donde el mundo y sus cosas no se colocan nunca a cierta distancia reflexiva), promueve un estancamiento de su crecimiento. Francesco Stoppa (2011) considera que la «relación intergeneracional» es una de las claves para entender la época actual: la incapacidad para aceptar la propia desaparición señala, es el mayor problema de la generación adulta (p. 47). Como sostiene en otro momento: «A la nueva generación se le ha pedido que no crezca demasiado; cada niño ha de seguir siendo el niño, una especie de muñeco irrompible» (p. 241).

De varias maneras se puede frustrar esa experiencia de transmisión. El filósofo José Luis Pardo habla de una corrupción de niños y adolescentes que adopta dos modalidades. La primera consiste en impedir la entrada de los recién llegados en la escuela. Por supuesto, niños y adolescentes van a la escuela a diario, pero eso no significa que hayan accedido todavía a la experiencia del aprendizaje mediante el estudio. Impedir que lo hagan los convierte en seres para los que «todo es verdad», porque no han aprendido a cuestionarse nada ni a dudar. La segunda manera es ofrecerles la entrada en el aula pero cerrar la puerta tras ellos, impidiendo que salgan al mundo, porque quizá se considere que el mundo es peligroso y que hay que protegerlos de él, como ocurre en la película *Kynódontas* (Canino), de Yorgos Lanthimos (D'hoest, 2020). Para estos otros «niños terribles», «todo es falso»: «Unos y otros destilan un agrio rencor contra la ciudad, la Ilustración (que es otro nombre del “aprender”», la democracia y la vida adulta, porque acaban con sus privilegios» (Pardo, 2004, p. 313).

Ser adulto es iniciarse en el arte de hacerse cargo de uno mismo; progresar hacia uno mismo: es entrar en el territorio de la civilidad, del juicio y del discernimiento. Progresamos hacia nosotros mismos, y actualizamos nuestra potencia, sabiendo al mismo tiempo que la misma potencia (como pensaba Aristóteles) es el poder de hacer y de no hacer: la potencia «está a medio camino entre el ser y el no ser, como los jóvenes están a medio camino entre la infancia y la condición de adulto, en ese peligroso terreno que se disputan filósofos y sofistas» (Pardo, 2004, p. 329).

La relación de transmisión entre generaciones, cuyo propósito es la formación de la condición adulta de un ser en el mundo, se da en un tiempo que es un *intervalo*. Quiero referirme ahora a dos interpretaciones posibles del mismo.

Una primera versión sería identificarlo con un pasaje hacia una meta que finaliza y concluye en algo, en algún otro lugar. Dicho de este modo, el «entre», como en la expresión «entre infancia y educación», es algo así como lo que se hace en un tiempo provisional, entre un antes y un después, y como tal se trataría de la «tierra de nadie» en la que el recién llegado es colocado, una tierra que todavía no tiene propietario, un poco ingobernable, pero que excita nuestros deseos de colonización y apropiación. En ese lugar intermedio se hacen cosas, se toman decisiones para conducir al niño (al que educamos) haciéndole viajar por la representación que de él mismo nos hacemos como sujeto de la educación. Llevarlo hasta allí, hasta su educación cumplida, es algo parecido a hacerlo entrar en el interior de una ciudad civilizada, porque lo que hay fuera, allí donde nos encontramos al niño, es un lugar no civilizado, quizá un lugar salvaje o bárbaro.

Esta imagen la podemos encontrar, por ejemplo, en el texto «Education as Initiation», que fue la conferencia que Richard S. Peters dictó a comienzos de los años sesenta del siglo XX cuando tomó posesión de su cátedra de filosofía de la educación en el Instituto de Educación de Londres. Según Peters, los educadores tienen la obligación de iniciar a los alumnos en el patrimonio cultural más valioso de la sociedad en la que van a vivir. Peters sostenía que somos herederos de un legado cultural acumulado durante siglos y, en ese aspecto, los niños siempre comienzan fuera de las murallas; la cuestión está en introducirlos dentro de la «ciudadela de la civilización», para que lleguen a comprender y estimar lo que vean cuando estén allí dentro (Peters, 1980). Años después, el filósofo Michael Oakeshott dedicaría un ensayo a pensar este proceso de educación en los términos de una «transacción específica llevada a cabo entre generaciones del género humano, en el que las nuevas generaciones son iniciadas en el mundo que van a vivir» (Oakeshott, 2009, p. 97).

Me gustaría proponer ahora otra interpretación de ese lugar entre la infancia y educación. Querría conservar de lo anterior la idea de que ese «entre» es un lugar intermedio, un pasaje y, por tanto, que se trata de un camino o de un viaje. Pero vamos a entender por ello ahora la realización de una experiencia. Se trata, desde luego, de un lugar de tránsito en el que pasan cosas, pero aunque sea un lugar de tránsito quisiera decir que es algo que vale por sí mismo y que se inscribe en un espacio de indeterminación, de incertidumbre, de cierta ambigüedad, donde ningún resultado puede anticiparse con total certeza. En esa experiencia no habría propiamente dicho un método prefijado, pero sí un trayecto, y su modo de recorrerlo no se determina en función de unos objetivos previos, sino mediante el interés y la atención que el propio caminar va suscitando en el sujeto. Viajar de este modo es un medio sin fin ni destino predeterminado. Es un modo estudioso. Es posible que este modo metafórico de entender la educación, como un viaje o como un paseo, sea el más modesto de todos pero, como escribió Miguel Morey en un texto ya antiguo:

Sin embargo, es uno de los que más decididamente implica las potencias de la atención y la memoria, así como las ensoñaciones de la imaginación y ello hasta el punto de que podríamos decir que no puede cumplirse auténticamente como tal sin que ellas acudan a la cita. Pasado, presente y futuro entremezclan siempre sus presencias en la experiencia del presente que acompaña al Paseante y le constituye en cuanto tal (Morey, 2007, 341).

Desde este segundo punto de vista, el espacio que media «entre los niños (y adolescentes) y los adultos» es el lugar donde el sujeto que se forma no es un mero objeto (del saber pedagógico), ni tampoco un libre juego existencial (Esteve, 2012, p. 109). Es otra cosa: es lo que nos recuerda que llegamos a ser lo que somos a través de una mediación (o diversas mediaciones), y que poco a poco aprendemos que no hay una línea recta entre el yo y los objetos de deseo, sino que lo que elegimos frecuentemente está influido por algunos modelos, que adoptan el papel de nuestros maestros. Los educadores son mediadores de nuestra existencia (Girard, 2023), o como dijo Georges Gusdorf:

El discípulo sólo existe, pues, para el maestro, que es mediador de existencias. Pero el mismo maestro no existe más que para el discípulo. Hay una vocación del maestro al magisterio del que únicamente el testimonio del discípulo puede aportarle la revelación. Es normal que el maestro esté inquieto y que dude de su certeza. Ningún hombre es completamente digno de soportar la aplastante carga de la verdad, ningún hombre, en conciencia, puede hacer profesión de magisterio. Es necesario, para que salga de su reserva, que el discípulo le dirija su requerimiento (Gusdorf, 2019, p. 41).

2. TRANSMISIÓN CULTURAL: ENCUENTRO ENTRE GENERACIONES

Entre el 11 de septiembre y el 28 de octubre de 1928, Ortega y Gasset dictó una serie de cinco conferencias con el título *Introducción al presente* en la ciudad de Buenos Aires. En esas conferencias hay un momento en que Ortega vuelve sobre el concepto de «generación», y escribe:

El descubrimiento de que estamos fatalmente adscritos a cierto grupo de edad y a un estilo de vida es una de las experiencias melancólicas que antes o después todo hombre sensible llega a hacer. Una generación es una moda integral de existencia que se fija indeleble sobre el individuo (Ortega y Gasset, 2008, por VIII, p. 58).

En su meditación sobre el presente, Ortega y Gasset puso el acento en su dramatismo constitutivo, pues en todo presente conviven tres modalidades de tiempo diferentes, algo así como tres «presencias del presente»: el hoy de los jóvenes, el hoy de los hombres y mujeres maduros y el hoy de los viejos. Tres dimensiones vitales conviven en conflicto, diferencia y hostilidad inevitable en cada presente, de modo que todo presente es siempre discontinuo, y significa cosas distintas para los jóvenes de veinte años, para el hombre o la mujer de cuarenta y para los de ochenta años. Así que nos hacemos presentes en el presente en función de la generación de la cual cada uno forma parte. Al nacer, pues, el ser humano llega a una realidad ya

construida. Es, al mismo tiempo, un recién llegado y el último en llegar. Los que ya estaban en el mundo antes de llegar ofrecen la herencia de una cultura —lengua, ideas, creencias, valores— como orientación en la selva del mundo. ¿Cuál es la naturaleza de esta transmisión? (Bodei, 2016).

Transmitir plantea, en primer lugar, la cuestión del límite entre el yo y el otro. Como le dice la diosa a Parménides en su poema: «Yo hablaré, y de ti depende llevarte mis palabras una vez que las hayas oído» (Kingsley, 2021, p. 56). Con estas palabras Parménides se convierte, como todo adulto educador, en un mediador. La transmisión, por otro lado, no tiene que ver con la voluntad de dominio, con un acto despótico o con el deseo de ser admirado en virtud del saber que se crea poseer. No se trata de la mera tentativa de volver accesible a alguien un cuerpo de información indiferenciado y uniforme a través de dispositivos tecnológicos. Es más que un acto meramente didáctico y, como señala Catherine Chaliier (2008), se dice de muchos modos: contar, explicar, demostrar, doctrinar, informar, escuchar, desear, testimoniar.

La actual crisis de la transmisión tiene sus protagonistas en la historia del pensamiento. Chaliier recuerda el gesto de Descartes, que siente el deseo de abandonar sus antiguas lecturas y a sus maestros y conocer por sí mismo, y ya no sobre la base de las antiguas palabras heredadas; así comienza su viaje. A partir de este gesto, en las sociedades modernas la figura del maestro queda vinculada a un tutelaje que es preciso rechazar. El orden simbólico que liga a las generaciones, y las previas distinciones y prescripciones, como ayuda para el arte de vivir en el mundo, son susceptibles de repulsa, por suponer un acto de violencia (Redeker, 2020, p. 114).

Con el apoyo de las instituciones encargadas de la formación, los adultos acompañan a los recién llegados al mundo y procuran transmitir la competencia, social y moral, de la responsabilidad como seres en crecimiento. Colocan cosas sobre la mesa, por así decir, y los invitan a miraras, que es el primer paso para poder estudiarlas. No están ahí para ser comidas o simplemente usadas (Alba Rico, 2011, p. 37). La cultura, como algo susceptible de ser legado, (ni comido ni únicamente usado) es determinante. Mas, ¿cómo entender la palabra «cultura» aquí?

La cultura, que etimológicamente tiene que ver con una relación de cuidado con algo (uno puede poseer una tierra, que si no la cultiva adecuadamente no ofrece ningún fruto), no alude solamente al flujo de energía moral, que mantiene intacta a una sociedad (Scrutton, 2021). Más bien es algo que, por no crecer espontáneamente, se adquiere mediante el cultivo y el estudio. Scrutton habla de la «alta cultura», en el sentido de algo que requiere unos estudios superiores, y es eso lo que se transmite de generación en generación; cuando no se hace, se deja a los recién llegados sin legado, sin herencia y, finalmente, sin mundo. Matthew Arnold decía en *Cultura y anarquismo* que, entendida de esta manera, la cultura «es la búsqueda de nuestra perfección completa y su medio es tratar de saber, en todas las cuestiones que más nos conciernen, lo mejor que se ha pensado y dicho en el mundo» (Arnold, 2010, p. 48). Esta cultura es una operación interior.

La cultura transmitida, que exige actos de lectura, pensamiento y conversación entre las generaciones, abre mundos, y emplaza al mundo mismo a cierta distancia meditativa. Nos dice, como dijimos antes, que el mundo no es una creación nuestra, aplaca nuestros egos y narcisismos, y nos advierte que los sentimientos aparecen cuando encuentran una forma objetiva en palabras, planes, proyectos, es decir, en cosas por hacer y compartir. Así, leer buenas novelas no significa rodearse de teorías o abstracciones, sino aventurarse a explorar estados anímicos, descripciones sentibles del mundo, valores y virtudes morales. Leer la Biblia o a Homero, a Virgilio, Austen o las hermanas Brontë; a Proust, Tolkien, Tolstoi o Dostoievski; a Paul Auster, Virginia Woolf o Iris Murdoch, nos rearma y fortalece, como hacen los rituales y los sacramentos de una cultura religiosa compartida. De una manera creativa e intensa, la cultura transmitida ofrece «la visión ética que antes la religión hacía asequible» (Scrutton, 2021, p. 39). Amplía, en definitiva, el repertorio y alcance de nuestras emociones. El estudio de la cultura, de lo más grande que se ha dicho y pensado, permite el crecimiento y nos saca del solipsismo de un yo autorreferenciado.

Pensar la educación de este modo se torna difícil en un contexto de creciente infantilización en el que la presión de las redes sociales convierte a los sujetos de la educación en seres meramente consumistas que cada vez quieren y desean más, pero que, al mismo tiempo, parecen más insatisfechos y aislados entre sí, aunque formen parte de la misma generación. Algunos estudios, como el *Mediamétrie* publicado el 24 de noviembre de 2021, señalan que —y cito los datos que aporta Frédéric Lenoir (2022, p. 59)— los jóvenes franceses entre 15 y 24 años pasan una media de 3 horas y 41 minutos navegando por Internet en sus *smartphones*, frente a la hora y treinta y siete minutos en la población general. Según este autor, lo que está en juego en las redes sociales (como *Facebook*, *Instagram*, *TikTok*, *Snapchat* y otras) «es nuestra necesidad primaria de reconocimiento social, algo que le encanta a nuestro cerebro primario» (Lenoir, 2022, p. 60). Ser reconocidos y admirados es el objetivo del joven usuario de las redes sociales, y el chute de dopamina que produce nuestro cerebro con cada nuevo *like* o comentario positivo, la anhelada recompensa.

Para Sébastien Bohler (2019), la actual alianza entre tecnología y liberalismo económico (resultado de nuestro córtex cerebral) nos remite a los incesantes incentivos de la parte más primitiva de nuestro cerebro. Desde este punto de vista, una educación orientada casi exclusivamente a procurarse placer y satisfacción inmediata, y a evitar el displacer que supone el esfuerzo de una atención sostenida en el tiempo; una educación que coloca como incentivos inmediatos el prestigio social, la distracción informativa, el inmediato reconocimiento de lo que mostramos en las redes —y que refuerza el narcisismo personal y el «siempre más»—, renuncia al mismo tiempo a otra educación que se sostiene en una idea de la cultura que se define, al menos, por estos componentes centrales: limitación de los impulsos autodestructivos, que tienen como horizonte lo que Freud denominó «impulso de muerte» (Freud, 2006); filtro del buen gusto; y cuidado de la lengua entendida como el ser nuclear del ser humano que excede una visión instrumental de la misma que

la coloca al servicio de la ideología de la comunicación. Quizá deberíamos volver a pensar, en relación con esto, lo que decía Alain en sus *Propos sur l'éducation*: que los verdaderos problemas siempre tienen al principio un sabor más bien amargo, y que «el placer está reservado sólo a aquellos que habrán sabido vencer la amargura». La meta sería pues, no el placer, sino «la dificultad vencida» (Alain, 2001, p. 18).

La transmisión cultural entre las generaciones es una invitación a participar de una conversación que se inició antes de nuestro nacimiento y entrada en este mundo. Es un dique contra la idea del niño prolongado, y contra todos los dispositivos de infantilización de los sujetos. No hay conversación verdaderamente humana sin una pluralidad de voces, sin una diversidad de registros, matices y tonalidades. Tampoco hay conversación sin una pluralidad de gestos del cuerpo, formas de mirar, de escuchar y de movernos. Y no hay conversación sin una variedad de formas de pensar y de relacionarnos, por el pensamiento, con el mundo:

Como seres humanos civilizados, no somos los herederos de una investigación acerca de nosotros mismos y el mundo, ni de un cuerpo de información acumulada, sino de una conversación, iniciada en los bosques primitivos y extendida y vuelta más articulada en el curso de los siglos. Es una conversación que se desenvuelve en público y dentro de cada uno de nosotros [...] Propiamente hablando, la educación es una iniciación en la habilidad y la participación en esta conversación en la que aprendemos a reconocer las voces, a distinguir las ocasiones apropiadas para la expresión, y donde adquirimos los hábitos intelectuales y morales apropiados para la conversación. Y es esta conversación la que, en última instancia, da un lugar y un carácter a toda actividad y expresión humanas (Oakeshott, 1991, pp. 490-491).

3. PACTO TESTIMONIAL: LA AUTORIDAD DEL TIEMPO

Como decíamos al comienzo, con la educación decidimos un doble amor —a los recién llegados y al mundo—, y tenemos la ocasión de asumir nuestra responsabilidad, tanto con los nuevos como con el mundo. De este modo, toda experiencia educativa establece una suerte de *pacto generacional*. Un pacto es un contrato que vincula a dos partes, las cuales se «comprometen» acerca de algo. La palabra compromiso, decía Chesterton (2020), «contiene, entre otras cosas, la rígida y sonora palabra *promesa*» (p. 23). El pacto supone confianza mutua, responsabilidad y esperanza en lograr lo que se promete obtener. El pacto generacional del que hablamos compromete cierto porvenir sin pretender determinarlo del todo.

Este pacto entraña una promesa pedagógica que aspira a la permanencia y a la durabilidad del mundo que se va a habitar. Que la educación sea introducir una relación con el mundo permite que se constituya, sobre todo, como un hacer de nuevo lo que ya ha sido: acto vivo de transmisión del pasado y de invención del futuro (Collin, 1999, p. 223). Así, como educador, todo profesor o maestro transmite un legado pedagógico, una herencia que nunca podrá dar tal y como él o ella misma la recibió. Esta es, creo, su condición: la de un mediador del tiempo. Representa el

mundo al que son iniciados los alumnos, pero no es el mundo. Es un mediador, pero no un sustituto, ni del mundo ni de la conciencia o de la existencia del alumno. Por eso, si quiere el educador hacer grande la herencia que transmite, tiene que diluirse, tiene que borrarse.

Por tanto, la relación educativa entre las generaciones se asienta en un pacto que también es de carácter testimonial, como quiero denominarlo ahora. Los adultos instruyen, enseñan, cuentan, narran, explican o demuestran, y todo ello al servicio de la construcción de una condición adulta del sujeto de la educación. Instituyen el alma del joven, le ayudan a crecer y elevarse. Su trabajo es cotidiano, diario, insistente. Al hacer todo esto, dan testimonio del mundo en el que han estado, y de la cultura estudiada y asimilada. Y al transmitir es como si dijeran: «yo estuve allí, y te digo lo que vi, lo que escuché lo que leí, lo que pensé». Uno puede seguir enseñando y transmitiendo, o intentando educar, en el seno de una tradición interrumpida o en parte rota, pero no en ausencia de pasado. No se puede estar en educación y no ofrecer un testimonio. De algún modo, ante el niño o adolescente, el adulto es un representante del pasado, y ofrece su testimonio a través de los objetos de la transmisión.

En lengua latina hay dos palabras para referirse al testigo: *testis* —de la que deriva «testigo», y que significa aquél que se sitúa como «tercero» (*ter-stis*) en un litigio entre dos contendientes—, y *superstes*, que se refiere al que ha vivido una determinada realidad o acontecimiento y está en condiciones de dar un testimonio de él. De aquí deriva la dimensión jurídica del testimonio (Pierron, 2006, p. 29). Pero el acto testimonial supone una relación, y en este sentido está de parte del estatuto de las mediaciones. Tal y como parece indicar la palabra *superstes*, el testimonio apunta a la idea de cómo una subjetividad ha vivido hasta un punto determinado un acontecimiento y lo ha experimentado hasta el punto de poder testimoniar acerca de él.

El testimonio tiene pues una primera vertiente, la de la emisión, y una segunda, la de la recepción. Un testimonio es dado, y al mismo tiempo recibido, interpretado, discutido, considerado o estudiado. Por eso siempre es frágil, pues su credibilidad depende de la benevolencia de sus receptores. En el seno de la relación educativa, ese acto testimonial requiere de esa confianza a la que nos hemos referido ya, y que es donde reside la verdadera confianza pedagógica. Lo visto y experimentado, y luego transmitido y recibido, es una autoridad, y por tanto se ofrece sin imponerse, pues la autoridad no tiene que ver con el poder sino con la experiencia del tiempo. Como dice Pierron, «únicamente porque la educación pone en juego una transmisión de valores, se impone la cuestión de la autoridad del testimonio» (Pierron, 2006, p. 282). El profesor no es meramente un mercader de conocimientos o competencias, ni el alumno un mero cliente. El profesor transmite, y no simplemente comunica, conversa y no simplemente interactúa. No es un mero enseñante que muestra lo que en la sociedad ya existe: ofrece cosas para que sean estudiadas, miradas con

atención. Como gesto educativo, la transmisión se torna testimonial en el sentido de que el profesor testifica ante sus alumnos la vivificante y grandiosidad de la cultura que les hace partícipes. Su autoridad tiene que ver con su responsabilidad y obligación ante y por el mundo, y esa autoridad hace crecer al otro, lo aumenta, lo anima a esculpir su propia existencia.

Por su carácter temporal, la autoridad es una dimensión insoslayable de todo lazo social, pues asegura la continuidad de las generaciones, la transmisión y la filiación (Revault d'Allonnes, 2008, p. 15). Por eso, una crisis de la autoridad en el mundo de la educación supone una profunda transformación de la experiencia de la temporalidad. Esta crisis no se encuentra solamente del lado del pasado y de la tradición (lo que está fundado en un tiempo inmemorial y se transmite), sino del lado del futuro como porvenir. Pues todo proyecto de futuro, educativo o de otra índole, es lo que nos autoriza a actuar, y la autoridad se ejerce cuando inscribe su acción en un devenir. De modo que esta crisis de la temporalidad, ligada a una crisis de las autorizaciones, hace surgir un tiempo, como el nuestro, famélico de promesas.

4. ÚLTIMOS PENSAMIENTOS

Hemos hablado en las páginas anteriores de la relación educativa como un encuentro entre las generaciones en la filiación del tiempo y hemos destacado tres ideas principales: que la educación es la ayuda en la construcción de la condición adulta de otro ser humano en formación; que en el encuentro educativo la mediación existencial de los adultos resulta central; y que la relación educativa se asienta en un pacto de carácter testimonial entre las generaciones. También se ha aludido a cierto sentimiento de crisis, que tiene que ver con el desvanecimiento de la relación de presencia y transmisión entre adultos y jóvenes, y con el ocaso de la idea de la paternidad/progenitor, tal como lo plantea Massimo Recalcati (2014), que afirma que «el fantasma de la libertad tiende a borrar la diferencia simbólica entre las generaciones» (p. 152). Quiero terminar con una mención a este asunto.

Recalcati no desea plantear un regreso al padre, adulto o educador bajo la figura del «amo», pero sí dice que la tarea educativa es tanto una carga (moral) como una responsabilidad que no podemos, sin más, dejar de lado; y señala que si los adultos desaparecen de la escena, porque han dejado de mostrarse como tales, o se han transformado en otra cosa (en colegas o algo así), entonces la pregunta urgente es cómo puede haber herencia o filiación simbólica. Es el adulto, como educador, el que debería ofrecer al joven un testimonio sobre la alianza entre la ley de la palabra y el deseo, el que está destinado a ayudarlo para que se plantee en serio la cuestión de los límites, el que colabora, en definitiva, para que abra mundos, en vez de quedar prisionero en uno más estrecho que coincide con su ego. No se trata, entonces, ni de una identificación completa con una herencia o un legado (con el otro o con lo otro) ni tampoco su rechazo absoluto. La transmisión educativa se produce mediante un testimonio encarnado acerca de cómo vivir una vida tratando

de discernir entre unos y otros deseos, y entre deseos y necesidades fundamentales, cuya satisfacción supone muchas veces esfuerzo, obligaciones y renunciaciones.

Como padres, no tenemos a nuestros hijos, no somos su causa ni sus propietarios, como pensaba Levinas (1993): «A mi hijo no lo *tengo* sino que en cierto modo, lo *soy*» (p. 135). El hijo, como para el maestro el discípulo, es la diferencia absoluta, y en relación con ellos (hijos o discípulos), el adulto (padre o maestro) ha de aprender a colocarse detrás con modestia y paciencia, por si se rompen en pedazos, pero no delante, como erigiéndose en un modelo impecable de lo que deben ser. El hijo, como el discípulo, encarna esa diferencia absoluta de la que nos habla Recalcati en *El secreto del hijo*, su fuerza ilimitada; pues lleva su propio enigma indescifrable, su secreto. Es sobre el telón de fondo de esa soledad, como señala este autor, donde emerge la relación con el otro como una verdadera relación educativa, y donde el amor es la inaudita experiencia del Dos. Aquí, el amor pedagógico es amor no solo por lo que el joven ya es, sino por lo que puede llegar a ser, por una historia que tendrá que escribir haciéndose cargo de sí mismo. Es aquí donde el adulto procura, en todo momento, dar forma (educativamente sana y viable) a su capacidad de influencia.

En algún momento de estas páginas se sugirió, con José Luis Pardo, que tanto los niños sin escolarizar —para quienes *todo es verdad*, y que están dispuestos a creérselo todo—, como los jóvenes perpetuamente escolarizados —para quienes *todo es falso*, porque no están dispuestos a creerse nada y confunden la ficción con la falsedad—, son como «niños terribles» que parecen destilar una especie de rencor a la ciudad y a todo lo que suene a ilustración, ciudadanía o buen juicio. Este «niño terrible» tiene una larga historia en la narrativa del pensamiento occidental. Aparece en el siglo XVII en el *De Cive* Thomas Hobbes bajo el nombre de *puer robustus* y, siguiendo su estela, Alexis de Tocqueville, en el capítulo sexto de la primera parte de volumen primero de su *Democracia en América*, hablará del *homo puer robustus*. Para Hobbes, se trata de un «hombre malvado», que es «casi lo mismo que un chico que ha crecido fuerte y robusto, o que un hombre con inclinaciones pueriles» (Hobbes, 2016, p. 54). Para Tocqueville es el niño que aún ignora el precio de la vida, que arrebatada la propiedad ajena antes de saber que la suya también puede ser hurtada. Tocqueville dice que «nunca se repetirá bastante que nada hay más fecundo en maravillas que el arte de ser libre, pero nada asimismo tan duro como el aprendizaje de la libertad» (Tocqueville, 2010, p. 439). Este punto es clave. Según Dieter Thomä (2018), el *puer robustus* es un merodeador de los umbrales, y con frecuencia fue acusado de perturbador de la paz, otras de líder o héroe, según los casos, pero siempre como un ser marginado; revolucionario, rebelde (con o sin causa). Para Rousseau es el «buen salvaje», según Friedrich Schiller el «hijo arisco», muchas veces se presentó como anarquista o aventurero.

Ahora bien, ni el buen hijo es el que sigue a pies juntillas lo que el padre dice, ni el buen discípulo, pupilo o aprendiz el que no se despega del índice analítico de las obras completas de su maestro, sino el que lo reta. La relación educativa

que he tratado de pensar aquí tendría como un capítulo, no sé si final o tal vez penúltimo, una meditación sobre este *homo puer indoctus*. Pero lo que ahora toca es terminar recordando algo que, como educadores, no deberíamos olvidar, y que Daniel Pennac (2007) dijo muy atinadamente, a saber: «La idea de que es posible enseñar sin dificultades se debe a una representación etérea del alumno» (p. 228).

Lo que dice Pennac es muy importante, y tiene que ver con una manera de plantear la relación (educativa) entre las generaciones que, no sé si lo he logrado, me gustaría haber contribuido a iluminar en ciertos aspectos cruciales en las páginas anteriores. Como ya se dijo, afortunadamente ha crecido nuestra sensibilidad por la inclusividad y lo que se denomina atención a la diversidad. Pero si las mismas se convierten en una especie de slogan publicitario que cancela la posibilidad de un estudio atento de las cosas del mundo, y de aquello que hablamos cuando pronunciamos las palabras «inclusión», «diversidad» o «diferencia», que muchas veces nombramos sin problematizarlas —tal es la tarea de una filosofía de la educación—, entonces estaremos renunciando a la más digna misión de la educación, esa que consiste en ayudar a otro ser humano a crecer abriéndose a la inmensidad de un pasado del que, aunque no lo sepa, es heredero. La cuestión consiste en no dejar sin herencia al que se educa. Esa es nuestra responsabilidad como adultos y nuestra obligación con el mundo. Es una tarea de enorme importancia moral.

En lo que más importa, hay que admitirlo por humildad pedagógica, no sabemos nada de nuestros hijos ni de los jóvenes a los que intentamos ayudar a madurar y hacer crecer. Como padre, sé que no necesito comprender enteramente a mi hijo para amarlo. Custodia su propio enigma, y su destino es abierto y no fijado de antemano, como por el contrario le ocurre a Edipo a la vista del Oráculo. Somos próximos, en una diferencia absoluta, de nuestros hijos. Y en esa diferencia aprendemos a amarlos. Yo sé que amo al mío, que nunca poseeré, y que, sin embargo, en parte, también lo soy. Así que espero su regreso en la puerta de casa, y si llega, dejaré que hable si desea hacerlo, pero no le haré preguntas, salvo que él quiera que se las formule. Tengo la impresión de que estas páginas le están dedicadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alain (2001). *Propos sur l'éducation*. PUF.
- Alba Rico, S. (2011). *Capitalismo y nihilismo. Dialéctica del hambre y la mirada*. Akal.
- Arendt, H. (2019). *Entre el pasado y el futuro*. Península.
- Arnold, M. (2010). *Cultura y anarquismo*. Cátedra - Letras Universales.
- Bárcena, F. (2016). *En busca de una educación perdida*. Homo Sapiens Ediciones.
- Bárcena, F. (2020). *Maestros y discípulos. Anatomía de una influencia*. Ápeiron ediciones.
- Bárcena, F. (2023). *Meditación sobre el estudio. Un ensayo filosófico*. La Huerta Grande.
- Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society*. Brill.
- Biesta, G. (2022). *Redescubrir la enseñanza*. Morata.

- Bodei, R. (2016). *Generaciones. Edad de la vida, edad de las cosas*. Herder.
- Bohler, S. (2019). *Le Bug humain*. Robert Laffont.
- Camus, A. (2008a). Discours de Suède. En *Oeuvres complètes* (pp.239-243), Vol. IV: 1957-1959. Bibliothèque de la Pléiade.
- Camus, A. (2008b). Le premier homme. En *Oeuvres complètes* (pp.741-915), Vol. IV: 1957-1959. Bibliothèque de la Pléiade.
- Chalier, Ch. (2008). *Transmettre, de génération en génération*. Buchet.
- Chesterton, G. K. (2020). *Lo que está mal en el mundo*. Acantilado.
- Collin, F. (1999). *L'homme est-il devenu superflu. Hannah Arendt*. Editions Odile Jacob.
- D'hoest, F. (2020). Pensar filosóficamente la educación a través del cine de ficción la escuela en (o de) «Canino». *Making of: cuadernos de cine y educación, 156-157*, 41-48. <https://www.centrocp.com/making-of-no-156-157-especial-filosofia-cine-y-educacion/>
- Esteve, J. M. (2012). La relación educativa. En *Educación: un compromiso con la memoria* (pp.107-131). Octaedro.
- Freud, S. (2006). *El malestar de la cultura*. Alianza editorial.
- Girard, R. (2023). *Mentira romántica y verdad novelesca*. Anagrama.
- Gusdorf, G. (2019). *¿Para qué profesores? Por una Pedagogía de la Pedagogía*. Miño & Dávila.
- Hersch, J. (2017). *Tiempo y música*. Acantilado.
- Hobbes, Th. (2016). *De Cive*. Alianza.
- Kingsley, P. (2021). *Realidad*. Atalanta.
- Larrosa, J. (2020). Impedir que el mundo se deshaga. En Larrosa, J., Rechia, K. C. y Cubas, C. J. (eds.) *Elogio del profesor* (pp.77-120). Miño & Dávila.
- Lenoir, F. (2022). *Le désir, une philosophie*. Flammarion.
- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Paidós.
- Manen, M. van (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Mann, K. (2003). *El volcán*. Edhasa.
- Morey, M. (2007). *Kantspromenade*. Invitación a la lectura de Walter Benjamin. En *Pequeñas doctrinas de la soledad*, en *Pequeñas doctrinas de la soledad* (pp. 342-354) Sexto Piso.
- Oakeshott, M. (1991). The voice of poetry in the conversation of mankind. En *Rationalism in politics and others essays* (pp. 488-541). Liberty Press.
- Oakeshott, M. (2009). La educación: el compromiso y su frustración. En *La voz del aprendizaje liberal* (pp. 93-132). Katz Editores.
- Ortega y Gasset, J. (2008). Meditación de nuestro tiempo. Introducción al presente. En *Obras Completas* (pp. 31-116), tomo VIII. Taurus.
- Pardo, J. L. (2004). *La regla del juego. Sobre la dificultad de aprender filosofía*.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Gallimard.
- Peters, R.S. (1980). Education as initiation. En *Authority, responsibility and education* (pp. 81-107). Wiley-Blackwell.
- Pierron, J-Ph. (2006). *La passage de témoin. Une philosophie du témoignage*. La nuit surveillée.

- Recalcati, M. (2014). *El complejo de Telémaco. Padres e hijos tras el ocaso del progenitor*. Anagrama.
- Recalcati, M. (2020). *El secreto del hijo. De Edipo al hijo recobrado*. Anagrama.
- Redeker, R. (2016). *L'École fantôme*. Desclée de Brouwer.
- Redeker, R. (2020). *Los centinelas de la humanidad. Filosofía del heroísmo y de la santidad*. Homo Legens.
- Revault d'Allonnes, M. (2008). *El poder de los comienzos. Ensayo sobre la autoridad*. Amorrortu Editores.
- Rosa, H. (2020). *Resonancia, Una sociología de la relación con el mundo*. Katz editores.
- Scrutton, R. (2021). *La cultura moderna*. El Buey Mudo.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño & Dávila, pp. 27-51.
- Stiegler, B. (2008). *Prendre soin. De jeunesse et des générations*. Flammarion.
- Stoppa, F. (2011). *La restituzione. Perché si è rotto il patto tra le generazioni*. Feltrinelli.
- Thomä, D. (2018). *Puer Robustus. Una filosofía del perturbador*. Herder.
- Tocqueville, A. (2010). *La democracia en América*. Trotta.
- Zoja, L. (2018). *El gesto de Héctor. Prehistoria, historia y actualidad de la figura del padre*. Taurus.

A PHILOSOPHY OF THE EDUCATIONAL RELATIONSHIP: EXISTENTIAL MEDIATION, TRANSMISSION AND TESTIMONY

*Una filosofía de la relación educativa: mediación
existencial, transmisión y testimonio*

Fernando BÁRCENA ORBE
Universidad Complutense de Madrid. Spain.
fernando@edu.ucm.es
<https://orcid.org/0000-0002-8982-8028>

Date received: 14/10/2024
Date accepted: 04/12/2024
Online publication date: 02/06/2025

How to cite this article / Cómo citar este artículo: Bárcena Orbe, F. (2025). A Philosophy of the Educational Relationship: Existential Mediation, Transmission and Testimony [Una filosofía de la relación educativa: mediación existencial, transmisión y testimonio]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 1-18. <https://doi.org/10.14201/teri.32244>

ABSTRACT

This paper presents a philosophical reflection on education understood as the encounter and experience of transmission between generations in the dependency of time. From the pedagogical perspective, an encounter of this type involves an act of presence between adults and young people and the transmission of something from one position on the generational scale to another. This paper's thesis is that presence and transmission are currently in a state of crisis that affects the very notion

of education, what it means to educate and to be educated. In a world like ours, with growing sensitivity towards inclusion or inclusiveness, the major element missed, from the point of view of a certain philosophical and theoretical reflection – something we intend to remedy in these pages – is the relationship of presence between adults and young people. This is because the task of educating comprises transmitting responsibility as a central element of the adult condition, one that entails assuming certain limits. This transmission is an internalisation of the legacy of previous generations and it becomes feasible when an encounter, a conversation and a kind of moral transaction between them is possible. Adults transmit to children and adolescents – this is their responsibility – their experience accumulated over time, of which they as adults and educators are depositories and witnesses, albeit not its owners, and in this act, they put newcomers in contact with their predecessors more than the previous generations. We call this a testimonial covenant.

Keywords: philosophy of education; educational relationship; parent–child relationship; educational transmission; generations.

RESUMEN

Este artículo propone una reflexión filosófica sobre la educación entendida como el encuentro y la experiencia de una transmisión entre generaciones en la filiación del tiempo. Desde el punto de vista pedagógico, dicho encuentro supone tanto un acto de presencia entre adultos y jóvenes como de transmisión de algo de un lugar a otro de la escala generacional. La tesis de este trabajo es que presencia y transmisión están hoy en una crisis que afecta a la misma noción de la educación, a lo que significa educar y formarse. En un mundo como el nuestro, con una creciente sensibilidad hacia lo que se llama inclusión o inclusividad, la gran excluida, desde el punto de vista de cierta reflexión filosófica y teórica —algo que se propone hacer en estas páginas—, es precisamente esa relación de presencia entre adultos y jóvenes. Pues la tarea educativa consiste en transmitir la responsabilidad como un elemento central de la condición adulta, una que entraña asumir determinados límites. Esa transmisión es una interiorización del legado de las generaciones anteriores, y se hace posible cuando existe la posibilidad de un encuentro, una conversación y una especie de transacción moral entre las mismas. Los adultos transmiten a niños y adolescentes —tal es su responsabilidad— la experiencia acumulada en el tiempo y de la que ellos son, como adultos y educadores, depositarios y testigos, aunque no sus dueños, y en ese acto ponen en contacto a los recién llegados con sus predecesores muertos o desaparecidos. A esto lo llamaremos pacto testimonial.

Palabras clave: filosofía de la educación; relación educativa; relación padres-hijos; transmisión educativa; generaciones.

INTRODUCTION

‘In Monsieur Germain’s classroom, they felt for the first time that they existed and that they were the object of the highest regard: they were judged worthy to discover the world’.

(Camus, 2008b, p. 830)

The school, with its old name that comes from the Greek world – meaning leisure and temporal separation from the normal rhythms of the world (*skholē*) – was established to ready those who enter it for diligent study of what the world offers them through their teachers’ mediation in a relationship intended to be something singular and unique (Oakeshott, 2009; Simons & Masschelein, 2014). The essence of this relationship is transmission of knowledge, guaranteeing the continuity of the world and of generations. But true transmission occurring requires the real existence of an encounter where some elements of high culture can be transferred from one side of the generational scale to the other through its foundational texts, with the aim of shaping the capacity for judgement and how the present is comprehended in light of it (Redeker, 2016, p. 27)¹. The school then not (only) exists for the purpose of eradicating what we as a society consider to be an evil, but to study what makes us humans and what destroys us (Bárcena, 2016, 2020, 2023).

In a world like ours, with growing sensitivity towards what is called inclusion or inclusiveness – and this should be applauded in general terms – the major element missed, from the point of view of a certain philosophical and reflection (something we intend to remedy in these pages) is the relationship of presence between adults and young people. The educational relationship is a classic topic in the philosophy of education, and whenever education faces a crisis, so too does the meaning we attribute to this relationship. So, we must again ask ourselves about it and its destiny. In the aforementioned book, Robert Redeker, with a tone of evident agitation, argues that the school that is being built before us today no longer appreciates this link that connects masters to the subject of study, and he warns that the core of the school is not so much the student (who must learn) as this link between master and study. There are no masters, he notes, but rather ‘demonstrators’ who merely show what society already has, which is always changing, but perhaps without any true invitation to study. His statement might be problematic, but this is not the place to give it the discussion it deserves. The purpose of this article is to rethink from a particular philosophical position, the aforementioned educational relationship, understood as an encounter between generations in the dependency of time, where notions of presence and transmission are fundamental.

Two timescales meet in this relationship: the young time of recent arrivals to the world and the older time of adults. Since the time of classical Greece, this

¹ My thanks to David Reyero for bringing this book by Robert Redeker to my attention.

difference between ages has been of paramount importance in educational settings. While material things are obtained with money, education is achieved with time, dedication and effort; knowing who we are takes a whole lifetime and care of others (responsible adults). This is a first basic statement here. The second is that the task of educating is based on the belief that the future of a life being formed is never encoded in advance. We are heirs, and making this inheritance effective requires us to make a constant effort of personal and subjective conquest, and not just to adapt to constantly changing times (Recalcati, 2020, p. 73). Unpredictable and unforeseeable in its effects and its results, education is based on responsibility, trust and hope, confronting deterministic predictions (Biesta, 2011).

The encounter between generations then demands the living presence of an adult before a young person, a child or adolescent. As Pennac (2007) writes: 'One single certainty: the presence of my students is closely dependent on mine' (p. 13, author's own translation). Furthermore, this relationship is mediated by a series of acts of transmission that recall our position as heirs, which is the location of symbolic dependency. Part of this article's thesis is that presence, transmission and inheritance are today undergoing a crisis that affects the very notion of what it means to be educated. As Max van Manen wrote some time ago in a book that has been passed from hand to hand and from generation to generation:

The notion of education, conceived as a living process of personal engagement between an adult teacher or parent and a young child or student, may well disappear in an increasingly managerial, corporate, and tecnicized environment. How can educating and bringing up children remain a rich human and cultural activity? (Manen, 1998, p. 20).

The methodological focus of this text is philosophical in nature as it seeks to consider in depth (and displace) some things that are readily taken for granted in pedagogy. It also owes much to some of Hannah Arendt's ideas. It is worth recalling the end of her famous essay of the late 1950s 'The Crisis in Education':

One cannot educate without at the same time teaching; an education without learning is empty and therefore degenerates with great ease into moral emotional rhetoric. But one can quite easily teach without educating, and one can go on learning to the end of one's days without for that reason becoming educated. All these are particulars, however, that must really be left to the experts and the pedagogues. What concerns us all and cannot therefore be turned over to the special science of pedagogy is the relation between grown-ups and children in general or, putting it in even more general and exact terms, our attitude toward the fact of natality: the fact that we have all come into the world by being born and that this world is constantly renewed through birth. Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it and by the same token save it from that ruin which, except for renewal, except for the coming of the new and young, would be inevitable. And education, too, is where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and leave them to their own devices, nor to strike from their hands their chance

of undertaking something new, something unforeseen by us, but to prepare them in advance for the task of renewing a common world (Arendt, 2019, pp. 300–301).

I would like to underline three essential aspects of this fragment, which define the central structure of the argument in these pages.

Firstly, the statement that the purpose of all teaching and learning is to turn someone into an educated person, to obtain something similar to what we could call ‘forming’, and not just the acquisition of skills or technical abilities. This forming relates to the construction of the condition of the subject as an adult in the world, progress towards oneself or good use of oneself. Secondly, what is truly of interest and in some way escapes from the particular science of pedagogy, is the relationship between adults on the one hand and children and young people on the other, that is to say, the encounter between generations; ‘our attitude’ – writes Arendt – towards the fact that the human being enters the world by being born and that the world itself is renewed by the arrival of new people. Finally, the fact that what gives the task of educating its purpose is love for these recent arrivals and love for the world (*Amor Mundi*) is what justifies the task of educating and that the purpose of the school is therefore not just instruction in the art of living but also transmission to and accompaniment for these people who are new to the world. This is where educational responsibility resides: in caring for the recent arrival and for the world. By educating we transmit this dual love and dual care, and in so doing we influence the other, establishing a sort of *testimonial covenant*; since the adults who transmit testify about the world, they are witnesses of a cultural era that they present to young people as a subject of conversation. Because it influences, it provokes something within the other. Historically, some pedagogical theories considered that any intervention in the freedom of the other is manipulative, and so should be rejected. However, allowing oneself to be influenced in this way is characteristic of liberty, for liberty is always receptive; it allows another thing to be introduced into it triggering something inside it (Hersch, 2017, p. 37). This statement will also be important in this text.

1. EXISTENTIAL MEDIATION: PROMOTING THE ADULT CONDITION

In his book *Prendre soin de la jeunesse et des générations*, the philosopher Bernard Stiegler (2008) mentions a piece of French legislation, passed in 2007, that stated that for certain offences in the event of repeat offending, juveniles would not be tried as minors but instead the law would treat them as adults. It was argued that the legal provision that limited the age of criminal responsibility resulted in a feeling of impunity. At the same time as questioning the young people’s position as minors, this legal measure also brought into question the majority of their adult forebears, releasing them from their responsibility as adults. The measure has important consequences for education, as education is entrusted with leading people towards responsibility and the status of being of full age. By treating young people as ‘adults’

while at the same time releasing adults from responsibility, these terms are inverted, causing a state without differentiation between generations.

Stiegler also refers to an advertising campaign from that time for the television channel *Canal J* aimed at children and adolescents. This campaign's main slogan – on a photograph of an obviously bored child and his grandfather who could no longer make him laugh and entertain him, as well as other images – was: *Les enfants méritent mieux que ça. Ils méritent Canal J* (Children deserve better than this. They deserve Canal J.). Children deserve something better than this where, in one of the photographs, 'this' is a grandfather showing his young granddaughter his false teeth. 'This' is an adult generation that can no longer take care of its children and grandchildren educationally. It is a rupture between the generations and the dramatic expression of a pedagogical abdication, the expression of an era in which parenthood is depleted or simply declining (Recalcati, 2014; Zoja, 2018).

Education is the name we give to the transmission of the human aptitude that leads to the adult condition, which involves accepting certain limitations. This transmission is an internalisation of the legacy of the previous generations. Adults transmit to children and adolescents the experience they have accumulated over time, which they are depositories of and witnesses to as adults and educators (not its owners, but its transmitters) and in this act, they put the newcomers in contact with their predecessors. They help shape their memory. They tell them that what they, children and young people, feel, undergo or suffer, has also been felt before, cried over and endured, as we read in Klaus Mann's novel *The Volcano*:

Neither our sorrows nor our ideas are as modern or as new as we tend to think in our early enthusiasm. Others have already suffered them and thought them in the past, and they have had to face the same problems as us. Nonetheless, their ideas and their pain have transformed into beauty. They have left us their great legacy of wisdom and their pain turned into art (Mann, 2003, 219).

Instead of closing off worlds, this process of transmission opens them up; it is the way that informs and reflects the diversity of ways of knowing how to live, how to act and how to die. For this very reason, education is a humanising process of universalisation rather than a more parochial effort to reduce the individual to a single community.

Constructing the status of the subject of education as an adult is not possible if we do not accept that what we call 'the world' is not our creation and it does not have to respond to our desires. When saying this, I have in mind the words of Albert Camus in his acceptance speech for the Nobel Prize in Literature on 10 December 1957: 'Each generation doubtless feels called upon to reform the world. Mine knows that it will not reform it, but its task is perhaps even greater. It consists in preventing the world from destroying itself' (Camus, 2008a, p. 241). The task facing the generations that meet one another is perhaps exactly this: to prevent the world from destroying itself, a task that traverses the school while at the same time

surpassing or transcending it, as ‘a person’s relations with the world are essentially moulded in and by the school’ (Rosa, 2020, p. 309 author’s own translation; see also: Larrosa, 2020).

To be an adult is to open up a more internal space so that the world can form part of what we are and affect us internally (Biesta, 2022, p. 2). However, an inversion of the hierarchy of generations is now happening that results in their complete confusion. The specific means of control of young people’s attention, through the particular devices of the telecommunications society and social networks (where the world and its things are never positioned at a certain reflexive distance), promotes stagnation in their growth. Francesco Stoppa (2011) considers that the ‘intergenerational relationship’ is one of the keys to understanding the current era: the inability to accept one’s own disappearance, he notes, is the greatest problem of the adult generation (p. 47). As he notes at another point: ‘The new generation has been asked not to grow too much; each child must continue to be the child, a sort of unbreakable doll’ (p. 241, author’s own translation).

This experience of transmission can be frustrated in various ways. The philosopher José Luis Pardo speaks of a corruption of children and adolescents that takes two forms. The first comprises preventing recent arrivals from entering the school. Of course, children and adolescents go to school day after day, but this does not mean that they still access the experience of learning through study. Preventing them from doing so turns them into beings for whom ‘everything is true’, because they have not learnt to question anything or to doubt. The second way is to allow them to enter the classroom but then shut the door behind them, preventing them from going out into the world, maybe because it is thought that the world is dangerous and they must be protected from it, as happens in the film *Kynódontas* (Dogtooth), by Yorgos Lanthimos (D’Hoest, 2020). For these other ‘*enfants terribles*’, ‘everything is false’: ‘Some distil a bitter rancour against the city, the Enlightenment (which is another name for “learning”), democracy and adult life, because these put an end to their privileges’ (Pardo, 2004, p. 313, author’s own translation).

Being an adult means initiating oneself in the art of taking responsibility for oneself; progressing towards oneself: it means entering the realm of civility, of judgement and of discernment. We progress towards ourselves, and we update our potential, knowing at the same time that the potential itself (as Aristotle thought) is the ability to do and not do: this potential ‘is mid-way between being and not being, as young people are mid-way between childhood and adulthood, in this hazardous land that philosophers and sophists dispute’ (Pardo, 2004, p. 329 author’s own translation).

The relationship of transmission between generations, the purpose of which is the forming of the adult condition of a being in the world, occurs in a time that is an *interval*. I will consider two possible interpretations of this.

A first version identifies it with a passage towards a goal that ends and concludes in something, in some other place. Putting it this way, the ‘between’, as in the

expression 'between childhood and education', is something akin to what occurs in a provisional time, between a before and an after. As such, it is an example of 'no man's land' where the recent arrival is located, a land that still has no owner, is somewhat ungovernable, but which excites our desires of colonisation and appropriation. In this intermediate space, things are done and decisions are made to lead the children (that we educate) making them travel through our representation of them as the subjects of education. Leading them there, to their completed education, is something akin to making them enter a civilised city, because what is outside, where we encounter the child, is an uncivilised space, perhaps a savage or barbarous space.

We can, for example, find this image in 'Education as Initiation', the lecture that Richard S. Peters gave in the early 1970s when he took possession of the chair in philosophy of education at the Institute of Education in London. According to Peters, educators have an obligation to initiate students in the most valuable cultural heritage of the society in which they will live. Peters argued that we are the heirs to a cultural legacy accumulated over centuries and, in this way, children always start from outside its walls; the question is to bring them into the 'citadel of civilization' so that they can come to understand and esteem what they see when they are within it (Peters, 1980, 104). Some years later, the philosopher Michael Oakeshott dedicated an essay to thinking this process of education in the terms of a 'transaction between generations which aims at introducing newcomers to an intellectual, imaginative, moral and emotional inheritance' (Oakeshott, 2009, p. 97).

I would like to suggest another interpretation of this space between childhood and education. From the above, I would like to keep the idea that this 'between' is an intermediate space, a passage, and so that it is a path or a journey. But we will now understand it as the realisation of an experience. It is, of course, a space of transit where things happen, but although it is a space of transit, I would say that it is of value in itself and is inscribed in a space of indetermination, of uncertainty, of a certain ambiguity, where no result can be anticipated with complete confidence. In this experience there would not strictly speaking be a pre-established method, but there would be a route, and the way to follow it is determined not by prior goals but through the interest and attention that the act of travelling inspires in the subject. Travelling in this way is a medium without a predetermined end or destination. It is a studious mode. This metaphorical way of understanding education, as a journey or as a path might be the most modest of all, but, as Miguel Morey wrote in a text some time ago:

However, it is one of those that most certainly involve the possibilities of attention and memory as well as the dreams of the imagination to the point that we could say that it cannot authentically be fulfilled as such without these being present in the encounter. Past, present and future always intermingle their presences in the experience of the present that accompanies the Walker and establishes him as such. (Morey, 2007, 341 author's own translation)

From this second viewpoint, the space 'between children (and adolescents) and adults' is the space where the subject who is being formed is not merely an object (of pedagogical knowledge), nor is it a free existential game (Esteve, 2012, p. 109 author's own translation). It is another thing: it is what we recall when we come to be what we are through a process of mediation (or several mediations), and we gradually learn that there is no straight line between the self and the objects of desire, but that what we choose is frequently influenced by models who take the role of our teachers. Educators are mediators of our existence (Girard, 2023), or as Georges Gusdorf said:

The pupil only exists for the teacher, who is the mediator of existences. But the teacher only exists for the pupil. Teachers have a vocation towards teaching that only the testimony of the pupil can reveal. It is normal for teachers to be uneasy and to doubt their certainty. Nobody is wholly worthy of bearing the crushing burden of the truth, nobody, in all conscience, can profess to teach. They must emerge from their reserve, the pupils must direct their requests to them. (Gusdorf, 2019, p. 41, author's own translation)

2. CULTURAL TRANSMISSION: ENCOUNTER BETWEEN GENERATIONS

Between 11 September and 28 October 1928, José Ortega y Gasset gave a series of five lectures entitled *Introduction to the Present* in the city of Buenos Aires. At one point in these lectures, he returns to the concept of 'generation', saying:

The discovery that we are irrevocably assigned to a particular age group and to a lifestyle is one of the melancholy discoveries that every sensitive man sooner or later makes. A generation is an integral mode of existence that is indelibly fixed on the individual. (Ortega y Gasset, 2008, Vo. VIII, p. 58, author's own translation)

In his meditation on the present, Ortega y Gasset emphasised its constituent drama as three different modalities of time coexist in every present, rather like three 'presences of the present': the today of youth, the today of mature men and women and the today of the elderly. Three vital dimensions coexist in every present in inevitable conflict, difference and hostility, so that every present is always discontinuous, meaning different things to the youth of twenty years, to the man or woman of forty and to eighty-year-olds. So, we make ourselves present in the present according to the generation of which we are part. When born, then, the human being enters a reality that is already built. It is simultaneously a recent arrival and the last to arrive. The people who were already in the world before this arrival offer the inheritance of a culture – language, ideas, beliefs, values – as orientation in the jungle of the world. What is the nature of this transmission? (Bodei, 2016).

Transmission first poses the question of the boundary between the self and the other. As the goddess says to Parmenides in his poem: 'I will speak, and whether you take my words with you after hearing them depends on you' (Kingsley, 2021, p. 56). With these words, Parmenides becomes a mediator like every adult educator.

On the other hand, transmission has nothing to do with the will to mastery, with a despotic act or with the desire to be admired for the knowledge one believes one possesses. It is not merely an attempt to make an undifferentiated and uniform body of information accessible to someone through technological devices. It is more a merely didactic act, and, as Catherine Chalièr (2008) notes, it is described in many ways: telling, explaining, demonstrating, indoctrinating, informing, listening, desiring, bearing witness.

The current crisis of transmission has its protagonists in the history of thought. Chalièr recalls the act of Descartes, who felt the urge to abandon his old readings and teachers and discover for himself, no longer on the basis of the old inherited words; so he started his journey. From this act onwards, the figure of the teacher has been linked to tutelage that must be rejected in modern societies. The symbolic order that links generations, and the previous distinctions and prescriptions as help for the art of living in the world, are liable to be repudiated, as they entail an act of violence (Redeker, 2020, p. 114).

With the support of the institutions entrusted with forming, adults accompany the people who have recently entered the world and seek to transmit the social and moral competence of responsibility as growing beings. They bring things to the table, so to speak, and invite them to look at them, which is the first step towards being able to study them. They are not there to be eaten or simply used (Alba Rico, 2011, p. 37). Culture, as something that can be inherited (neither eaten nor only used) is decisive. But how should 'culture' be understood here?

Culture, which etymologically is connected to a relationship of care for something (one can possess land but it will not bear fruit if it is not cultivated adequately), does not only allude to the flow of moral energy that keeps a society intact (Scrutton, 2021). Rather it is something that is acquired through cultivation and study as it does not grow spontaneously. Scrutton speaks of 'high culture' in the sense of something that requires advanced study, and this is what is transmitted from generation to generation; when this is not done, new arrivals are left without a legacy, without an inheritance and, finally, without a world. Matthew Arnold said in that, seen in this way, culture is 'pursuit of our total perfection by means of getting to know, on all the matters which most concern us, the best which has been thought and said in the world' (Arnold, 2010, p. 48). This culture is an interior operation.

The culture transmitted, which requires acts of reading, thought and conversation between generations, opens up worlds and it places the world itself at a certain meditative distance. It tells us, as we noted above, that the world is not our creation, it placates our egos and narcissisms and it warns us that feelings appear when they find an objective form in words, plans, projects, that is to say, in things to do and share. So, reading good novels does not mean surrounding ourselves with theories or abstractions, but rather venturing to explore moods, emotional descriptions of the world, values and moral virtues. Reading the Bible or Homer, Virgil, Austen or the Brontë sisters; Proust, Tolkien, Tolstoy or Dostoyevsky; Paul Auster, Virginia Woolf

or Iris Murdoch, rearms and strengthens us, as do the rituals and sacraments of a shared religious culture. In a creative and intense way, the culture transmitted offers 'the ethical vision that religion made so easily available' (Scrutton, 2021, p. 39). In essence it expands the repertoire and scope of our emotions. Studying culture, the best that has been said and thought, enables growth and frees us from the solipsism of a self-referenced self.

Thinking of education in this way becomes hard in a situation of growing infantilisation where the pressure of social networks turns the subjects of education into mere consumerist beings who want and desire ever more, but at the same time appear to be more unsatisfied and isolated from one another, despite being part of the same generation. Some studies, such as the *Médiamétrie* published on 24 November 2021, have found that – and I cite the data provided by Frédéric Lenoir (2022, p. 59) – young French people aged between 15 and 24 years spend an average of 3 hours and 41 minutes browsing the internet on their smartphones, compared with the one hour and thirty-seven minutes of the general population. According to this author, what is at play on social networks (such as *Facebook*, *Instagram*, *TikTok*, *Snapchat* and others) 'is our primary need for social recognition, something that delights our primary brain' (Lenoir, 2022, p. 60, author's own translation). Being recognised and admired is the objective of young users of social networks, and the dopamine hit that our brains produce with each new like or positive comment is the reward they crave.

For Sébastien Bohler (2019), the current alliance between technology and economic liberalism (resulting from our cerebral cortex) brings us back to the constant incentives of the most primitive part of our brain. From this perspective, an education aimed almost exclusively at achieving immediate pleasure and satisfaction and avoiding the displeasure that the effort of sustained attention over time entails; an education with social prestige, informational distraction, immediate recognition of what we post on networks as immediate incentives – and which strengthens personal narcissism and the 'always more' – at the same time forgoes another education that is based on an idea of culture defined, at least, by these central components: limitation of the self-destructive impulses that have as their horizon what Freud called the 'death drive' (Freud, 2006); filter of good taste; and care for language understood as the core being of the human being that exceeds an instrumental vision of it that places it at the service of the ideology of communication. Perhaps in relation to this we should return to what Alain said in his *Propos sur l'éducation*: that true problems always taste rather bitter at the beginning, and that 'pleasure is reserved only for those who have worked out how to overcome bitterness'. The goal then is not pleasure but rather 'the defeated difficulty' (Alain, 2001, p. 18, author's own translation).

Cultural transmission between generations is an invitation to join a conversation that started before we were born and before we came into this world. It is a shield against the idea of the prolonged child, and against all of the mechanisms

for infantilising subjects. There can be no truly human conversation without a multitude of voices, without a diversity of registers, nuances and tones. Nor can there be conversation without a plurality of bodily gestures, of ways of looking, listening and moving. And there is no conversation without a variety of ways of thinking and relating through thought with the world:

As civilized human beings, we are the inheritors, neither of an inquiry about ourselves and the world, nor of an accumulating body of information, but of a conversation, begun in the primeval forests and extended and made more articulate in the course of centuries. It is a conversation which goes on both in public and within each of ourselves. [...] properly speaking, is an initiation into the skill and partnership of this conversation in which we learn to recognize the voices, to distinguish the proper occasions of utterance, and in which we acquire the intellectual and moral habits appropriate to conversation. And it is this conversation which, in the end, gives place and character to every human activity and utterance (Oakeshott, 1991, pp. 490-491) (Oakeshott, 1991, pp. 490-491).

3. THE TESTIMONIAL COVENANT: THE AUTHORITY OF TIME

As we said above, with education we decide on a twofold love – for recent arrivals and for the world – and we have the opportunity to accept our responsibility to these new people and to the world. So, every educational experience establishes a type of *generational pact*. A pact is a contract that binds two parties, who commit to or ‘compromise’ on something. The word compromise, Chesterton (2020) said, ‘contains, among other things, the rigid and ringing word *promise*’ (p. 23). The covenant entails mutual trust, responsibility and hope in achieving what is promised will be obtained. The generational covenant of which we spoke commits to a certain future without seeking to determine it wholly.

This covenant involves a pedagogical promise that aspires to make the world that will be inhabited permanent and durable. That education consists of introducing a relationship with the world means it can, above all, take the form of remaking what has already been: a living act of transmission of the past and invention of the future (Collin, 1999, p. 223). So, all teachers as educators, whatever their level, transmit a pedagogical legacy, an inheritance that they will never be able to give exactly as they received it. This, I believe, is their condition: that of a mediator of time. They represent the world into which students are initiated, but it is not the world. They are mediators, but not substitutes, neither for the world nor for the students’ existence. Therefore, if educators wish to celebrate the inheritance they transmit, they must dilute themselves, they must efface themselves.

Consequently, the educational relationship between generations is based on a pact that is also testimonial in character, as I wish to call it now. Adults instruct, teach, retell, narrate, explain or demonstrate, all of which is in service of constructing an adult condition of the subject of education. They institute the souls of young people, helping them grow and elevate themselves. Their work is everyday,

quotidian, insistent. In doing all of this, they bear witness to the world in which they have been, and to the culture studied and assimilated. And when transmitting it, it is as though they say: 'I was there, and I will tell you what I saw, what I heard, what I read, what I thought.' One can continue to teach and transmit, or attempt to educate, within an uninterrupted or partially broken tradition, but not in the absence of past. One cannot be in education and not offer a testimony. In a way, the adult is a representative of the past to the child or adolescent and offers his or her testimony through the objects of the transmission.

There are two words for witness in Latin: *testis* – meaning someone who appears as a 'third party' (*ter-stis*) in a dispute between two parties – and *superstes*, meaning someone who has experienced a certain reality or incident and can bear witness to it. The legal dimension of testimony derives from this (Pierron, 2006, p. 29). But the act of testifying involves a relationship, and in this sense it is on the side of the statute of mediations. As the word *superstes* seems to indicate, testimony points towards the idea of how a subjectivity has lived through an occurrence to some extent and has experienced it to the point of being able to testify about it.

Testimony therefore has a first aspect of emission, and a second of reception. Testimony is given and at the same time received, interpreted, discussed, considered or studied. Consequently, it is always fragile since its credibility depends on the goodwill of its recipients. At the heart of the educational relationship, this testimonial act requires the trust that we have already mentioned, and which is where true pedagogical trust resides. What is seen and experienced, and then transmitted and received, is an authority, and so it is offered without imposing itself, as the authority related not to power but to the experience of time. As Pierron says, 'the question of the authority of the testimony is only imposed because education compromises a transmission of values' (Pierron, 2006, p. 282, author's own translation). The teacher is not merely a merchant of knowledge or competences, nor is the student merely a customer. Teachers transmit and do not just communicate, they converse and do not simply interact. They are not mere demonstrators who show what already exists in society: they offer things to be studied, to be looked at closely. As an educational gesture, transmission becomes testimony in the sense that the teacher testifies before the students to what is edifying and of value in the culture in which he makes them participants. Teachers' authority relates to their responsibility and obligation to and for the world, and this authority makes the other grow, augmenting it, encouraging it to sculpt its own existence.

Given its temporal nature, authority is an inescapable dimension of every social bond as it ensures the continuity of generations, transmission and dependency (Revault d'Allonnes, 2008, p. 15). Therefore, a crisis of authority in the world of education entails a profound transformation of the experience of temporality. This crisis is not only found on the side of the past and of tradition (which is founded on an immemorial time and is transmitted), But on the side of the future as what is yet to come. So any future plan, educational or otherwise, is what authorises us to

act, and authority is exercised when it inscribes its act in a future. As a result, this crisis of temporality, linked to a crisis of authorisations, makes a time emerge, like ours, that is starved of promises.

4. FINAL THOUGHTS

We have discussed the educational relationship above as an encounter between generations in the dependency of time and we have emphasised three main ideas: education is the help in the construction of the adult condition of another human who is being formed; existential mediation by adults is central in the educational encounter; and the educational relationship is situated in a covenant of a testimonial nature between the generations. A certain feeling of crisis is also mentioned, relating to the weakening of the relationship of presence and transmission between adults and young people, and with the decline of the idea of parenthood/progenitor, as proposed by Massimo Recalcati (2014), who states that ‘the spectre of freedom tends to erase the symbolic difference between the generations’ (p. 152, author’s own translation). I would like to end by considering this matter.

Recalcati does not seek to suggest a return to the parent, adult or educator as the figure of the ‘master’, but he does say that the educational undertaking is both a (moral) burden and a responsibility that we cannot simply cast aside. He argues that if adults disappear from the scene because they have stopped acting as such or have become something else (friends or something like it), then the urgent question is how there can be inheritance or symbolic dependency. It is the adult as educator who should offer young people a testimony about the alliance between the law of the word and desire, who is destined to help them ask themselves seriously the question of limits, who ultimately cooperates in opening up worlds, instead of being a prisoner in a narrower one that coincides with his or her ego. It is not then either a case of complete identification with an inheritance or a legacy (with the other or with what is other) nor its absolute rejection. Educational transmission occurs through embodied testimony about how to live life by trying to discern between different desires and between fundamental desires and needs whose satisfaction often involves effort, obligations and renunciations.

As parents we do not have our children, we are not their cause nor their owners, as Levinas thought (1993): ‘I do not *have* my child; I *am* in some way my child’ (p. 135). The child, and for the teacher the pupil, is the absolute difference, and in relation to them (children or pupils), adults (parents or teachers) must learn to stay modestly and patiently in the background, in case the child breaks into pieces, not taking the foreground as though setting themselves up as impeccable models of what the child should be. The child, like the pupil, embodies this absolute difference that Recalcati tells us about in *The Son’s Secret*, his boundless strength; as he bears his own indecipherable enigma, his secret. It is against the backdrop of this solitude, as this author states, that the relationship with the other emerges as

a true educational relationship, one where love is the unprecedented experience of God. Here, pedagogical love is love not just for what the young person already is, but also for what he might become, for a story that he will have to write taking charge of himself. It is here that adults endeavour at every moment to give shape (educationally healthy and viable) to their capacity to influence.

At some moment in these pages it was suggested, agreeing with José Luis Pardo, that unschooled children – for whom *everything is true* and who are inclined to believe everything – and perpetually schooled children – for whom *everything is false* because they are unwilling to believe anything and they confuse fiction with falsehood – are like *enfants terribles* who appear to distil a type of resentment towards the city and anything that looks like enlightenment, citizenship or good judgement. This *enfant terrible* has a long history in the narrative of Western thought. It appears in the 17th century in Thomas Hobbes's *De Cive* as the *puer robustus* and Alexis de Tocqueville follows suit in chapter six of the first part of the first volume of his *Democracy in America*, talking of the *homo puer robustus*. For Hobbes, it is a case of a 'wicked man', who 'is almost the same thing with child grown strong and sturdy, or a man of a childish disposition' (Hobbes, 2016, p. 54). For Tocqueville it is the child who still does not know the price of life and who seizes others' property before knowing that his can also be stolen. Tocqueville writes: 'it cannot be repeated too often that nothing is more fertile in prodigies than the art of being free; but there is nothing more arduous than the apprenticeship of liberty' (Tocqueville, 2010, p. 439, author's own translation). This point is key. According to Dieter Thomä (2018), the *puer robustus* is someone who loiters in doorways and is sometimes accused of disturbing the peace, while at other times being seen as a leader or hero according to the situation, but it is always a marginalised being; a revolutionary or a rebel (with or without a cause). For Rousseau this is the 'noble savage', and for Friedrich Schiller the 'rough child', who often presented himself as an anarchist or adventurer.

However, a good child is not one who toes the line of what the parent says, nor is a good pupil, student or apprentice one who does not depart from the analytical index of the complete works of his or her teacher, but rather one who challenges it. The educational relationship that I have tried to think here would include a chapter – I do not know whether it would be the final one or perhaps the penultimate – that is a meditation on this *homo puer indoctus*. But it is now time to recall something that, as educators, we should not forget, and which Daniel Pennac (2007) put very well, namely: 'The idea that it is possible to teach without difficulties is due to an ethereal representation of the student' (p. 228, author's own translation).

Pennac's words are very important, and they relate to a way of formulating the (educational) relationship between generations that I hope I have made a contribution to illuminating, at least in certain crucial aspects of it, in these pages, something I do not know if I have achieved. As noted above, our sensitivity to inclusiveness and attention to diversity has fortunately grown. But if these become a sort of

advertising slogan that prevents the possibility of careful study of the things of the world, and of what we mean when we say the words ‘inclusion’, ‘diversity’ and ‘difference’, which we often mention without considering them in depth (such is the task of a philosophy of education), then we forego the most worthwhile mission of education, which is to help other human beings grow by opening themselves to the immensity of a past of which, even if they do not know, they are the heirs. The question involves not leaving the person who is educated without an inheritance. This is our responsibility as adults and our obligation to the world. It is a task of great moral importance.

In what matters most, we must admit with pedagogical humility that we do not know anything about our children or about the young people we try to help mature and make grow. As a father I know that I don’t need to fully understand my son to love him. He keeps his own enigma, and his destiny is open and not fixed in advance, unlike what happened to Oedipus with the Oracle. We are close to our children in an absolute difference. And in this difference, we learn to love them. I know that I love mine, whom I will never possess, and that, nonetheless, I also am him in part. So, I wait for him to come home and, if he comes, I will let him speak if he wishes to, but I will not ask him questions unless he wants me to. I feel that these pages are dedicated to him.

REFERENCES

- Alain (2001). *Propos sur l’éducation*. PUF.
- Alba Rico, S. (2011). *Capitalismo y nihilismo. Dialéctica del hambre y la mirada*. Akal.
- Arendt, H. (2019). *Entre el pasado y el futuro*. Península.
- Arnold, M. (2010). *Cultura y anarquismo*. Cátedra - Letras Universales.
- Bárcena, F. (2016). *En busca de una educación perdida*. Homo Sapiens Ediciones.
- Bárcena, F. (2020). *Maestros y discípulos. Anatomía de una influencia*. Ápeiron ediciones.
- Bárcena, F. (2023). *Meditación sobre el estudio. Un ensayo filosófico*. La Huerta Grande.
- Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society*. Brill.
- Biesta, G. (2022). *Redescubrir la enseñanza*. Morata.
- Bodei, R. (2016). *Generaciones. Edad de la vida, edad de las cosas*. Herder.
- Bohler, S. (2019). *Le Bug humain*. Robert Laffont.
- Camus, A. (2008a). Discours de Suède. En *Oeuvres complètes* (pp.239-243), Vol. IV: 1957-1959. Bibliothèque de la Pléiade.
- Camus, A. (2008b). Le premier homme. En *Oeuvres complètes* (pp.741-915), Vol. IV: 1957-1959. Bibliothèque de la Pléiade.
- Chalier, Ch. (2008). *Transmettre, de génération en génération*. Buchet.
- Chesterton, G. K. (2020). *Lo que está mal en el mundo*. Acantilado.
- Collin, F. (1999). *L’homme est-il devenu superflu. Hannah Arendt*. Editions Odile Jacob.

- D'hoest, F. (2020). Pensar filosóficamente la educación a través del cine de ficción la escuela en (o de) «Canino». *Making of: cuadernos de cine y educación*, 156-157, 41-48. <https://www.centrocp.com/making-of-no-156-157-especial-filosofia-cine-y-educacion/>
- Esteve, J. M. (2012). La relación educativa. En *Educación: un compromiso con la memoria* (pp.107-131). Octaedro.
- Freud, S. (2006). *El malestar de la cultura*. Alianza editorial.
- Girard, R. (2023). *Mentira romántica y verdad novelesca*. Anagrama.
- Gusdorf, G. (2019). *¿Para qué profesores? Por una Pedagogía de la Pedagogía*. Miño & Dávila.
- Hersch, J. (2017). *Tiempo y música*. Acantilado.
- Hobbes, Th. (2016). *De Cive*. Alianza.
- Kingsley, P. (2021). *Realidad*. Atalanta.
- Larrosa, J. (2020). Impedir que el mundo se deshaga. En Larrosa, J., Rechia, K. C. y Cubas, C. J. (eds.) *Elogio del profesor* (pp.77-120). Miño & Dávila.
- Lenoir, F. (2022). *Le désir, une philosophie*. Flammarion.
- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Paidós.
- Manen, M. van (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Mann, K. (2003). *El volcán*. Edhasa.
- Morey, M. (2007). *Kantspromenade*. Invitación a la lectura de Walter Benjamin. En *Pequeñas doctrinas de la soledad*, en *Pequeñas doctrinas de la soledad* (pp. 342-354) Sexto Piso.
- Oakeshott, M. (1991). The voice of poetry in the conversation of mankind. En *Rationalism in politics and others essays* (pp. 488-541). Liberty Press.
- Oakeshott, M. (2009). La educación: el compromiso y su frustración. En *La voz del aprendizaje liberal* (pp. 93-132). Katz Editores.
- Ortega y Gasset, J. (2008). Meditación de nuestro tiempo. Introducción al presente. En *Obras Completas* (pp. 31-116), tomo VIII. Taurus.
- Pardo, J. L. (2004). *La regla del juego. Sobre la dificultad de aprender filosofía*.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Gallimard.
- Peters, R.S. (1980). Education as initiation. En *Authority, responsibility and education* (pp. 81-107). Wiley-Blackwell.
- Pierron, J-Ph. (2006). *La passage de témoin. Une philosophie du témoignage*. La nuit surveillée.
- Recalcati, M. (2014). *El complejo de Telémaco. Padres e hijos tras el ocaso del progenitor*. Anagrama.
- Recalcati, M. (2020). *El secreto del hijo. De Edipo al hijo recobrado*. Anagrama.
- Redeker, R. (2016). *L'École fantôme*. Desclée de Brouwer.
- Redeker, R. (2020). *Los centinelas de la humanidad. Filosofía del heroísmo y de la santidad*. Homo Legens.
- Revault d'Allonnes, M. (2008). *El poder de los comienzos. Ensayo sobre la autoridad*. Amor-ortu Editores.
- Rosa, H. (2020). *Resonancia, Una sociología de la relación con el mundo*. Katz editores.
- Scrutton, R. (2021). *La cultura moderna*. El Buey Mudo.

- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño & Dávila, pp. 27-51.
- Stiegler, B. (2008). *Prendre soin. De jeunesse et des générations*. Flammarion.
- Stoppa, F. (2011). *La restituzione. Perché si è rotto il patto tra le generazioni*. Feltrinelli.
- Thomä, D. (2018). *Puer Robustus. Una filosofía del perturbador*. Herder.
- Tocqueville, A. (2010). *La democracia en América*. Trotta.
- Zoja, L. (2018). *El gesto de Héctor. Prehistoria, historia y actualidad de la figura del padre*. Taurus.

**LA RELACIÓN EDUCATIVA EN UN MUNDO
DIGITALIZADO: PARADOJAS DE LA
HIPERCONEXIÓN**

*The Educational Relationship in a Digitalized World:
Paradoxes of Hyperconnection*

Eduardo S. VILA MERINO y Victoria E. ÁLVAREZ JIMÉNEZ
Universidad de Málaga. España.
eduardo@uma.es; victoria.alvarez@uma.es
<https://orcid.org/0000-0002-8598-7654>; <https://orcid.org/0009-0009-0904-074X>

Fecha de recepción: 13/11/2024
Fecha de aceptación: 11/01/2025
Fecha de publicación en línea: 02/06/2025

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Vila Merino, E. S. y Álvarez Jiménez, V. E. (2025). La relación educativa en un mundo digitalizado: paradojas de la hiperconexión [The Educational Relationship in a Digitalized World: Paradoxes of Hyperconnection]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 19-36. <https://doi.org/10.14201/teri.32283>

RESUMEN

Este artículo pretende profundizar en la necesidad de pensar en nuestro mundo digitalizado las relaciones educativas: cómo la hegemonía tecnológica mediatiza las mismas y cuáles pueden ser los principales desafíos que emergen de todo esto. Para ello, en primer lugar, sitúa el concepto de relación educativa en la complejidad existente y las tensiones que dan forma a las nuevas maneras de relacionarnos con los demás y con nosotros mismos con la influencia de las pantallas y las implicaciones pedagógicas derivadas. Posteriormente, se establecen una serie de paradojas vinculadas directamente con la hiperconexión como nueva forma de estar en el mundo y

comunicarnos: las paradojas de la atención, la actividad, la memoria y la privacidad y la prohibición, las cuales se están transformando desde concepciones y prácticas derivadas del uso de las tecnologías informacionales, sobre todo las redes sociales y la inteligencia artificial. Estas paradojas permiten problematizar la realidad de estos términos y tiene consecuencias pedagógicas relacionales que son analizadas. Finalmente, se establecen una serie de conclusiones con ánimo propositivo para que nos ayuden a seguir pensando y haciendo de las relaciones educativas un referente que no se diluya entre la datificación y la saturación de imágenes.

Palabras clave: relación educativa; teoría de la educación; tecnología educativa; relación pedagógica; educación digital.

ABSTRACT

This article seeks to analyse the need to reflect on educational relationships in our digitalised world, namely how they are shaped by technological hegemony and the key challenges that arise as a result. The concept of educational relationships is initially examined within the complexities and tensions that define contemporary modes of interaction –both with others and ourselves– under the influence of screens, alongside their pedagogical implications. The study identifies several paradoxes directly associated with hyperconnectivity as a new way of living and communicating: the paradoxes of attention, activity, memory, privacy, and prohibition, all of which are being redefined by practices and ideas shaped by informational technologies, especially social media and artificial intelligence. These paradoxes enable a critical examination of the reality of these concepts and their implications for relational pedagogy, which are analysed in this study. Finally, the study offers a series of conclusions with a constructive intent, aimed at fostering continued reflection and ensuring that educational relationships remain a key reference point, undiluted by the challenges of datafication and image saturation.

Keywords: educational relationship; educational theory; educational technology; pedagogical relation; digital education.

1. INTRODUCCIÓN

Es el año 1890 y una mujer llamada Johanna y su marido Teo están esperando un hijo o hija. Sí tienen claro el nombre que le pondrán si es varón: Vincent, en honor a su tío, que se encuentra en esos momentos interno en el hospital psiquiátrico de Saint-Rémy aquejado de una de las muchas crisis que tuvo a lo largo de su vida. Conocer la llegada de su sobrino es una de sus mayores alegrías, por lo que, inspirado en una obra de Millet, pinta un cuadro al que pone por título ‘Primeros pasos’, que actualmente se conserva en el Museo Metropolitano de Nueva York (Figura 1).

El regalo para su hermano y su cuñada que constituyó este cuadro, de colores cálidos y atmósfera afectuosa, tiene un efecto amable, dinámico y lleno de vitalidad,

donde el absoluto protagonista es la figura del pequeño y destaca el interés de los padres por ver los primeros pasos de su hijo. Este cuadro nos muestra también algunas claves sobre cómo nos relacionamos desde pequeños y qué puede potencialmente transformar esas relaciones en educativas. En la actitud de esa madre y ese padre hay interés por el otro (su hijo), intencionalidad en lo que pretenden (mostrarle satisfacción y motivarle para que ande) y un valor añadido de afecto (amor) hacia el hacer del otro y sus logros.

Esta genial escena nos puede servir para introducirnos en qué coordenadas debemos ir siguiendo en los cambiantes e inciertos mapas del mundo actual y qué papel deben jugar las relaciones educativas como referente para aprender a leer el mundo. Todo esto se topa con un contexto donde lo digital se va apoderando y moldeando la realidad y donde la hiperconectividad sustituye las formas tradicionales de experiencia para una parte significativa de la humanidad. No podemos olvidar que las tecnologías digitales son herramientas que crean y condicionan nuestra realidad y cómo nos relacionamos entre nosotros y con nosotros mismos (Floridi, 2014).

La Teoría de la Educación tiene mucho que decir en estos temas, puesto que un conocimiento teórico consistente tiene valor en sí y no únicamente por sus aplicaciones prácticas. En este caso, pensar los procesos y las relaciones educativas

desde los cambios y continuidades mediatizadas por la hiperdigitalización conlleva analizar cómo los profesionales de la educación nos relacionamos con la tecnología, cómo influye esto en la manera de enseñar y educar y desde dónde argumentamos nuestras convicciones y decisiones pedagógicas (Gil Cantero, 2011). Esto es más importante que nunca en la era de los macrodatos, del *big data*, de la inteligencia artificial generativa, donde todo se genera a partir de la información, de ingentes cantidades de información a partir de las cuales se realizan correlaciones que nos muestran fotografías de lo que es, pero que no pueden explicar el por qué o el para qué, cuestiones que parecen innecesarias desde la lógica mercantilista que impregna los algoritmos que guían el mundo digital. Por ello, la teoría “esboza un orden de cosas que las pone en relación y, de este modo, explica por qué se comportan así.” (Han, 2023, p. 82), nos permite comprender y desarrollar conceptos y asociaciones conceptuales. Si queremos que la pedagogía siga permitiéndonos *narrar* lo educativo, la teoría es imprescindible para esta tarea.

Con todo esto lo que queremos es plantear un contexto, porque es en el mismo donde debemos inscribir las reflexiones pedagógicas que van a guiar lo que queremos que sea una aproximación y actualización en torno al sentido ontológico de la relación educativa, atendiendo a las nuevas exigencias y desafíos de las tecnologías digitales emergentes. Se trata de analizar y revisar las condiciones de una adecuada relación educativa como aspecto crucial del propio acto educativo y los posibles condicionantes y dimensiones que es necesario atender a la luz de la realidad social en la que vivimos y que amenaza y debilita tantas formas de vida pedagógica (Masschelein, 2024). En este sentido, tenemos muchos desafíos, como ya advirtiera Bauman hace unos años: “Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo” (Bauman, 2007, p. 46).

2. LA RELACIÓN EDUCATIVA COMO MEDIO Y COMO FIN

Somos seres relacionales, sin duda, pero eso no quiere decir que todas las relaciones sean positivas. Podemos percibir al otro como un espejo, como una promesa, como un paisano o como una amenaza. En el otro u otra nos podemos reflejar, podemos ver posibilidades de futuro, podemos sentirnos identificados o podemos vernos amenazados por su presencia. A veces percibimos al otro desde más de una de estas opciones, casi simultáneamente.

Las cuatro percepciones de la alteridad nombradas anteriormente limitan y condicionan nuestras relaciones con los demás, y además sus efectos se están viendo amplificados por el uso de las tecnologías digitales en sus diferentes formas y manifestaciones. Para ello, vamos a encuadrar a qué nos referimos cuando hablamos de relaciones educativas, sobre todo a partir de lo expuesto en Vila (2019), para después entrar a valorar su vínculo con las tecnologías digitales y el fenómeno de la hiperconexión.

La relación educativa, es un tipo especial de relación, porque como todo lo educativo tiene una finalidad intencionalmente elegida, cuyo objeto es el educando (Esteve, 2009), al que hay que tratar como sujeto, con sus derechos. Esto hace que la relación educativa sea una permanente fuente de constantes equilibrios para que no se pierdan aspectos como la autonomía, la libertad, el respeto, la confianza o la responsabilidad. Además, debemos partir de que la relación educativa es una relación de ayuda, asimétrica por definición (no desigual), pero con un contexto y una historia que deben tenerse en cuenta para su desarrollo; una relación que parte del otro u otra, de la mediación y comunicación entre los saberes y las emociones, para la que no deben existir recetas ni prejuicios, que se basa en la escucha y el diálogo.

Esto confronta con una realidad donde vivimos hiperconectados, donde las relaciones se enredan en el mundo virtual, donde los espacios se evaporan, donde se sobredimensionan los potenciales elementos innovadores de la tecnología en el ámbito educativo y se considera muchas veces más un fin que un medio. Sin embargo, las redes sociales, la inteligencia artificial o los diseños de aprendizaje informatizados, han venido para quedarse. No se trata de plantear órdagos negacionistas o catastrofistas (aunque consideramos que los derechos humanos deben ser siempre una línea roja en los planteamientos educativos), sino de analizar para comprender, de teorizar. Por eso consideramos que el debate del uso de la tecnología debe estar subyugado al de los fines de la educación (Gil Cantero, 2022). No se trata de ver cómo se introducen los nuevos productos digitales en el aula, sino de tener claro qué se necesita pedagógicamente y cómo lo digital puede ayudar en esa tarea. Para ello debemos ser conscientes de que:

Nos encontramos ante una nueva materialidad intangible, pero de igual modo material, que ofrece una forma renovada de entender los objetos, los espacios y los cuerpos, basada no tanto en el carácter tangible de estos, sino en su capacidad de influir en nuestra manera de ser y en nuestro comportamiento (Sánchez Rojo, *et al.*, 2024, pp. 38-39).

A todo lo anterior hay que unir el hecho de que vivimos en un tiempo de, como dice Meirieu (2018), una cierta ‘amnesia pedagógica’ que tiene su manifestación en un variado abanico de cuestiones, incluyendo cómo ese bagaje y conocimiento pedagógico que existe no se tiene casi nunca en cuenta a la hora del diseño y generación de herramientas (sobre todo digitales), que se supone que tienen una finalidad educativa. El símil médico es siempre ilustrativo: es como si, a la hora de diseñar un software para un robot destinado a ayudar a realizar intervenciones quirúrgicas, no se tuviera en cuenta en conocimiento médico para realizarlas.

Biesta (2022) ha enfatizado la idea de que uno de los principales problemas de la educación actualmente es la dificultad para hablar de ella desde una perspectiva educativa. Esto, que puede parecer paradójico, se ve con claridad cuando queremos profundizar en la reflexión educativa sobre las tecnologías digitales y la hiperconectividad, pues ahí los conceptos pedagógicos se ignoran o se desvirtúa su sentido, primando un vocabulario tecnocrático cuyo fondo es más instructivo

que educativo, más individualista que relacional, más utilitarista que transformador. Ya lo advertía Esteve (1979) hace más de cuarenta años, dada la tendencia que tenemos desde la pedagogía a la absorción indiscriminada de las terminologías de las ciencias auxiliares.

A quienes nos dedicamos a la Teoría de la Educación nos debe interesar sobre todo el avance del conocimiento. Así, en nuestra área existe una profunda línea en la investigación, tanto en la vertiente internacional como en la nacional, sobre el impacto de las tecnologías digitales en la educación (por ejemplo: García del Dujo, *et al.*, 2021; Murciano Hueso, *et al.*, 2022; Sánchez Rojo, 2017). Esto es importante para entender los procesos educativos y no quedarnos sólo con los aspectos más tecnocráticos. Como plantean Pattier y Rejero:

El dominio del campo educativo por parte de las tecnologías digitales enfatiza los aspectos relacionados con el control, la eficiencia y la mejora, mientras relega aquellas investigaciones relacionadas, por ejemplo, con la relación educativa, la ejemplaridad o el testimonio. Como consecuencia, se pasa por alto el efecto educativo que tienen en la propia formación de la identidad al ser no solo medios, sino también, lugares en los que habitar (2022, p. 227).

Por esta razón consideramos que es tan importante pensar e investigar en torno a la relación educativa, puesto que es una propuesta pedagógica que transforma la experiencia más allá de las pantallas. Si educar a alguien implica la noción de cambio, relacionarnos educativamente es cambiarlo, permitirle cambiar, ofrecerles caminos para el cambio.

3. PARADOJAS DE LA HIPERCONEXIÓN, LAS REDES Y LAS RELACIONES

Si uno de los aspectos centrales de lo educativo (y de las relaciones que podamos establecer en este campo) se encuentra en la comunicación, vivir en un mundo hiperconectado pudiera parecer una ventaja, pero igual hay que seguir matizando para no confundir como sinónimos de comunicación o de conocimiento lo que son informaciones y datos. En este sentido, hay que tener en cuenta lo que plantea Han: “con la digitalización la información alcanza un estatus totalmente distinto. La propia realidad asume ya la forma de información y de dato. (...) La informatización de la realidad provoca una atrofia de la experiencia presencial inmediata” (Han, 2023, p. 25).

Por contra, hay que entender que nos relacionamos mejor si nos comunicamos mejor, si estamos en sintonía, si nos comprendemos, si ponemos en contexto lo que decimos y lo que escuchamos o si empatizamos. En definitiva, comunicar es una tarea educativa fundamental (incluso, diríamos, un prerrequisito para que otras se desarrollen) y comunicarnos es una tarea relacional sin la que es imposible un vínculo pedagógico. Ahora, la pregunta es si la comunicación mejora educativamente con el uso de la tecnología y en qué condiciones, y ahí nos encontramos

con planteamientos encontrados, ya que, aunque por un lado gracias a la tecnología las limitaciones espacio-temporales se diluyen (aunque el que no haya distancias no es sinónimo de más cercanía en las relaciones), también es cierto que el uso masivo y apresurado a menudo empobrecen el uso del lenguaje y con él la propia comunicación, propiciando además una reducción en la profundidad en las interacciones por la necesidad permanente de cambio y novedad, de consumir información sin necesidad de procesamiento y sin generar vínculos sólidos con la memoria. Por ello, debemos tener claro que “se necesita conocimiento tanto para buscar conocimiento como para juzgar el valor del conocimiento encontrado” (Luri, 2022, p. 37).

Por todo ello es fundamental qué se hace con la tecnología en la educación, sus límites y posibilidad, su influencia y su condicionamiento, diferenciando entre aprendizaje *con* y aprendizaje *como* tecnología (lo digital como entorno), siendo conscientes de que “no hay desarrollo educativo sin un discurso, enfoque, problematización o saber pedagógico” (Suárez, *et al.*, 2024, p. 159). La pedagogía debe saber ver las ideas desde donde se piensan las tecnologías digitales y no centrarse sólo en valorar su aplicabilidad en el ámbito educativo, porque entonces podemos acabar tan solo rasgando la superficie y evaluando aplicaciones o entornos digitales desde un marco más instrumental, o como mucho formativo, que educativo.

Todo esto nos debe llevar a una profunda reflexión sobre cómo se están configurando las relaciones en un mundo hiperconectado y cómo afecta esto a la posibilidad de desarrollarlas educativamente. Para ello, vamos a desarrollar una serie de elementos en forma de paradojas que nos permitan pensar social y pedagógicamente este asunto tan importante.

3.1. *La paradoja de la atención*

Una cosa es captar la atención, otra mantenerla y otra poder utilizar la atención como un proceso necesario para desarrollar actividades intelectual, emocional y relacionalmente estimulantes. El uso de las tecnologías, las redes sociales o el internet de las cosas, puede ser una buena forma de ‘captar la atención’, pero también está siendo un recurso que está haciendo perder la capacidad de mantener dicha atención. Por ejemplo: los vídeos (uno de los recursos también más utilizados en el ámbito educativo) deben ser cada vez más cortos, directos y ‘sorprendentes’ para captar esa atención. Si son largos, cada vez se ven menos (hay estadísticas al respecto). Vivimos entonces en una sociedad donde la capacidad de sorpresa y el neofilismo son hegemónicos, pero donde estamos perdiendo esa capacidad de estar concentrados en algo y también la capacidad de asombro, que es antesala de la posibilidad de conocimiento. Si todo lo que pasa en internet, si todas las cosas son *novedosas* y los acontecimientos son siempre *históricos*, en realidad nada lo es, sino que se trata de un continuo presente con un flujo de información sin cosas ni acontecimientos más allá de su finalidad de consumo.

Lo ha planteado con acierto Alba Rico (2023): de la atención depende el valor mismo de los objetos y los cuerpos, puesto que ponemos en valor lo que miramos largamente y aquello por lo que esperamos. En el mundo mercantilizado de las pantallas, la atención y la espera no son dimensiones valiosas, sino que se distorsiona la forma ética de mirar, ya que es fácil que seamos igual de sensibles en una pantalla a un muerto real que a una película, a los horrores de la guerra o el hambre que a anuncios publicitarios. Por eso es importante corporeizar las relaciones y dotarlas de elementos educativos, unas relaciones que requieren tiempo, cultivo y arraigo, que nos exigen y nos vinculan.

Se pueden pasar muchas horas en internet y esto no quiere decir que estemos mejorando la capacidad de concentración, sino que estamos siendo seducidos por los estímulos audiovisuales, así como tampoco significa que estemos generando un pensamiento crítico, ya que somos a menudo consumidores pasivos de dichos estímulos, que pueden llegar a ser adictivos. Si tenemos el umbral del asombro hiperestimulado, la relación con el mundo se puede tornar conflictiva en algunos aspectos y también, por tanto, la posibilidad de establecer criterios educativos como eje de las relaciones en las aulas o en cualquier espacio pedagógico. Además, estar menos atentos afecta a cómo se recuerdan las experiencias, y esa limitación influye en nuestra capacidad de tener ideas propias, nuevas, creativas. Si tienes las respuestas de manera inmediata, sin esfuerzo, esto hace que la memoria se inhiba y no vea necesario recordarlo. Y todo esto afecta al fracaso escolar y al aislamiento social. En este sentido, siguiendo a Sánchez Rojo (2019), consideramos importante entender la atención como un fin (con una perspectiva más filosófica) y no solo como un medio (como indica una óptica más psicológica). Esto significa no claudicar ante una perspectiva adaptativa y acrítica a los usos tecnológicos, porque la atención debe ser un elemento importante para formar nuestra personalidad y subjetividad moral, que se ponen en juego en las relaciones educativas. Y para ello hay que romper con esa necesidad *impuesta* de que los niños y niñas y jóvenes deban estar constantemente distraídos, ocupados. Hoy, sin embargo, parece más importante dedicarnos a crear los tiempos vacíos que antes se daban y que las pantallas han saturado, porque con ellos se fomenta el desarrollo de una personalidad propia: “Los tiempos y espacios de desconexión son su condición de posibilidad, de manera que permitirlos aparece en este punto como imperativo educativo fundamental” (Sánchez Rojo, 2019, p. 434).

La infancia y la adolescencia están desarrollando sus redes atencionales, y lo hacen manipulando cientos de veces al día un aparato tecnológico. Parecen necesitar constantemente cambiar de estímulo, no son capaces de analizar durante mucho tiempo información compleja. La lectura en una pantalla resta concentración y se presta más a la dispersión. Si sólo leemos de esta manera, esto tiene unas consecuencias. Esto nos lleva a cuestionarnos si debemos seguir esa línea o intentar contrarrestarla. La educación debe ensanchar los horizontes, no mantener los corsés de partida del alumnado. Debe ser conservadora a la vez que rupturista,

sabiendo diferenciar los momentos y los temas para ello, siendo otra de las claves de posibilidad de establecer relaciones educativas: la autenticidad de estas desde su intencionalidad pedagógica y ética. Los medios y los instrumentos no pueden ser más importantes que los fines de la educación y la relación educativa está al servicio de los últimos. Además, sin atención y concentración, determinados procesos cognitivos superiores no pueden desarrollarse adecuadamente. Entonces, en el futuro: ¿quién hará esas tareas en profesiones que los requieren?

Hay que apostar por trabajar la atención plena, pedagógica, entendida como aprender a estar donde estamos, a disfrutar de la experiencia, a no estar más pendientes de mostrarla que de vivirla, a apreciar lo que nos aportan las demás personas con las que convivimos. Para ello, hay que seguir apostando cada vez con más énfasis por atender al otro en educación, que se sientan atendidos y que sientan la necesidad de atender a los demás, generar espacios, climas de confianza y respeto donde vean lo que no puede ofrecernos la tecnología. El papel del educador, del maestro y de la maestra, sigue siendo fundamental para ello y nos debe interpelar. Perder este referente sólo nos hará más pobres en lo personal y lo social.

3.2. *La paradoja de la actividad*

Estamos permanentemente haciendo cosas en el mundo virtual, acelerando nuestros ritmos vitales a golpe de pantallas, y lo hacemos cada vez desde más temprana edad. No en balde hay ya capazos para bebé con adaptador para el móvil (Couso, 2024) y es cada vez más frecuente ver a niños pequeños pegados a las pantallas mientras sus familias o acompañantes comen en un restaurante o están reunidos. Se transforman en un distractor, en un aislante del contexto y del mundo exterior, en una manera de perder de vista la realidad, en un 'no molestar'.

Pensemos en cómo cada vez se utiliza menos el móvil para realizar llamadas (de hecho, se empiezan a percibir como algo contraproducente, arcaico, que incluso genera estrés) y se utiliza más para enviar mensajes de audio, algo que controlamos más y que no exige respuesta inmediata, o en la nomofobia que tanta ansiedad genera entre jóvenes y no tan jóvenes. Y también podemos reflexionar sobre el auge, sobre todo entre los jóvenes, del *phubbing* (el acto de centrarse en el móvil mientras se tiene una conversación copresencial) (Cebollero *et al.*, 2022). Es frecuente ver a un grupo de jóvenes juntos, pero sin mirarse ni hablarse directamente sino a través de sus aparatos tecnológicos, entre ellos y con otros, y prefiriendo esa forma de comunicación y coexistencia a conversar y al diálogo analógico (Bernal, *et al.*, 2023).

Las pantallas pueden ser herramientas útiles para la educación, pero las herramientas no pueden utilizarse para todo y en todo momento, de manera indiscriminada, y además su valor tiene que ver con el uso que se hace de ellas, a partir de qué edad, en qué momentos, por cuánto tiempo, con qué finalidad educativa, promoviendo qué tipo de relaciones, etc. Hay que darle una vuelta a esta cuestión,

porque no cuestionamos tiempo ni el espacio, sino que circulamos por ellos y los acabamos saturando (Garcés, 2017).

Además, la actividad no puede estar sólo regida por lo que se consigue con ella (un *like* o el número de seguidores de un *youtuber*), sobre todo en el ámbito pedagógico. Debe atender a las finalidades educativas, a cómo afecta a la enseñanza y al aprendizaje, a cómo favorece las interacciones con los demás. Si delegamos el procesamiento de la información y funcionamos a través de automatismos, el pensamiento no se puede desarrollar de igual forma. Hay procesos como la lectura o la conducción que se tienden a automatizar para poder realizar otras acciones cognitivas al mismo tiempo, pero ampliarlo y sustituir el aprendizaje de esos procesos (como el saber orientarnos en el espacio y en los mapas o el aprendizaje de idiomas) tiene unos costes en el desarrollo cognitivo y nuestra capacidad de pensar. Como plantean Pattier y Reyero (2022), es necesario aquí tener juicio pedagógico para evaluar qué tipo de carga cognitiva queremos ahorrarnos gracias a la tecnología, ya que aprender de forma más sencilla o con menos esfuerzo no siempre quiere decir aprender mejor. Esto es central para entender la relación que debe haber entre tecnología y educación. El fomento de relaciones educativas es una condición de posibilidad de afrontar este vínculo, permitiendo que el otro u otra desarrolle el sentido crítico desde su libertad frente a un mundo hiperconectado. La actividad sin sentido (pedagógico) y sin criterios (éticos) es un dejar pasar el tiempo que tras las pantallas se convierte en consumo de imágenes y datos controlados por algoritmos ajenos.

En este sentido, hemos normalizado pasar horas mirando el móvil, hemos normalizado que haya niñas y niños pequeños mirando absortos o manipulando una *tablet* mientras sus padres o personas adultas charlan o hacen otras tareas, hemos normalizado que el mundo de muchos adolescentes esté absolutamente enredado y mediatizado por la tecnología, y lo hacemos sin dar muchas veces ejemplo las personas adultas, sin plantear las repercusiones a largo plazo de esto, sin vehicular adecuadamente los problemas relacionales, de aislamiento y de gestión emocional que lleva anexo. Por eso insistimos en que es más necesario que nunca poner en el centro de lo educativo lo relacional.

3.3. *La paradoja de la memoria*

Usamos las pantallas, y sobre todo el móvil, para casi todo: no hace falta retener, reconocer u orientarnos, surgiendo la denominada *amnesia digital* (Hernández, 2016). Dejamos de memorizar información importante confiando en la posibilidad de recuperación inmediata desde el mundo digital, delegamos nuestra memoria no ya en una agenda (física o virtual), sino que lo estamos llevando al terreno de pensar que cualquier memorización es innecesaria, reivindicándose esto desde determinadas corrientes poco pedagógicas. Todo lo que buscamos lo hacemos hiperconectados, lo cual implica también limitar las relaciones sociales: no preguntamos direcciones por

la calle, no preguntamos recetas a la abuela, nos asesoramos en temas de salud con las primeras páginas que salen en Google (sin conocer los criterios de selección de esa información y su fiabilidad). Así, nos fiamos más de los resultados proporcionados por una IA que del prójimo o un libro. Pedagógicamente, esto tiene consecuencias, como por ejemplo en la merma de la capacidad de análisis crítico, pues tras la confianza *ciega* en internet no existe. Guiarnos exclusivamente por la tecnología, nos vuelve mecánicos, predecibles, nos impide disfrutar del viaje, de encontrar otras cosas por nuestro camino, de descubrir, de explorar, de vivir la experiencia de la búsqueda, su parte más humana. Además, afecta a nuestra capacidad de toma de decisiones, porque si nos acostumbramos a delegar, determinados procesos cognitivos y emocionales se atrofian o no se desarrollan como debieran. Una manera de descorporeizar es también delegar y dejar nuestras propias narrativas sin memoria:

La memoria humana es selectiva. En eso se diferencia del banco de datos. Es narrativa, mientras que la memoria digital trabaja añadiendo y acumulando. La narración se basa en seleccionar y enlazar acontecimientos. Procede selectivamente. La vía narrativa es estrecha. A ella sólo se incorporan acontecimientos selectos. La vida narrada o recordada tiene forzosamente huecos. Las plataformas digitales, por el contrario, lo que buscan es precisamente protocolar la vida sin dejar huecos (Han, 2023, p. 44).

El tema es que los adultos de hoy sabemos lo que era la vida sin internet. Aunque este nos distraiga igual o nos relegue capacidades por falta de uso, tenemos la posibilidad de gestionar todo esto de manera diferente a quienes han nacido en este entorno y no han tenido la oportunidad de conocer modos de procesar, visualizar, memorizar, gestionar o planificar que ahora vienen ‘dados’. Esta ‘delegación de la memoria’ junto al incremento de la obtención de la información de forma casi exclusiva desde las redes sociales o las IA, nos está llevando ya a que organismos como la UNESCO se vean en la necesidad de emitir informes como *AI and the Holocaust: rewriting history? The impact of artificial intelligence on understanding the Holocaust* (2024). En él se alerta que la IA generativa está poniendo en riesgo la memoria del Holocausto, porque no sólo facilita que personas malintencionadas puedan difundir desinformación y discursos de odio, sino que también puede crear contenidos falsos, tergiversados o engañosos: se han detectado faltos testimonios, manipulación de documentos históricos, imágenes y audios falsos. También se ha demostrado que los modelos de IA generativa son propensos a ‘inventar’ sucesos, personajes e incluso acontecimientos históricos cuando carecen de información suficiente o tienen una base errónea. Todo esto, difundido por las redes sociales, hace especialmente vulnerables a los jóvenes frente a cuestiones básicas de ética y derechos humanos. Por eso es importante atender a lo que nos advierte Luri y dejar de pensar que el conocimiento se encuentra en internet y que no hace falta nada más, ni siquiera la mediación de un maestro o maestra, negando las posibilidades relacionales y la realidad que supone que sin conocimientos previos y sin guía para ir asentándolos, lo nuevo se acaba acumulando, pero no reorganiza el

pensamiento, a la manera vigotskiana. Por eso: “La información puede caer de la nube, el conocimiento no; el conocimiento es información procesada por conocimientos previos, rumiada en la memoria de trabajo y retenida en la memoria a largo plazo” (Luri, 2022, p. 37).

En definitiva, la actualización permanente de la actualidad, de narrativas efímeras, nos deja fuera de la historia, sin historicidad, en un continuo presente de consumo e hiperestimulación sensorial que dificulta lo contemplativo, lo reflexivo y lo relacional. De ahí la importancia de poner en valor la memoria, de reivindicar una educación para el encuentro donde los educadores asuman su papel para fomentar la capacidad de gestionar la información a partir de la maraña de datos con la que convivimos y cuya interpretación requiere de una acción educativa que no nos deje sin rumbo y sin capacidad crítica ante las mareas tecnológicas.

3.4. *La paradoja de la privacidad y la prohibición*

La privacidad es un bien también de mercadeo, y que se ha transformado desde esa necesidad de mostrar lo que hacemos en todo momento, siendo esto más prioritario que la experiencia en sí para muchas personas. Y esto mediatizado por una manera superficial de entender las relaciones virtuales, donde los *likes* y solicitudes de amistad se acumulan como mercancía, con un falso criterio de popularidad que llega a afectar a la salud mental. Además, entre la influencia de las opiniones *online*, el amparo del anonimato y los *bots*, se está produciendo un aumento de los discursos de odio y un caldo de cultivo propicio para el ciberacoso y otras cuestiones similares, que provocan trastornos graves en las personas, sobre todo adolescentes y jóvenes, y, cada vez más, niños y niñas. De hecho, muchos jóvenes usan el móvil a todas horas y duermen con él al lado para utilizarlo de madrugada. Mientras, mostramos o cedemos información privada a través de cada *app* que utilizamos, con unas consecuencias que se empiezan a vislumbrar, que enriquecen a algunos y roban el tiempo a una mayoría, desvirtuando la propia idea de ocio.

Todo esto está teniendo una gran influencia en la construcción de nuevas formas de intimidad y *extimidad*, provocando cambios perceptivos sobre lo que es íntimo y, por tanto, también lo que para el otro u otra deviene en forma de posibles vulneraciones de derechos (Vila, 2019). Se trata de un aspecto que requiere un análisis educativo más profundo, donde intimidad y libertad son dos facetas vinculadas que hacen referencia al difícil equilibrio actual entre los ámbitos público y privado (Tello, 2013). En una sociedad donde la intimidad va transformándose en *extimidad* en muchas facetas cotidianas, resulta un factor a tener muy en cuenta en las relaciones educativas.

Además, insistimos en que los movimientos en el mundo digital están regidos por algoritmos. Desde las redes sociales o los buscadores, todo está diseñado sobre criterios mercantilistas y de ‘anteojeras’ ideológicas (nos llega la información sesgada por los patrones de consumo y de búsquedas que realizamos). Otro tanto

pasa con la IA, que no deja de ser un reflejo de quien la ha programado: el ser humano, adoptando también prejuicios en su toma de decisiones. Las IA actuales, generativas, se basan en el autoaprendizaje profundo o *machine learning*, que requiere una gran cantidad de datos (y recursos energéticos, una dimensión no tan valorada de los costes ecológicos de la hiperconexión) que trascienden sus usos primigenios (por ejemplo, traductores digitales). Una parte importante de los mismos son datos personales y que comprometen la privacidad de muchas personas, y la privacidad es poder (Véliz, 2021). Es un tema que cada vez más ocupa y preocupa a los gobiernos y organizaciones internacionales (la Unión Europea está legislando sobre todo esto de forma pionera y el gobierno español ha desarrollado una Carta de Derechos Digitales, por citar dos ejemplos). La primera reflexión aquí es romper con la visión de inevitabilidad de la tecnología ni de su evolución, ya que en última instancia debe depender del ser humano, que es quien la crea y programa. Si se diseña sin pensar en el bien común y sin criterios éticos, los problemas vienen derivados de esto, no de la tecnología en sí. De ahí la necesidad de que se regule y se limite y de que esto no se tenga que ver como una falta de libertad. Como bien plantearon Reyero y Gil Cantero (2019): la educación que limita es la que la libera. Esto lo decimos también por los debates en torno a la prohibición de los móviles en los centros educativos. En este sentido, hay que distinguir dos cuestiones: que el juicio pedagógico debe ser el principal argumento para tomar ese tipo de decisiones (y no modas o urgencias surgidas a menudo de las redes sociales) y que hay que distinguir siempre entre prohibir y reprimir, igual que entre autoridad y autoritarismo, dos cuestiones básicas para la construcción de relaciones educativas.

Por este motivo podemos decir que hay prohibiciones sanas, razonables y liberadoras que no se deben cuestionar, igual que hay cosas que no se prohíben explícitamente porque se entiende socialmente que no son correctas o atentan contra derechos fundamentales (lo cual no quiere decir que no puedan sancionarse legalmente). Por contra, por ejemplo, la libertad de expresión o la de manifestación se reprimen si se prohíben. Así, Alba Rico (2024) plantea que si nos falta libertad no es porque se hayan prohibido demasiadas cosas, sino porque no se han prohibido todavía las suficientes, poniendo como ejemplo que no está prohibido especular con la vivienda o con la salud.

Ante el uso del móvil y de los dispositivos tecnológicos no se puede mirar hacia otro lado y, aunque pensemos en los efectos negativos que puede tener sobre niños, niñas y jóvenes, tampoco la prohibición tiene que ser la mejor opción, pero sí puede serlo es retrasar su uso, limitarlo igual que hay que limitar el consumo de sustancias nocivas y no se permite su acceso a menores de edad. Un acceso y un límite en este caso que debe tener elementos de juicio pedagógico para la toma de decisiones. Por eso, siguiendo a Sánchez Rojo (2017), consideramos que la protección de la privacidad no puede reducirse sólo a la enseñanza del uso ético de las mismas, sino que debemos educar también en la importancia de saber apagar los aparatos tecnológicos y que esto no se vea como un castigo. Para ello

es fundamental el desarrollo de un ámbito privado propio, de tener su intimidad y de los beneficios de enriquecer su mundo interior, de que no es necesario estar conectados permanentemente para darle sentido a lo que somos y a lo que hacemos.

Pero también hay intentos de ver los beneficios de estos procesos, como por ejemplo para la investigación y su difusión, así como otros que pretenden enfatizar la dimensión relacional de las tecnologías y hablan de la era TRIC (Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación), planteando maneras de mejorar la interactividad, de pasar a una concepción más activa y participativa en las redes comunicativas y tecnológicas, pasando de consumidores a prosumidores (Gil Quintana, 2023). Se trata de buscar formas de humanizar los procesos que se dan a través de las pantallas, prestando atención a la dimensión relacional de toda experiencia humana, incluyendo las interacciones mediante las tecnologías (Gabelas y Marta, 2020).

En esta línea, hay que apostar por una educación donde la actividad y el conocimiento no dependan de la tecnología (aunque pueda utilizarla si es pedagógicamente pertinente), donde la experiencia con los demás no deba tener mediaciones tecnológicas, donde nuestra privacidad sea de nuevo un valor y no una mercancía y donde se abogue por fomentar relaciones educativas. La empatía, la acogida, la verdadera comunicación, el contacto humano son irremplazables, y si el docente renuncia o niega su autoridad, la libertad se quiebra, puesto que “la autoridad pedagógica verdaderamente democrática nunca minimiza la libertad del estudiante, y entiende la verdadera disciplina no en el silencio de los silenciados, sino en el alboroto de los inquietos, en la duda que instiga, en la esperanza que despierta” (Freire, 1997, p. 90).

Utilizar tecnologías digitales en el ámbito pedagógico, con tantos gurús tecnológicos, empresas y multinacionales, con tantos intereses de editoriales, plataformas, etc., parece algo imprescindible (o que se percibe como tal) en la educación actual y una condición (falsa) para hablar de innovación educativa. Además, a través de ese uso proporcionamos ingentes datos a las plataformas y aplicaciones educativas, en otra vulneración de la privacidad que asumimos acríticamente. Esto ha fagocitado o al menos menguado la posibilidad de que se planteen otro tipo de acciones educativas o que se desechen prácticas que son y han sido muy importantes en la historia de la escuela, así como mediatiza y condiciona las posibilidades relacionales en el aula.

Mientras, tenemos una realidad un tanto esquizoide:

- Por un lado, seguimos admirando lo que somos y los logros que podemos realizar (aunque sea con ayuda de la tecnología), como por ejemplo en los deportes, aunque sepamos que hay máquinas capaces de hacer lo mismo mejor y más rápido.
- Por otro lado, nos alejamos cada vez más de lo humano, y de la dimensión antropológica de la educación, cuando vemos el auge de las corrientes transhumanista y posthumanista. En este sentido, nos parecen especialmente interesantes las tres trampas de estos enfoques aplicadas al ámbito pedagógico que desarrolla Gil Cantero (2022). La idea de desarrollo humano se empobrece y

tergiversa si solamente la asumimos como un proyecto de dominio tecnológico y esto lo proyectamos en estrategias de mejoramiento humano profundamente individualistas y generadas sobre todo para evitar esfuerzos, con las correspondientes consecuencias cognitivas y relacionales.

- Y por otro, estamos muy afanados en que la IA genere novelas o haga cuadros, poniendo en tela de juicio los límites del arte. En definitiva, en vez de utilizar la IA para hacer sobre todo tareas mecánicas y liberarnos tiempo para ser creativos, le pedimos que 'lo sea', aunque en realidad sean copias más o menos complejas, o bien que nos muestre permanentemente realidades ficticias o alternativas, que genere imágenes o vídeos utilizados muchas veces para engañar u otras finalidades poco lícitas. Los límites son inciertos, las posibilidades técnicas cada vez más sofisticadas, pero por eso mismo el elemento ético debe estar cada vez más presente, y para ello lo educativo debe ser un referente y cómo gestionemos la dimensión relacional en este entorno definirá también nuestra capacidad de discernimiento y crítica, de autonomía y de creatividad.

Estas aparentes contradicciones en un mundo donde además el 'conocimiento' está a un clic de distancia, igual que los *likes*, nos devuelve la pregunta del para qué aprender el contenido y para qué aprender a relacionarnos educativamente. Se podría decir que una opción es maximizar las posibilidades relacionales de la tecnología, es decir, introducir elementos interactivos y relacionales en el uso de elementos tecnológicos en educación, lo cual puede ser positivo. Y otra opción es cuando desde la tecnología se trabaja lo que ella misma puede limitar: la atención, la memoria, el pensamiento crítico, la problematización del conocimiento, la gestión emocional o la complejidad de las relaciones. Y aún hay otra alternativa más radical y necesaria: educar sin tecnología, buscar momentos de relación para educar sin mediaciones tecnológicas.

4. CONCLUSIÓN

En nuestra sociedad compleja y tecnificada la educación no puede estar subyugada a los cambios tecnológicos, sino que estos deben acompañar los procesos educativos, procesos cuya base debe estar en el conocimiento pedagógico y los derechos humanos, para a partir de ello posicionarnos ante los distintos desafíos de la tarea educativa.

Biesta (2022) plantea que estar en el mundo de una manera adulta tiene que ver con que las cosas y el mundo no sean como deseamos. En este sentido, la permanente adaptación del mundo a nuestros deseos a través de los algoritmos puede estar dificultando e impidiendo el desarrollo de la madurez desde la experiencia en sí, no desde la preprogramada para que no sea molesta o difícil de gestionar. De ahí que se den paradojas como las planteadas anteriormente y problemas cada vez mayores de gestión emocional o sobre la generación de patrones violentos ante la falta de

recursos contra la frustración o la contrariedad. Esto se encuentra relacionado con un pensamiento cada vez más dicotómico, binario y superficial. Los algoritmos nos devuelven lo que nos gusta, nos ofrecen puntos de vista amables con lo que pensamos. El papel del disenso se pierde, así como el conocimiento de otras maneras de ver la vida: es todo una autorreferencialidad permanente. En este sentido,

debemos superar una educación dirigida a las recomendaciones de uso de las redes sociales y enfocarnos en una educación que atienda a los procesos afectivos, relacionales, comunicacionales e informacionales; una educación dirigida a la gestión de su exposición en las redes y a la autorregulación, haciéndoles entender que la frontera entre lo *online* y lo *offline* cada vez se vuelve más difusa (Murciano *et al.*, 2022, p. 11).

De esta manera, el fomento de relaciones educativas, tal y como se ha venido desgranando, nos ofrece la posibilidad de ensanchar y diversificar las experiencias, conocimientos y valores. La relación con el otro u otra es hoy más imprescindible que nunca, una relación que requiere formas de presencialidad y tiempo, confianza y autoridad, respeto y libertad. Por eso hay que apostar por una pedagogía que luche contra la inmediatez, que vele por el reposo de las ideas y las emociones, por la empatía que tan difícil es si las pantallas nos insensibilizan. En definitiva, frente al control y monitorización de la realidad por parte de los objetos virtuales (desde la salud y el consumo a la formación o el uso del tiempo libre), hay que abogar por desarrollar relaciones educativas donde seamos y nos reconozcamos mutuamente, que llamen a la corporeidad, porque somos cuerpo y debemos valorarlo, cuidarlo. Esa es una manera de huir de la homogeneización que está detrás del mundo digital. E incluso dentro del mismo hay una necesidad relacional que hay que desarrollar sin excluir la física, ya que el

ser humano digital necesita del tú para comprobar que está y existe en la red, para reafirmar quién es realmente, para aceptarse como es y entender lo que le pasa, lo que hace y lo que siente. La red no sólo le permite ser escuchado y sentirse acompañado, sino que modifica, desde la posición del grupo, las formas como se es y se está en un grupo (...), pues la tecnología, entendida como cultura, es básicamente social (García del Dujo *et al.*, 2021, pp.15-16).

Desde estos referentes nos gustaría añadir que pedagógicamente resulta fundamental huir de la tiranía del permanente presente (Meirieu, 2018), de lo inmediato como lo único existente, siendo conservadores en lo antropológico (Alba Rico, 2023) y poniendo énfasis, además de en lo ya planteado, en estas tres cuestiones emergentes de los puntos desarrollados en este trabajo, como elementos ineludibles para la reflexión y la acción: conseguir que las relaciones en la esfera física y en la virtual puedan ser consideradas relaciones educativas (Vila, 2019); abordar educativamente cómo las identidades hiperconectadas no deben diluirse en el relativismo moral y cultural, estableciendo elementos para repensar las realidades emergentes desde el cobijo intercultural; y poner en valor lo educativo no como mero apóstrofe

instructivo o formativo subsumido por la tecnología, sino como referente que nos ilumine hacia el futuro.

Finalmente, quisiéramos terminar con una cita escrita directamente en el mundo digital y que enfatiza esa necesidad de filosofía (y de teoría de la educación) para alimentar desde ella las relaciones educativas. Las escribió José Saramago (2010) y se subieron a su blog justo en la fecha de su fallecimiento:

Creo que en la sociedad actual nos falta filosofía. Filosofía como espacio, lugar, método de reflexión, que puede no tener un objetivo concreto, como la ciencia, que avanza para satisfacer objetivos. Nos falta reflexión, pensar, necesitamos el trabajo de pensar, y me parece que, sin ideas, no vamos a ninguna parte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba Rico, S. (2023). *De la moral terrestre entre las nubes*. Pepitas de Calabaza.
- Alba Rico, S. (2024). ¿Prohibir o reprimir? *Diario Público*, 6/7/2024. <https://blogs.publico.es/dominiopublico/63469/prohibir-o-reprimir/>
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad*. Gedisa.
- Bernal, A., Sanz, R., y Vila, E. S. (2023). *Cartografías pedagógicas de la participación en redes sociales: promover el desarrollo personal y la convivencia*. XLI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: *Educación, encuentros y desencuentros*, 12-15 de noviembre, Baeza.
- Biesta, G. (2022). *Redescubrir la enseñanza*. Morata.
- Cebollero-Salinas, A., Bautista-Alcaine, P., Íñiguez-Berrozpe, T., y Elboj-Saso, C. (2022). ¿Te importaría prestarme atención? El Phubbing en la adolescencia como reto educativo en la convivencia digital y presencial. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 601-610. <https://doi.org/10.5209/rced.76360>
- Couso, M. (2024). *Cerebro y pantallas*. Destino.
- Esteve, J. M. (1979). Aportaciones de los estudios sobre el lenguaje educativo a la investigación pedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 37(144). <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol37/iss144/6>
- Esteve, J. M. (2009). La urdimbre de la relación educativa. En J. Hernández, *et al.* (Coords.), *La escuela hoy: la teoría de la educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento* (183-189). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: how the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- Gabelas, J. A. y Marta, C. (2020). *La era TRIC: Factor R-elacional y Educomunicación*. Ediciones Egregius.
- Garcés, M. (2017). *Fuera de clase. Textos de filosofía de guerrilla*. Galaxia Gutenberg.
- García del Dujo, A., Vlieghe, J., Muñoz-Rodríguez, J. M., y Martín-Lucas, J. (2021). Pensar la (teoría de la) educación, dese la tecnología de nuestro tiempo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 5-26. <https://doi.org/10.14201/teri.25432>

- Gil Cantero, F. (2011). Educación con teoría: Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(1), 19-43. <https://doi.org/10.14201/8575>
- Gil Cantero, F. (2022). La Pedagogía ante el desfase prometeico del transhumanismo. *Revista de Educación*, 396, 11-33. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-528>
- Gil Quintana, J. (2023). *Educación y comunicación en una Sociedad Posdigital*. Octaedro.
- Han, B. (2023). *La crisis de la narración*. Herder.
- Hernández, N. (2016). Busca en tu memoria, ¿qué es la amnesia digital? *Personal Computer & Internet*, 161, 22-25.
- Luri, G. (2022). *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso*. Ariel.
- Masschelein, J. (2024). Con tiempo. Sobre las formas pedagógicas. Notas para una lección. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 13-30. <https://doi.org/10.14201/teri.31700>
- Meirieu, Ph. (2018). *Pedagogía: necesidad de resistir*. Popular.
- Murciano Hueso, A., Gutiérrez Pérez, B. M., Martín Lucas, J., y Huete, A. (2022). Juventud onlife. Estudio sobre el perfil de uso y comportamiento de los jóvenes a través de las pantallas. *Relieve*, 28(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.26158>
- Pattier, D. y Reyer, D. (2022). Aportaciones desde la teoría de la educación a la investigación de las relaciones entre cognición y tecnología digital. *Educación XX1*, 25(2), 223-241. <https://doi.org/105944/educxx1.31950>
- Reyer, D. y Gil Cantero, F. (2019). La educación que limita es la que libera. *Revista Española de Pedagogía*, 77(273), 213-227. <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-01>
- Sánchez Rojo, A. (2017). Educación, privacidad y redes sociales: una reflexión arendtiana. *Foro de Educación*, 15(23), 7-24. <http://doi.org/10.14516/fde.434>
- Sánchez Rojo, A. S. (2019). Pedagogía de la atención para el siglo XXI: más allá de una perspectiva psicológica. *Revista Española de Pedagogía*, 77(274). <https://doi.org/10.22550/REP77-3-2019-02>
- Sánchez-Rojo, A., Alonso Sainz, T., y Martín-Lucas, J. (2024). La pedagogía ante el desafío digital: nuevas materialidades. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 25-42. <https://doi.org/10.14201/teri.31752>
- Saramago, J. (18 de junio de 2010). Pensar, pensar. *Otros Cuadernos de Saramago*. <https://cuaderno.josesaramago.org/68618.html>
- Suárez, C., Gutiérrez, P., y Ayuso, D. (2024). Pedagogía digital. Revisión sistemática del concepto. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 157-178. <https://doi.org/10.14201/teri.31721>
- Tello, L. (2013). Intimidad y “extimidad” en las redes sociales. Las demarcaciones éticas de Facebook. *Comunicar*, 21(4), 205-213. <https://doi.org/10.3916/C41-2013-20>
- UNESCO (2024). *AI and the Holocaust: rewriting history? The impact of artificial intelligence on understanding the Holocaust*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ZHJC6844>
- Véliz, C. (2021). *Privacidad es poder. Datos, vigilancia y libertad*. Debate.
- Vila, E. S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 177-196. <https://doi.org/10.14201/teri.20271>

THE EDUCATIONAL RELATIONSHIP IN A DIGITALISED WORLD: PARADOXES OF HYPERCONNECTION

*La relación educativa en un mundo digitalizado:
paradojas de la hiperconexión*

Eduardo S. VILA MERINO and Victoria E. ÁLVAREZ JIMÉNEZ

University of Málaga. Spain.

eduardo@uma.es; victoria.alvarez@uma.es

<https://orcid.org/0000-0002-8598-7654>; <https://orcid.org/0009-0009-0904-074X>

Date received: 13/11/2024

Date accepted: 11/01/2025

Online publication date: 02/06/2025

How to cite this article / Cómo citar este artículo: Vila Merino, E. S. & Álvarez Jiménez, V. E. (2025). The Educational Relationship in a Digitalised World: Paradoxes of Hyperconnection. [La relación educativa en un mundo digitalizado: paradojas de la hiperconexión]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 19-36. <https://doi.org/10.14201/teri.32283>

ABSTRACT

This article seeks to analyse the need to reflect on educational relationships in our digitalised world, namely how they are shaped by technological hegemony and the key challenges that arise as a result. The concept of educational relationships is initially examined within the complexities and tensions that define contemporary modes of interaction –both with others and ourselves– under the influence of screens, alongside their pedagogical implications. The study identifies several paradoxes directly associated with hyperconnectivity as a new way of living and communicating: the paradoxes of attention, activity, memory, privacy, and prohibition, all of which

are being redefined by practices and ideas shaped by informational technologies, especially social media and artificial intelligence. These paradoxes enable a critical examination of the reality of these concepts and their implications for relational pedagogy, which are analysed in this study. Finally, the study offers a series of conclusions with a constructive intent, aimed at fostering continued reflection and ensuring that educational relationships remain a key reference point, undiluted by the challenges of datafication and image saturation.

Keywords: educational relationship; theory of education; educational technology; pedagogical relationship; digital education.

RESUMEN

Este artículo pretende profundizar en la necesidad de pensar en nuestro mundo digitalizado las relaciones educativas: cómo la hegemonía tecnológica mediatiza las mismas y cuáles pueden ser los principales desafíos que emergen de todo esto. Para ello, en primer lugar, sitúa el concepto de relación educativa en la complejidad existente y las tensiones que dan forma a las nuevas maneras de relacionarnos con los demás y con nosotros mismos con la influencia de las pantallas y las implicaciones pedagógicas derivadas. Posteriormente, se establecen una serie de paradojas vinculadas directamente con la hiperconexión como nueva forma de estar en el mundo y comunicarnos: las paradojas de la atención, la actividad, la memoria y la privacidad y la prohibición, las cuales se están transformando desde concepciones y prácticas derivadas del uso de las tecnologías informacionales, sobre todo las redes sociales y la inteligencia artificial. Estas paradojas permiten problematizar la realidad de estos términos y tiene consecuencias pedagógicas relacionales que son analizadas. Finalmente, se establecen una serie de conclusiones con ánimo propositivo para que nos ayuden a seguir pensando y haciendo de las relaciones educativas un referente que no se diluya entre la datificación y la saturación de imágenes.

Palabras clave: relación educativa; teoría de la educación; tecnología educativa; relación pedagógica; educación digital.

1. INTRODUCTION

It is the year 1890, and a woman named Johanna and her husband, Teo, are expecting a child. They are certain about the name they will choose if it is a boy: Vincent, in honour of his uncle, who is currently a patient at Saint-Rémy psychiatric hospital, suffering from one of the many crises he has experienced throughout his life. The news of his nephew's arrival brings him great joy, and so, inspired by a work by Millet, he paints a picture titled *First Steps*, which is now housed in the Metropolitan Museum of Art in New York (Figure 1).

The painting, a gift for his brother and sister-in-law, is imbued with warm colours and an affectionate atmosphere, evoking kindness, dynamism, and vitality,

FIGURE 1
VINCENT VAN GOGH, *FIRST STEPS*, 1890



Source: Metropolitan Museum of Art, New York
<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/436526>

with the little one as the central figure, highlighting the parents' eagerness to see their child's first steps. This painting also gives us some insight into how we relate to others from an early age and what can potentially transform those relationships into educational ones. The parents' attitudes reflect an interest in the other (their child), intentionality in what they aim to do (satisfaction, encouraging the child to walk), and an added element of affection (love) for the child's actions and achievements.

This masterful scene can serve as a starting point for reflecting on the coordinates we must follow to navigate the ever-changing and uncertain landscapes of today's world, as well as the role educational relationships should play as a framework for learning to interpret it. All this clashes with a context where digital technology is increasingly dominating and shaping reality, while hyperconnectivity is supplanting traditional forms of experience for a significant number of people. We must not forget that digital technologies are tools that shape and condition our reality and the ways we relate to one another and to ourselves (Florida, 2014).

Theory of Education plays an important role in these matters, as solid theoretical knowledge holds intrinsic value beyond its practical applications. In this case, reflecting on educational processes and relationships through the lens of the changes and continuities brought about by hyper-digitalisation involves examining, firstly,

how education professionals engage with technology and the way these shapes teaching and learning, and, secondly, the foundations underpinning our pedagogical convictions and decisions (Gil Cantero, 2011). This is more important than ever in the age of big data, generative artificial intelligence, and macrodata, where everything is generated from vast quantities of information, producing correlations that offer snapshots of “what is” but fail to explain “why” or “what for”—questions dismissed as unnecessary by the mercantilist logic that pervades the algorithms governing the digital world. Thus, theory “provides an order of things, relating them to one another to explain why they behave as they do” (Han, 2023, p. 82), enabling us to understand and develop concepts and conceptual associations. Theory is essential in this area if pedagogy is to continue to allow us to *narrate* educational narratives.

Building on all this, our goal is to establish a framework where pedagogical reflections can guide an updated approach to the ontological understanding of the educational relationship, addressing the new demands and challenges posed by emerging digital technologies. The aim is to analyse and re-evaluate the conditions necessary for an appropriate educational relationship as a crucial aspect of the educational act itself, and to consider the conditioning factors and dimensions that need to be addressed in light of the social reality in which we live—a reality that threatens and undermines many forms of pedagogical life (Masschelein, 2024). However, we face many challenges in this regard, as Bauman warned several years ago: “We still need to learn the art of living in a world oversaturated with information; and we also need to learn the even more difficult art of preparing future generations to live in such a world” (Bauman, 2007, p. 46).

2. THE EDUCATIONAL RELATIONSHIP AS A MEANS AND AN END

We are undoubtedly relational beings, but that does not mean all relationships are positive. Others may appear to us as a mirror, as a source of hope, as a fellow citizen, or even as a threat. In them, we might recognise our own reflection, see future possibilities, or find a sense of identification—or we might feel a sense of threat in their presence. At times, we perceive others through more than one of these lenses, almost simultaneously.

These four perceptions of otherness shape and constrain our relationships with others, and their effects are further amplified by the use of digital technologies in their various forms and manifestations. To address this, we will first define what we mean by educational relationships, drawing particularly on Vila (2019), before evaluating their connection with digital technologies and the phenomenon of hyperconnectivity.

The educational relationship is distinct because, like all education, it has a purpose that is deliberately chosen, focusing on the learner (Esteve, 2009)—an individual who must be seen as a subject with rights deserving of respect. This makes the educational relationship an ongoing source of delicate and continuous balances,

ensuring that aspects such as autonomy, freedom, respect, trust, and responsibility are preserved. The educational relationship must also be understood as one of assistance, inherently asymmetrical (though not unequal), shaped by a context and history that are crucial to its development: a relationship that starts from the other, from mediation and communication between knowledge and emotions (for which there should be no rigid methods or prejudices), always based on listening and dialogue.

This contrasts sharply with a hyperconnected reality where relationships intertwine within the virtual world, spaces dissolve, and the innovative potential of technology in education is often exaggerated, frequently treated as an end rather than a means. However, social media, artificial intelligence, and computerised learning designs are here to stay. It is not about making bold, denialist, or catastrophic claims (though we maintain that human rights must always be a red line in educational approaches), but about understanding through analysis and theorising. We therefore believe that the debate on the use of technology should be subordinated to the aims of education (Gil Cantero, 2022). The focus is not on introducing new digital products into the classroom, but on understanding pedagogical needs and how digital tools can support these objectives. To this end, we must recognise that:

We are facing a new form of intangible materiality, which, despite its physical nature, redefines how we understand objects, spaces, and bodies, focusing less on their tangibility and more on their ability to shape our ways of being and behaving (Sánchez Rojo, et al., 2024, pp. 38-39).

Additionally, we now find ourselves in what Meirieu (2018) describes as an era of “pedagogical amnesia”, reflected in a wide array of issues, including the fact that the rich body of pedagogical knowledge is almost never considered when designing and creating tools, particularly digital ones, for educational purposes. A medical analogy can serve as an illustrative example: it is similar to designing software for a robot to assist in surgical procedures while ignoring the essential medical knowledge required for these operations.

Biesta (2022) stressed that a significant issue in contemporary education is the challenge of discussing it from an educational perspective. This apparent paradox becomes evident when reflecting on digital technologies and hyperconnectivity, where pedagogical concepts are often neglected or distorted in favour of a technocratic language that prioritises instruction over education, individualism over relationality, and utility over transformation. Esteve (1979) warned of this more than forty years ago, pointing out our tendency in pedagogy to indiscriminately absorb terminologies from auxiliary sciences.

For those of us dedicated to Theory of Education, the advancement of knowledge should be of primary interest. In this regard, our field encompasses a robust line of research, both internationally and nationally, on the impact of digital technologies on education (e.g. García del Dujo, et al., 2021; Murciano Hueso, et al.,

2022; Sánchez Rojo, 2017). This is crucial for understanding educational processes rather than merely focusing on technocratic aspects. As Pattier and Reyero suggest:

The dominance of digital technologies in education places a focus on aspects such as control, efficiency and improvement, while sidelining research into areas like the educational relationship, role-modelling or shared experience. As a result, the educational impact on identity formation is often overlooked, even though these technologies serve not only as means but also as spaces in which we live (2022, p. 227).

We therefore believe it essential to think about and research the educational relationship, as it offers a pedagogical approach that can transform experiences beyond our screens. If educating someone involves the notion of change, then relating to someone educationally means changing them, allowing them to change, and offering them pathways to this end.

3. PARADOXES OF HYPERCONNECTIVITY, NETWORKS, AND RELATIONSHIPS

If communication is a core aspect of the educational sphere (and of the relationships we build within it), then living in a hyperconnected world might appear beneficial; however, it is vital to continue refining our understanding in order to avoid conflating genuine communication and knowledge with mere information and data. In this regard, it is important to consider Han's argument: "with digitalisation, information attains an entirely different status. Reality itself now takes the form of information and data. (...) The informatisation of reality leads to an atrophy of the immediate, in-person experience" (Han, 2023, p. 25).

Conversely, it must be understood that we relate better when we communicate effectively, are in sync, understand each other, contextualise what we say and hear, and empathise. In short, communication is both a fundamental educational task (and arguably a prerequisite for others) and a relational activity essential for forming a pedagogical bond. The question now is whether communication improves educationally with the use of technology and under what conditions. Here, we encounter conflicting viewpoints: while technology eliminates spatial and temporal limitations (although removing distances does not necessarily equate to closer relationships), it also has drawbacks. Its fast-paced, widespread use often impoverishes language and, by extension, communication itself. Furthermore, the relentless need for change and novelty brings a decline in the depth of interactions, encouraging the consumption of information without reflection while making it harder to create lasting connections with memory. We must therefore be clear that "knowledge is required both to seek knowledge and to judge the value of the knowledge found" (Luri, 2022, p. 37).

For all these reasons, it is crucial to consider how technology is used in education, its limitations and potential, its impact and influence; we must differentiate between learning *with* technology and learning *as* technology (the digital as an

environment), bearing in mind that “there is no educational development without discourse, an approach, problematisation, or pedagogical knowledge” (Suárez et al., 2024, p. 159). Pedagogy must recognise the ideas underlying digital technologies rather than focusing solely on their applicability in education; otherwise, we risk merely scratching the surface by evaluating digital tools and environments through a predominantly instrumental lens, or at best, a formative one, rather than an educational one.

All of this should prompt in-depth reflection on how relationships are being shaped in a hyperconnected world, and how this impacts the potential to develop them educationally. To explore this, we will identify a series of elements in the form of paradoxes that allow us to reflect socially and pedagogically on this crucial issue.

3.1. *The Paradox of Attention*

Capturing attention is one thing; maintaining it is another; and using it as a necessary process to develop activities that are intellectually, emotionally, and relationally stimulating is yet another. Technologies, social media, and the Internet of Things may serve as an effective way to “capture attention”, but they are also becoming a factor that erodes the ability to sustain it. For example, videos (one of the most commonly used resources in education) need to be increasingly shorter, more direct, and more attention-grabbing. Indeed, statistics show that lengthy videos are watched less frequently. We live in a society dominated by novelty and a fixation on the new, yet we are losing both our capacity to concentrate and our sense of wonder—qualities essential for acquiring knowledge. If everything on the Internet is *ever-new* and events are constantly seen as *iconic*, then ultimately, nothing truly is; instead, it becomes a continuous present with a flow of information that exists solely for consumption.

As Alba Rico (2023) aptly stated: the value of objects and bodies depends on attention itself, as we give value to what we observe at length and to that for which we wait. In the commodified world of screens, attention and patience are not valued dimensions; instead, the ethical way of seeing is distorted, and we end up being just as affected by a real death on a screen as by a film, or by the horrors of war or hunger as by advertisements. This is why it is important to embody relationships and infuse them with educational elements—relationships that require time, cultivation, and nurturing, that demand something from us and connect us to one another.

Spending long hours on the Internet does not necessarily mean we are improving our ability to concentrate; rather, it often means being seduced by audiovisual stimuli. Nor does it mean we are developing critical thinking, as we often remain passive consumers of these stimuli, which can even become addictive. Hyperstimulating our sense of wonder can lead to a somewhat conflicted relationship with the world, which negatively impacts the ability to establish educational criteria as

the foundation for relationships in classrooms or any other pedagogical setting. Furthermore, a lack of attentiveness affects how we remember experiences, which in turn limits our ability to generate original, creative ideas. When answers are instantly accessible without effort, memory becomes inhibited and no longer feels the need to retain information. All of this contributes to academic failure and social isolation. As Sánchez Rojo (2019) argues, we believe attention should be seen as an end in itself (from a philosophical perspective) rather than merely a means (as suggested by a psychological view). This implies rejecting an uncritical, overly accommodating approach to the use of technology, as attention is crucial in shaping our personality and moral subjectivity, both of which come into play in educational relationships. To achieve this, we must break away from the *imposed* need for children and young people to be constantly distracted or occupied. Today, it seems more important than ever to focus on creating those empty moments that once existed but have now been filled by screens, as such moments are essential for fostering the development of a unique personality. “Times and spaces of disconnection are the conditions that make this possible, positioning it as a fundamental educational imperative in this context” (Sánchez Rojo, 2019, p. 434).

Children and teenagers are developing their attentional networks through constant interaction with technological devices, often hundreds of times a day. Young people appear to have a constant need for changing stimuli, and find it challenging to analyse complex information for extended periods. Reading on a screen diminishes concentration and increases the likelihood of distraction. This will have consequences if it is the only way we read. It also prompts us to question whether we should continue along this path or work to counteract it. Education should broaden horizons, not reinforce students’ initial constraints. It must be both conservative and disruptive and also able to discern appropriate moments and topics, as authenticity –grounded in pedagogical and ethical intentionality– constitutes another condition in establishing educational relationships. The means and instruments must not outweigh the goals of education, and the educational relationship must serve these goals. Moreover, certain higher cognitive processes cannot develop properly without attention and concentration. In short, in the future, who will carry out the tasks in professions that require them?

We must commit to cultivating mindful, pedagogical attention, understood as learning to be fully present, to savour experiences, to focus on living rather than showcasing it, and to appreciate what others bring to our lives. To achieve this, we must continue to prioritise fostering attentiveness in education and ensuring individuals feel attended to and compelled to care for others, while creating spaces and environments of trust and respect where they can see for themselves all that technology cannot offer. The role of educators –teachers– remains fundamental in this endeavour and should prompt us to reflect. Losing this reference point will only impoverish us personally and socially.

3.2. *The Paradox of Activity*

We spend much of our time in the virtual world, letting screens set the fast pace of our lives, and this is happening at increasingly younger ages. It is no coincidence that baby carriers now include mobile phone adapters (Couso, 2024), nor that young children are increasingly glued to screens while their families or friends dine at restaurants or gather socially. Screens have become distractions and a means to detach from reality –a “do not disturb” mechanism–, isolating children from their surroundings and the outside world.

Let us consider how mobile phones are being used less for making calls (now perceived as counterproductive, outdated, and even stressful) and more for sending audio messages, which offer greater control and don't demand immediate responses, while nomophobia continues to cause significant anxiety among the young and not-so-young alike. Similarly important is the rise of *phubbing* (i.e. neglecting someone in an in-person conversation by focusing on one's phone), especially among young people (Cebollero et al., 2022). It is common to see young people together, not engaging directly with each another but instead communicating through their devices (both with each other and with others), which they favour over face-to-face conversation and analogue dialogue (Bernal et al., 2023).

Screens can be useful educational tools, but they should not be used indiscriminately or for every purpose. Their effectiveness depends on how they are used: the age at which they are introduced, the timing and length of use, the educational goals they serve, and the kinds of interactions they promote. This is a topic that deserves more thoughtful consideration, as we often fail to critically evaluate how we use our time and space, instead falling into patterns that lead to oversaturation (Garcés, 2017).

Additionally, activity cannot be solely governed by what it achieves (a *like*, or the number of followers on YouTube), especially in the pedagogical realm; It must focus on educational purposes, how it impacts teaching and learning, and how it fosters interactions with others. Thought cannot develop in the same way when we delegate information processing to technology and rely on automation. Processes like reading or driving often become automated, freeing up cognitive resources for other tasks. However, extending this automation and bypassing the learning of processes (such as using maps for spatial orientation or acquiring languages) comes at a cost to cognitive development and critical thinking. As Pattier and Reyero (2022) point out, it is important to use pedagogical judgement to evaluate what type of cognitive load we wish to spare ourselves through the use of technology, as simplifying learning or reducing effort does not always lead to better outcomes. This is central to understanding the relationship that should exist between technology and education. Fostering educational relationships is essential for addressing this connection, as it allows individuals to develop critical thinking freely in a hyperconnected world.

Engaging in activities devoid of pedagogical purpose and ethical criteria is merely a way of passing time, which, when mediated by screens, turns into the consumption of images and data controlled by external algorithms.

In this regard, we have normalised spending hours looking at mobile phones, young children being absorbed in tablets while adults talk or perform other tasks, and adolescents living in worlds deeply entwined with and shaped by technology—often without adults setting an example, considering the long-term repercussions, or addressing the relational, isolation, and emotional problems it entails. This is why we insist that it is more necessary than ever to place relationships at the centre of education.

3.3. *The Paradox of Memory*

We now use screens, especially mobile phones, for nearly everything, eliminating the need to retain, recognise, or orient ourselves, resulting in what has been called *digital amnesia* (Hernández, 2016). We no longer memorise important information, relying instead on instant retrieval in the digital world; similarly, we have abandoned diaries (both physical and virtual) and embraced the notion that memorisation is unnecessary—an idea encouraged by some approaches lacking in sound pedagogical principles. Our searches are conducted in hyperconnected ways, limiting social interactions. We no longer ask for directions on the street or seek recipes from our grandmothers, and we now look to Google's top search results for advice on health matters (often without understanding the reliability or criteria behind the information). We trust the results provided by AI more than we trust a fellow human being or a book. From a pedagogical perspective, this leads to consequences such as the erosion of critical analysis skills, which are undermined by blind trust in the Internet. Relying exclusively on technology makes us mechanical and predictable, preventing us from enjoying the journey, discovering other things along the way, exploring, and experiencing the human element of the search itself. It also affects our decision-making abilities since, if we become accustomed to delegating tasks, certain cognitive and emotional processes are hindered or do not develop as they should. One way to disengage is also to delegate and abandon our own narratives, leaving them without memory:

Human memory is selective. That is where it differs from a database. Human memory is narrative, whereas digital memory works by adding and accumulating. Narration is based on selecting and linking events. It proceeds selectively. The narrative path is narrow. Only selected events are included. A narrated or remembered life inevitably has gaps. Digital platforms, meanwhile, look to structure life without leaving any such blanks (Han, 2023, p. 44).

Unlike digital natives, today's adults remember life before the Internet. While the digital world can distract us all and diminish certain abilities through lack of

use, digital immigrants are better equipped to address these effects than digital natives, who have never experienced alternative ways of processing, visualising, memorising, managing, or planning—skills now taken for granted. This “delegation of memory”, combined with the growing reliance on obtaining information almost exclusively from social media or AI, has already led organisations like UNESCO to issue reports such as *AI and the Holocaust. Rewriting history? The impact of artificial intelligence on understanding the Holocaust* (2024). The report warns that generative AI is putting memory of the Holocaust at risk, not only by allowing bad actors to disseminate misinformation and hate speech, but also by generating false, distorted, or misleading content. Instances of false testimonies, manipulated historical documents, and fake images and audio have all been identified. Additionally, it has been shown that generative AI models are prone to “inventing” events, characters, and even historical occurrences when they lack sufficient information or rely on faulty data. The spread of this content over social media makes young people particularly vulnerable in terms of basic ethical principles and human rights. It is therefore crucial to heed Luri’s warning and stop assuming that knowledge can simply be found online without any further effort or even the guidance of a teacher, dismissing the importance of relationships and ignoring the fact that, without prior knowledge and a framework to organise new ideas, information merely accumulates without reshaping our thinking, much like Vygotsky suggested. In summary: “Information may disappear from the cloud, but knowledge endures; knowledge is information that has been processed, reflected on, and stored in long-term memory” (Luri, 2022, p.37).

In short, the relentless flow of current events and fleeting narratives isolates us from history, stripping us of a sense of historicity and leaving us in a perpetual present of consumption and sensory overstimulation where contemplation, reflection, and meaningful connections are increasingly difficult. Preserving and emphasising memory and promoting an education that encourages connection (where educators embrace their role in helping us manage the overwhelming data we encounter) is therefore crucial, as interpreting this information demands educational effort to prevent us from drifting and losing our critical capacity in the relentless tide of technology.

3.4. *The Paradox of Privacy and Prohibition*

Privacy has become a commodity, transformed by the compulsion to share our every action—an activity that, for many, now outweighs the significance of the experience itself. And all this is shaped by a superficial understanding of virtual relationships, where *likes* and friend requests are amassed like commodities, fostering a false sense of popularity that can impact mental health. Social media influencers, online anonymity, and the prevalence of bots have fuelled the rise of hate speech, creating an environment conducive to online abuse and harassment, often resulting in severe psychological consequences, particularly for adolescents

and young people, and increasingly for children. Indeed, many young people now keep their mobile phones constantly at hand, even while sleeping, ready to use at all hours of the night. Meanwhile, the consequences of sharing or surrendering private information through every app we use, thereby enriching a few while depriving the majority of their time and distorting the very concept of leisure, are becoming increasingly apparent.

This phenomenon is profoundly influencing the construction of new forms of intimacy and “extimacy”, altering perceptions of what is private and, therefore, what may constitute potential violations of rights for others (Vila, 2019). This is an issue that calls for a more in-depth educational analysis, as intimacy and freedom are two closely linked aspects that reflect the delicate balance between public and private life today (Tello, 2013). Examining how intimacy transforms into extimacy in many aspects of daily life is a crucial factor to consider in educational relationships.

We must also stress that digital activity is governed by algorithms. From social media to search engines, everything is designed around commercial interests and filter bubbles (the information we receive is shaped by our consumption habits and search patterns). The same is true for AI, which reflects the biases of its programmers, who embed their prejudices into the decision-making processes of these systems. Current generative AI depends on machine learning, which requires vast amounts of data (and energy resources, an often-overlooked ecological cost of hyperconnectivity) that extend far beyond the original purposes (e.g. digital translators). A significant part of this is personal data, jeopardising the privacy of many individuals; after all, privacy is power (Véliz, 2021). This issue increasingly concerns governments and international organisations (for example, the European Union is pioneering legislation in this area, and the Spanish government has developed a Digital Rights Charter). Here, our first reflection is the need to break away from viewing technology and its development as inevitable, acknowledging instead that it ultimately depends on humans—its creators and programmers. If technology is designed without consideration for the common good and ethical criteria, the issues that arise are due to this lack of foresight rather than the technology itself. Regulations and limits are therefore necessary, albeit these should not be confused with restrictions on freedom. As Reyero and Gil Cantero (2019) aptly noted: the education that limits is the one that liberates. This perspective is particularly relevant to debates around banning mobile phones in schools. Two key issues must be distinguished in this context: firstly, pedagogical judgement should be the main criterion for making such decisions, rather than trends or the false sense of urgency often generated by social media; secondly, we must always distinguish between prohibition and repression, just as we differentiate between authority and authoritarianism—two essential concepts for constructing educational relationships.

We can therefore say that there are healthy, reasonable, liberating prohibitions that should not be questioned, just as there are things that are not explicitly prohibited

because they are socially understood to be unacceptable or to violate fundamental rights (although this does not mean they cannot be legally sanctioned). In contrast, freedom of expression or the right to protest are repressed when prohibited. As Alba Rico (2024) argues, the absence of freedom is not caused by prohibiting too many things, but rather by failing to prohibit enough; for instance, profiting financially from housing or healthcare is not prohibited.

Ignoring the presence of mobile phones and technological devices is no longer feasible; while it is important to consider the negative effects these devices can have on children and young people, outright prohibition may not be the best approach. Instead, delaying their use or imposing restrictions, much like how we limit minors' access to harmful substances, could be a viable strategy. In such cases, decisions about access and limitations should be guided by pedagogical judgement. We therefore believe, as Sánchez Rojo (2017) argues, that protecting privacy should involve more than teaching the ethical use of technology; it is equally important to educate about the value of disconnecting from devices, framing this as a positive choice rather than a punishment. Achieving this requires creating private spaces, fostering intimacy, enriching our inner lives, and recognising that it is not necessary to be permanently connected to find meaning in who we are and what we do.

Efforts are underway to emphasise the benefits of these processes, including their potential for research and dissemination, while other perspectives focus on the relational dimension of technologies, describing what is known as the RICT (Relational, Information, and Communication Technologies) era, which advocates for interactivity and for fostering a more active and participatory role in communication and technological networks, transitioning from passive consumers to prosumers (Gil Quintana, 2023). The aim is to make screen-mediated processes feel more human by focusing on the relational aspects of all human experiences, including those facilitated through technology (Gabelas and Marta, 2020).

In this regard, we should advocate for education where activity and knowledge do not rely on technology (except when pedagogically appropriate), where interactions with others are not mediated by technology, where privacy is valued rather than commodified, and where educational relationships take precedence. Empathy, welcoming, genuine communication, and human contact are irreplaceable; if educators relinquish or deny their authority, freedom is undermined, as “truly democratic pedagogical authority never curtails the student's freedom, and understands real discipline not as the silence of the silenced but as the stir of the restless, in the doubt it provokes, in the hope it awakens” (Freire, 1997, p. 90).

The integration of digital technologies in education has become nearly indispensable (or at least perceived as such) due to the influence of numerous technology gurus, companies, multinationals, publishers, and platforms with vested interests, leading to its perception as a (false) prerequisite for discussing educational innovation. Moreover, by using these tools, we hand vast amounts of data over to educational platforms and apps, further compromising privacy—a breach we accept without

question. This process has consumed, or at least curtailed, the potential to explore alternative educational approaches or move away from practices that have played a key role in the history of education, while also shaping and conditioning how relationships develop in the classroom.

Meanwhile, we face a somewhat schizoid reality. In one sense, we continue to take pride in what we are and what we can accomplish (even with technological assistance), as demonstrated in sports, despite knowing that machines can perform the same tasks more efficiently and quickly. By contrast, we are increasingly distancing ourselves from what is human and the anthropological dimension of education, as evinced by the rise of transhumanist and posthumanist movements.

In this regard, we find the pitfalls of these approaches, as applied to the pedagogical sphere and outlined by Gil Cantero (2022), particularly compelling. The concept of human development is diminished and distorted when reduced to a project of technological dominance, focused on highly individualistic strategies for self-improvement, designed primarily to eliminate effort, with the cognitive and relational consequences this brings. Yet, at the same time, we are very eager for AI to generate novels and create artwork, raising questions about the very boundaries of art. In short, instead of using AI to handle routine tasks and allow us more time for creativity, we often ask it to “be creative” itself (even though its output is essentially just imitations with varying degrees of sophistication) or to constantly provide us with fictional or alternative realities, frequently producing images or videos for misleading or unethical purposes. Here the boundaries are uncertain, and the technical possibilities are becoming ever more sophisticated. For that very reason, ethics must be increasingly present, with education serving as a reference point; indeed how we navigate relationships in this context will also define our capacity for discernment, critical thinking, autonomy, and creativity.

In a world where “knowledge” (and *likes*) is just a click away, these apparent contradictions lead us back to fundamental questions: why should we learn content, and why is it important to learn how to relate to others in education? One approach might be to maximise the relational possibilities of technology by incorporating interactive and relational elements into its use in education, which can be highly beneficial. Another approach is to use technology to tackle the very challenges it creates: issues with attention, memory, critical thinking, questioning of knowledge, emotional regulation, and the complexity of relationships. And yet there is a more radical and necessary alternative: to educate without technology, to create moments for relationships free from technological mediation.

4. CONCLUSION

In our intricate, technology-driven society, education should not be subservient to technological change; instead, technology should complement educational

processes grounded in pedagogical expertise and human rights, addressing their inherent challenges.

Biesta (2022) argues that being in the world as an adult entails accepting that things and the world are not as we wish them to be. In this sense, the way algorithms shape the world to fit our desires may hinder the growth of maturity that comes from genuine experiences, rather than those designed to avoid discomfort or challenge. This results in paradoxes akin to those previously discussed and exacerbates issues with emotional regulation, contributing to the emergence of violent behaviours driven by inadequate resources for managing frustration or adversity, a phenomenon linked to increasingly dichotomous, binary, and superficial thinking. Algorithms mirror our preferences, presenting perspectives that reinforce our existing views. This diminishes dissent and restricts exposure to alternative perspectives, perpetuating a cycle of self-referentiality. In this sense,

we must move beyond an education centred on recommendations for using social media, and instead focus on one that addresses affective, relational, communicational, and informational processes: an education aimed at managing exposure on social media and fostering self-regulation, helping learners understand that the boundary between online and offline is increasingly blurred (Murciano et al., 2022, p. 11).

As discussed throughout, fostering educational relationships therefore offers the opportunity to broaden and diversify experiences, knowledge, and values. Our relationships with others –relationships that require forms of presence and time, trust and authority, respect and freedom– are more essential than ever. That is why we must advocate for a pedagogy that resists immediacy, safeguards spaces for reflecting on ideas and emotions, and prioritises empathy—an increasingly challenging quality to nurture in a screen-dominated world. Faced with virtual objects that control and monitor reality (from health and consumption to education and leisure), we must advocate for educational relationships in which we mutually see and recognise each other as human beings, respecting our physical presence, because we are embodied beings who must value and care for our bodies. This is one way to escape the homogenisation inherent in the digital world. Even within the digital realm, there is a relational need that must be nurtured without excluding physical connections, as the

digital human needs others to confirm their presence and existence online, to reaffirm their true identity, to accept themselves, and to understand what is happening to them, what they do, and what they feel. The network not only enables individuals to be heard and feel accompanied, but also reshapes how individuals are and exist within a group, since technology, when understood as culture, is fundamentally social (García del Dujo et al., 2021, pp. 15-16).

Drawing on these reference points, we would like to emphasise that, from a pedagogical perspective, it is crucial to resist the tyranny of the “permanent present”

(Meirieu, 2018) and the notion of immediacy as the sole existing reality; this involves adopting a conservative stance in anthropological terms (Alba Rico, 2023) and focusing, beyond the ideas already presented, on three emerging issues arising from this work, which are essential for reflection and action: ensure that relationships in both the physical and virtual spheres can be considered educational relationships (Vila, 2019); educationally address how hyperconnected identities must not be diluted by moral and cultural relativism, establishing ways to rethink emerging realities from the perspective of interculturality; and value education not merely as an instructive or formative adjunct subsumed by technology, but as a guiding reference that illuminates our path toward the future.

Finally, we would like to end with a quotation written directly in the digital world, which underscores the need for philosophy (and theory of education) to nurture educational relationships. These words were written by José Saramago (2010) and posted to his blog on the very day of his passing:

I believe that, in today's society, we lack philosophy. Philosophy as a space, a place, a method of reflection, which may have no concrete objective, unlike science, which advances to meet objectives. We lack reflection, thought; we need the work of thinking, and it seems to me that, without ideas, we are going nowhere.

REFERENCES

- Alba Rico, S. (2023). *De la moral terrestre entre las nubes*. Pepitas de Calabaza.
- Alba Rico, S. (2024). ¿Prohibir o reprimir? *Diario Público*, 6/7/2024. <https://blogs.publico.es/dominiopublico/63469/prohibir-o-reprimir/>
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad*. Gedisa.
- Bernal, A., Sanz, R., y Vila, E. S. (2023). *Cartografías pedagógicas de la participación en redes sociales: promover el desarrollo personal y la convivencia*. XLI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: *Educación, encuentros y desencuentros*, 12-15 de noviembre, Baeza.
- Biesta, G. (2022). *Redescubrir la enseñanza*. Morata.
- Cebollero-Salinas, A., Bautista-Alcaine, P., Íñiguez-Berrozpe, T., y Elboj-Saso, C. (2022). ¿Te importaría prestarme atención? El Phubbing en la adolescencia como reto educativo en la convivencia digital y presencial. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 601-610. <https://doi.org/10.5209/rced.76360>
- Couso, M. (2024). *Cerebro y pantallas*. Destino.
- Esteve, J. M. (1979). Aportaciones de los estudios sobre el lenguaje educativo a la investigación pedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 37(144). <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol37/iss144/6>
- Esteve, J. M. (2009). La urdimbre de la relación educativa. En J. Hernández, *et al.* (Coords.), *La escuela hoy: la teoría de la educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento* (183-189). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: how the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press.

- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- Gabelas, J. A. y Marta, C. (2020). *La era TRIC: Factor R-relacional y Educomunicación*. Ediciones Egregius.
- Garcés, M. (2017). *Fuera de clase. Textos de filosofía de guerrilla*. Galaxia Gutenberg.
- García del Dujo, A., Vlieghe, J., Muñoz-Rodríguez, J. M., y Martín-Lucas, J. (2021). Pensar la (teoría de la) educación, dese la tecnología de nuestro tiempo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 5-26. <https://doi.org/10.14201/teri.25432>
- Gil Cantero, F. (2011). Educación con teoría: Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(1), 19-43. <https://doi.org/10.14201/8575>
- Gil Cantero, F. (2022). La Pedagogía ante el desfase prometeico del transhumanismo. *Revista de Educación*, 396, 11-33. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-528>
- Gil Quintana, J. (2023). *Educación y comunicación en una Sociedad Posdigital*. Octaedro.
- Han, B. (2023). *La crisis de la narración*. Herder.
- Hernández, N. (2016). Busca en tu memoria, ¿qué es la amnesia digital? *Personal Computer & Internet*, 161, 22-25.
- Luri, G. (2022). *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso*. Ariel.
- Masschelein, J. (2024). Con tiempo. Sobre las formas pedagógicas. Notas para una lección. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 13-30. <https://doi.org/10.14201/teri.31700>
- Meirieu, Ph. (2018). *Pedagogía: necesidad de resistir*. Popular.
- Murciano Hueso, A., Gutiérrez Pérez, B. M., Martín Lucas, J., y Huete, A. (2022). Juventud onlife. Estudio sobre el perfil de uso y comportamiento de los jóvenes a través de las pantallas. *Relieve*, 28(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.26158>
- Pattier, D. y Reyer, D. (2022). Aportaciones desde la teoría de la educación a la investigación de las relaciones entre cognición y tecnología digital. *Educación XX1*, 25(2), 223-241. <https://doi.org/105944/educxx1.31950>
- Reyer, D. y Gil Cantero, F. (2019). La educación que limita es la que libera. *Revista Española de Pedagogía*, 77(273), 213-227. <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-01>
- Sánchez Rojo, A. (2017). Educación, privacidad y redes sociales: una reflexión arendtiana. *Foro de Educación*, 15(23), 7-24. <http://doi.org/10.14516/fde.434>
- Sánchez Rojo, A. S. (2019). Pedagogía de la atención para el siglo XXI: más allá de una perspectiva psicológica. *Revista Española de Pedagogía*, 77(274). <https://doi.org/10.22550/REP77-3-2019-02>
- Sánchez-Rojo, A., Alonso Sainz, T., y Martín-Lucas, J. (2024). La pedagogía ante el desafío digital: nuevas materialidades. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 25-42. <https://doi.org/10.14201/teri.31752>
- Saramago, J. (18 de junio de 2010). Pensar, pensar. *Otros Cuadernos de Saramago*. <https://cuaderno.josesaramago.org/68618.html>
- Suárez, C., Gutiérrez, P., y Ayuso, D. (2024). Pedagogía digital. Revisión sistemática del concepto. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 157-178. <https://doi.org/10.14201/teri.31721>

- Tello, L. (2013). Intimidad y “extimidad” en las redes sociales. Las demarcaciones éticas de Facebook. *Comunicar*, 21(4), 205-213. <https://doi.org/10.3916/C41-2013-20>
- UNESCO (2024). *AI and the Holocaust: rewriting history? The impact of artificial intelligence on understanding the Holocaust*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ZHJC6844>
- Véliz, C. (2021). *Privacidad es poder. Datos, vigilancia y libertad*. Debate.
- Vila, E. S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 177-196. <https://doi.org/10.14201/teri.20271>

EL TEATRO COMO METÁFORA DE LA RELACIÓN EDUCATIVA

Theatre as a Metaphor for Educational Relationship

Clara ROMERO PÉREZ y Luis NÚÑEZ CUBERO

Universidad de Sevilla. España.

clararomero@us.es; lnc@us.es

<https://orcid.org/0000-0002-3159-2008>; <https://orcid.org/0000-0002-9069-3298>

Fecha de recepción: 25/10/2024

Fecha de aceptación: 15/02/2025

Fecha de publicación en línea: 02/06/2025

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Romero Pérez, C. y Núñez Cubero, L. (2025). El teatro como metáfora de la relación educativa [Theatre as a Metaphor for Educational Relationship]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 37-56. <https://doi.org/10.14201/teri.32257>

RESUMEN

Este artículo analiza la relación educativa desde la metáfora teatral. Persigue como objetivo un nuevo modelo interpretativo de la relación interpersonal en la práctica educativa desde la mirada dramaturgica.

De todos los paralelismos posibles entre teatro y educación, el elemento humano destaca sobre los demás, fuente de vida de toda relación educativa y de toda representación escénica. Se asume en el artículo que la relación educativa constituye el componente central de toda acción educativa. En ella, cristalizan roles y biografías, escenario y escena, actores y espectadores, teatralidad y ritualización, interacción y conflicto, solución de problemas, situaciones e interacciones.

El estudio de la relación educativa a partir de la metáfora teatral permite considerar dos niveles de análisis. De un lado, la teatralidad o producción de sentido en el escenario pedagógico; de otro, la puesta en escena o comunicación escénica. En

el centro de este análisis, se aborda la dramaturgia o escenificación pedagógica. Asimismo, se incorpora el enfoque de la educación inclusiva en el análisis dramático de la relación educativa.

Para el logro del objetivo de este estudio, se ha empleado el análisis crítico y documental de fuentes procedentes de la filosofía, la teoría teatral y la microsociología.

En resumen, el artículo defiende reinterpretar y liderar la relación educativa desde la acción dramática, concibiéndola como un elemento con voz propia al servicio de todos los estudiantes, como caja de resonancia para estos, y sensible a lo infraverbal, como sucede en el juego teatral.

Palabras clave: ambiente educacional; metáfora; teatro; relación profesor-alumno; relación educativa.

ABSTRACT

This article analyses the educational relationship through the metaphor of theatre. It aims to offer a new interpretative model of the pedagogical relationship, from a dramaturgical perspective.

Of all the possible parallels between theatre and education, the human element stands out as the source of life in every educational relationship and every theatrical representation. The article assumes that the educational relationship is the central component of all educational action. In which, roles and biographies, stage and scene, actors and spectators, theatricality and ritualisation, interaction and conflict, resolution of problems, situations and interactions are crystallised.

The study of the educational relationship based on the theatrical metaphor allows for consideration of two levels of analysis. On the one hand, there is theatricality and the production of meaning in a pedagogical stage, and on the other, there is staging or scenic interactions. At the core of this analysis lies the dramaturgy or pedagogical staging. Likewise, the approach of inclusive education is incorporated into the dramaturgical analysis of the educational relationship.

To achieve the objective of this study, critical and documentary analysis of sources from philosophy, theatre theory and micro-sociology have been used.

Overall, the article attempts to reinterpret and lead the educational relationship from a dramaturgical action perspective, considering it as an element with its own voice at the service of all students, as a sounding board for them, being sensitive to the infraverbal, as is the case in theatrical play.

Keywords: educational environment; metaphor; theatre; teacher student relationship; educational relationship.

1. INTRODUCCIÓN

De los posibles paralelismos existentes entre el teatro y la educación, hay uno que destaca sobre los demás: el elemento humano. Ya lo decía el dramaturgo y ensayista Peter Brook (2015) cuando señalaba que “para hacer teatro sólo se precisa de

una cosa: el elemento humano. Esto no significa que el resto carezca de importancia, pero no es lo principal” (p. 23). Del mismo modo que no hay escena u obra teatral sin la presencia de un ser humano (Boal, 2004), no hay relación educativa sin el elemento humano, a pesar de todas las mediaciones tecnológicas que están presentes hoy en día en el escenario escolar. Este elemento humano, tanto en el teatro como en la enseñanza, cobra fuerza a través de la relación. Su carga de presencialidad, muy especialmente en las etapas educativas iniciales e intermedias, resulta fundamental para los aprendizajes escolares por la trama emocional que brinda. De ahí que autores como Betton (2022) categoricen la presencialidad física que comporta el elemento humano como un claro ejemplo de mediación pedagógica y considere que la *presencialidad* virtual suponga una pérdida de lo sensible, lo relacional y, con ello, de lo vivo, lo corporal y lo sensorial, en el escenario pedagógico.

Este es el punto de partida de este ensayo que nos lleva, a su vez, a seleccionar el teatro como metáfora para explorar, desde otros parámetros, la relación educativa concebida en este artículo como el sistema de redes o vínculos interpersonales que se tejen en el aula (espacio escénico), con una importante fuerza simbólica y repensar el papel del profesorado en aras a construir escenarios educativos inclusivos.

El elemento humano, que es uno de los ejes sobre los que giran estas reflexiones desde la metáfora teatral, nos vincula estrechamente a la relación educativa, el componente central de la acción educativa en el escenario pedagógico. En aquella, cristalizan, entre otras: roles y biografías, escenario y escena, actores y espectadores, teatralidad y ritualización, interacción y conflicto, solución de problemas, situaciones y relaciones.

En este artículo, se recurre a la *metáfora* como estrategia metodológica por la fuerza generativa que la analogía posee para la creación del conocimiento, que va más allá del significado literal (Davidson, 1978). Anticipado por Aristóteles (335 A.C./2017) quien argumentó a favor del uso de la metáfora como recurso intelectual para la comprensión de las similitudes, el filósofo Max Black (1977) se refirió a ella como un recurso que anima al *oyente* —en este caso, al lector o lectora— a participar del juego intelectual. En la misma línea, Ortega y Gasset (1983) subrayó la doble función de la metáfora como medio de expresión y como herramienta intelectual.

El recurso a la metáfora teatral no es novedoso como estrategia intelectual en el ámbito de las Humanidades y las Ciencias Sociales. En la primera mitad del siglo XX, en Sociología, los teóricos del rol aplicaron la metáfora teatral para analizar las similitudes del trabajo escénico con la vida social (léase, entre otros Ralph Linton, George Herbert Mead, Jacob Moreno o Erving Goffman). Más recientemente, Richard Sennet (2024) aborda las relaciones de la interpretación con el arte, la política y la experiencia cotidiana. En el ámbito de la Filosofía, el recurso a la metáfora escénica ha sido empleada especialmente por pensadores franceses contemporáneos, con especial atención al concepto teatral de *escena* (léase, Jacques Derrida, Françoise Proust, Alain Badiou y Jacques Rancière) (Alvarado Castillo, 2018). En el ámbito de la Lingüística aplicada a la educación, Kenneth Burke (1955) desarrolló una teoría

que explicaba que la pragmática empleada —esto es, el modo en el que se utiliza el lenguaje— influía en el público al que iba dirigido. En Alemania, Hannah Arendt fundamentó el concepto de espacio público a partir de la metáfora teatral. En el caso de las Ciencias de la Educación, la metáfora teatral ha germinado en el desarrollo de estudios sobre el profesorado (concebido como actor), el aula (como espacio escénico), el drama como estrategia pedagógica para la mejora de los aprendizajes (Bryant *et al.*, 2005; Laferrière y Motos Teruel, 2003; Motos Teruel y Navarro Amorós, 2011), la educación teatral y la formación del profesorado (Navarro Solano, 2005; Núñez-Cubero y Navarro-Solano, 2007; Núñez-Cubero, 2009, 2022, 2023-2024; Pettersson *et al.*, 2004; Postic, 2000; Villeneuve, 2014; Vieites García, 2014), la ritualidad en la escuela (McLaren, 2003) y en el aula (Le Breton, 2023).

Pensar la relación educativa desde la metáfora teatral permite transformar nuestra mirada como educadores y también como investigadores y estudiosos de la relación educativa. De un lado, anima a considerar la *teatralidad* así como también su *puesta en escena*. *Teatralidad* entendida como *producción de sentido en el escenario* (Elam, 2002) y *puesta en escena* entendida como la materialización de la comunicación escénica. En el centro de este análisis, situamos al profesor o profesora, grupo de estudiantes a quienes se dirigen y el aula como escenario en el que se materializa la dramaturgia o escenificación pedagógica. Se opta, por ello, por un análisis *micro* de la relación educativa como escenario en el que se desarrolla la práctica cotidiana del profesorado. Se incorpora, al mismo tiempo, como horizonte de inteligibilidad para el análisis de relación educativa el enfoque de la educación inclusiva que implica considerar como *público* —en calidad de espect-actores, parafraseando a Boal (2008)— no solo a estudiantes con necesidades educativas especiales sino también de diferente género, etnia, condiciones sociales, de salud y trayectorias biográficas y de aprendizaje heterogéneas.

2. LA TEATRALIDAD EN LA RELACIÓN EDUCATIVA: RITUALES DE INTERACCIÓN EN LAS AULAS

En el ámbito de los estudios literarios y teatrales, así como en Antropología, el término *teatralidad* se emplea para referirse a una amplia variedad de significados que oscilan entre el “espesor de signos y sensaciones sobre los que se materializa la escena”, una suerte del lenguaje exterior del texto dramático, como señaló Roland Barthes (1977), como producción de significados en la escena (Elam, 2002), y también como un “modo de organizar la mirada del otro y dejarse organizar la mirada por la acción del otro, establecer un diálogo en ese juego de miradas (Dubatti, 2018, p. 13). Esto es, la teatralidad, como sistema de comunicación (enfoque semiótico), o como poiesis (enfoque filosófico). Desde la Antropología, la teatralidad se asemejaría a las cualidades de toda práctica social —por lo que carecen de texto dramático—, sujeta a códigos teatrales (gestos, palabras y silencios, indumentaria, disposición espacial, cadencia temporal). Códigos que se emplean con el objetivo de comunicar y ser

vistos (Grajales, 2015). La teatralidad se concibe, desde una lectura antropológica, como una práctica cultural compuesta de códigos que operan de modo simbólico y cuyos significados adquieren sentido dentro del entorno sociocultural en el que se lleva a cabo. Esta forma de entender la teatralidad inspiró la investigación etnográfica de Peter McLaren (2003) en una escuela urbana católica canadiense y evidenció que el aula no es solo un lugar físico, sino también un espacio simbólico en el que afloran, entre otros, conflictos de clase, identitarios y generacionales.

El *ethos* o cultura escolar se construye y materializa, en un nivel micro, en los vínculos—formales e informales— entre el profesorado y sus estudiantes. Vínculos que, a nivel macro, incluiría una amplia gama de relaciones como las que se dan en el interior del cuerpo docente, las relaciones del profesorado con el cuerpo directivo (y viceversa), centro escolar y familias, centro escolar-administración y entorno comunitario. La teoría de los rituales de interacción de Randall Collins (2009) sostiene que las interacciones sociales conforman nuestra vida en común. Representan, en palabras del sociólogo, el “hábitat de la intencionalidad y la conciencia y el territorio de los aspectos emocionales e inconscientes de la interacción humana” (Collins, 2009, p. 17). De acuerdo con esta teoría, los intercambios sociales exitosos son aquellos que brindan energía emocional entre los participantes; los fallidos, por el contrario, la minan. Al igual que ocurre con la creación de vínculos, se puede afirmar que existen vínculos de crecimiento y vínculos de sometimiento. El constructo “ritual”, ampliamente teorizado por la Antropología, se concibe, de acuerdo con el enfoque microsociológico, como “flujo, situacionalmente generado, de normas y sentidos” (Collins, 2009, p. 22) y no como formalidad o ceremonia (lenguaje popular) o como reflejo de la estructura social.

La teoría propuesta por este autor refrenda la arquitectura emocional que subyace en toda relación educativa exitosa: el deseo de educar y de enseñar —en el caso del profesorado—, y el deseo de aprender o de dejarse educar y enseñar —en el caso de los estudiantes—. A nadie escapa que el mecanismo de la aversión difícilmente puede sustentar relación educativa alguna (Romero-Pérez, 2024). Las interacciones exitosas concitan ventajas emocionales para los participantes, mientras que las infructuosas o fallidas, o bien no aportan experiencia afectiva alguna o, lo que es peor, generan experiencias traumáticas o sentimientos de malestar. Los roles adoptados por el profesorado (profesor-actor) y los estudiantes (espectadores) mediatizan el flujo de los rituales de interacción pedagógica. Hay profesores que orientan el ritual en torno a las normas buscando legitimar su autoridad docente (rituales disciplinarios); a otros les obsesiona el programa, la gestión del tiempo y la realización de tareas (rituales de organización), mientras que a otros les interesa, en primer lugar, construir una relación confiable con el grupo de estudiantes para gestionar el día a día en el aula (rituales de intercambio). Como advierte Escolano (2020, p. 93): “gran parte de las conductas que alumnos y profesores ponen en práctica en las escuelas están sujetas a este formalismo ceremonial (...) como dispositivos orientados a la normalización de la vida escolar”.

Los rituales de interacción pueblan el *paisaje teatral* en las escuelas y las aulas. Un paisaje ritualizado que rezuma gestos que actúan como señales, símbolos o convenciones que operan como significados compartidos. Concebidos como dramatización, los rituales escenifican un significado por medio de una secuencia de acciones. Representan prácticas habituales que conforman la cotidianeidad en el aula y revisten un alto valor simbólico tanto para el profesorado como para los estudiantes. A través de ellos, se regulan los procesos de socialización y de orquestación de la relación educativa. Permiten, por así decirlo, orientar a los participantes de la interacción (profesorado como actor y estudiantes como espectadores) para saber “a qué atenerse” en el juego interactivo. Las prácticas cotidianas de las que se sirve el profesorado para encuadrar *la escena* poseen un carácter secuenciado y repetitivo, lo que no quiere decir rutinario o mecanizado. La repetición es una estrategia para configurar orden y cadencia en lo que se hace. Permite construir un ambiente de aula previsible y con límites. Generan sensación de continuidad y coherencia al trabajo diario que se realiza en el ella. Asimismo, implica la cristalización de la legitimidad de la institución y de su orden. No en vano, la ritualización de la relación sostenida entre profesorado y estudiantes en sus aulas, confieren un carácter predictivo de lo que sucede en ellas, aunque en algunos casos, pueda caer en una mera mecanización o automatización de la acción, restándole frescura y autenticidad.

Los rituales de interacción entre profesorado y estudiantes están sujetos a roles diferenciados y su carga simbólica revela diferencias de estatus entre ellos. La elocuencia del profesor o profesora frente a la palabra de los estudiantes reviste una posición asimétrica, al igual que la propia relación educativa: “Lo ha dicho la profesora” “lo ha dicho el profesor”. La elocuencia¹, como expresión de la *auto-ricia* docente posee, en general, un estatus diferente a la palabra de estudiante. Hay rituales de interacción pedagógica que solo pivotan sobre la elocuencia del docente y acusan, silencian o excluyen la palabra de los estudiantes, en especial, la de aquellos más vulnerables. Daniel Pennac (2008) dedica un capítulo en su libro *Mal de escuela* a la imputación directa del alumno o a la exasperación del docente ante una enésima explicación: “lo haces adrede” cuando el estudiante transgrede el ritual de la interacción. “Al tú adrede” del adulto responde el “yo no” del estudiante (Pennac, 2008, p. 164). *Ser escuchados* suele ser una de las demandas de los estudiantes, así como una de las recomendaciones que figuran en las guías sobre inclusión educativa para sortear las barreras que limitan incorporar la diversidad en las aulas y centros educativos (Azorín Abellán y González Botía, 2021). En línea con las autoras, considerar la palabra de los estudiantes es relevante, por lo que habría que adaptar los escenarios escolares a rituales de interacción basados en el diálogo (y no en el monólogo), la escucha (y no en la acusación, la complacencia

¹ Se emplea el término *elocuencia* en el sentido expresado por la dramaturga Anne Bogart (2007, p. 37): “expresión, comunicación, habla, emisión de señales, verbalización, clarificación y enunciación”.

o en la indiferencia) y el logro de acuerdos con ellos para que se sientan representados como grupo.

Los rituales que articulan la relación educativa adoptan diferentes formas. De Vain (2018) sintetiza algunos de ellos en el estudio antropológico que llevó a cabo en tres escuelas situadas en el nordeste argentino: rituales de espacio y tiempo; rituales de domesticación de cuerpos; rituales de distinciones; rituales de sanciones; rituales de escritura y rituales de celebración (efemérides y actos escolares). La ritualización (dramatización) en la relación educativa permite a los docentes diferenciar los roles entre profesorado y estudiantes. Así, la ritualización del espacio delimita el foco de la escena, actores y espectadores dentro del escenario del aula. Por ejemplo, los gestos (“señales”) que emplea el docente señalando la pizarra o la pantalla, convierten el espacio aula en un escenario en el que se representan acciones instructivas. El recreo, espacio común, constituye un escenario diferente para los estudiantes: un espacio para relacionarse, jugar, distraerse, aunque también, en algunos casos, como escenario de hostigamiento, intimidación, acoso o exclusión, especialmente, en colectivos con riesgo de exclusión social o grupos vulnerables (Artiles Rodríguez *et al.*, 2016; Benavides-Delgado, 2022). Cuando se transgrede el ritual del espacio en el aula (también, en el recreo u otros espacios escolares) de modo reiterado o violento, el estudiante es expulsado del mismo. Análogamente ocurre con la ritualización del tiempo relacionados con los horarios, los tiempos para la ejecución de actividades, el tiempo de descanso o los plazos de entrega y de finalización de las tareas).

En la medida en que toda ritualización contiene significados y que pueden existir “barreras excluyentes que transmiten a los participantes la distinción entre quienes toman parte y quienes no” (Collins, 2009, p.72), los sentimientos de confianza, entusiasmo, iniciativa para la acción, respeto y pertenencia al grupo decrecen en la dinámica grupal a causa de estas. Se explica, de este modo, que una de las recomendaciones pedagógicas para el profesorado que ha de adaptar la enseñanza a escolares diagnosticados o que presentan sintomatología de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es la flexibilización del tiempo. Por lo general, los estudiantes que exhiben este síndrome poseen dificultades para el control del movimiento, atender a las explicaciones, focalizar la atención en la tarea y organizar las tareas académicas. Los rituales de domesticación del cuerpo suelen ser fuente de conflictos en las aulas. Este tipo de ritualización cristaliza en un tipo de relación educativa organizada sobre la base de cuerpos constreñidos e inmóviles (Gaussel, 2018) en la que, de nuevo, suelen quedar excluidos los escolares TDAH. Los resultados del metaanálisis llevado a cabo por MacLean *et al.* (2023) demuestran que, aunque el profesorado se esfuerza en crear vínculos cordiales y cálidos con los estudiantes que presentan sintomatología TDAH, son, a su vez, más propensos a participar en interacciones negativas con ellos.

En suma, los rituales confieren a la relación educativa significado, variedad y dinamismo. Cuando son adecuadamente incorporados en las aulas ofrecen la oportunidad de una mayor implicación y compromiso de los estudiantes y hacen

emerger sentimientos de personalización y pertenencia dentro del grupo (Valenti Nigrini y Briseño Fabián, 2020). Como acierta a destacar Taylor (2008), el profesorado debe ser consciente de cómo ritualiza la relación con sus estudiantes: su rol como catalizador de la energía emocional en el aula y, también, de modo inconsciente, como transmisores de cultura y, por ende, de la narrativa hegemónica en torno al poder. Thompson (2017) apuesta por ritualizar la relación educativa a través de los rituales de inclusión desde el enfoque de la justicia social como un antídoto y una forma de fomentar una comunicación profunda y auténtica entre profesorado y estudiantes. Ritualizar de este modo la relación exige un cambio de actitud del profesorado que les permita cuestionar sus propias suposiciones culturales en torno a las narrativas dominantes sobre etnicidad, discapacidad, sexualidad, género que permean de modo sutil en toda relación educativa. Ello permitiría a los estudiantes construir relaciones de confianza y autenticidad entre sus iguales y con los docentes, así como también aprender que no están solos.

3. EL ELEMENTO HUMANO EN LA RELACIÓN EDUCATIVA

La calidad de la relación educativa se construye y se “entrena” por sí misma cuando se le presta atención y el docente se hace “invisible”. El dramaturgo británico Declan Donnellan (2015) advertía que la diferencia de calidad entre distintas representaciones teatrales no residía en la técnica, sino “en la fuente de vida que hace que la técnica parezca invisible” (p. 18). Esta “fuente de vida” no cabe encontrarla en las condiciones externas, sino en el elemento humano, que confiere la naturaleza viva a la representación. El actor y director teatral nipón Yoshi Oida (2015) relata el motivo que le llevó a querer ser actor: el deseo de ser invisible y hacer descubrir al espectador ese “algo más” que el público no encuentra en la vida cotidiana. Un buen actor, una buena actriz, logran desaparecer frente al público. Del mismo modo que un buen o buena docente logran, haciéndose invisibles, que sus estudiantes descubran ese “algo más” que por sí solos no lograrían apreciar².

En este artículo, se parte de dos premisas. La primera es que la calidad de la relación educativa depende de la calidad y vívida variedad de cadenas de interacciones ritualizadas (teatralidad) entre profesorado y estudiantes. Estas implican una reunión colectiva (copresencia corporal profesor o profesora y grupo de estudiantes) con un foco de atención común y de emociones compartidas (Collins, 2009). La segunda premisa es que la calidad de la relación educativa requiere, al igual que

² Las analogías entre actuación escénica y docencia cobran vida con este sugerente ejemplo narrado por Yoshi Oida (2015): “En el teatro Kabuki, hay un gesto que indica «mirar la luna», mediante el que el actor señala el cielo con su dedo índice. Un actor, uno de gran talento, realizó este gesto con gracia y elegancia. El público pensó: «¡Oh, qué movimiento tan bello! Gozaron de la belleza de su actuación y de su destreza técnica. Otro actor hizo el mismo gesto: señaló a la luna. El público no percibió si lo hacía con elegancia o sin elegancia, simplemente vio la luna. Yo prefiero este tipo de actor, el que muestra la luna al público. Es decir, el actor que se hace invisible” (pp. 24-25).

toda experiencia teatral, una adecuada fusión entre la impresión que la dinámica de aula ofrece a los estudiantes (espectadores) y la expresión del docente en el escenario de aula (actor). Análogamente a lo que ocurre en toda representación teatral, entre el docente y sus estudiantes deben confluir, mínimamente, intereses comunes. De lo contrario, no podrá generarse la necesaria comunión entre ambos actores de la relación. Desde la teoría teatral se habla del proceso de identificación del espectador con el personaje y las ideas que se representan en escena. Este, y no otro, es quizás el elemento más sobresaliente en toda relación educativa, como también lo es en el hecho teatral.

Estudiantes y profesorado poseen objetivos y expectativas diferentes sobre el sentido de la experiencia escolar. Cada uno de ellos demanda y experimenta dicha experiencia desde ángulos visuales y emocionales diferenciados. A pesar de la heterogeneidad y diversidad del público escolar (estudiantes), los escolares acuden a los centros escolares —más allá de la obligatoriedad que exige la normativa escolar— guiados por motivaciones extrínsecas (“ser alguien”, “tener una profesión”, “ser importante”, etc.) o intrínsecas (“valorarme”, “aprender valores”, “madurar”, “tener amigos”) (Neut Aguayo, 2024). Para el profesorado, el sentido de la experiencia escolar viene impulsada por el “deseo de enseñar” y de “compartir un mundo con las nuevas generaciones” (Fernández *et al.*, 2020). En ocasiones, los horizontes de sentido de estudiantes y docentes apenas se rozan y es cuando la vida académica de los estudiantes y la profesional del profesorado comienza a resquebrajarse.

El ángulo visual de los estudiantes (espectadores) se realiza, parafraseando a Bujvald (2011), en una dirección: de la butaca al escenario. Por el contrario, el ángulo visual de los docentes adopta la dirección contraria: del escenario al patio de butacas. Para los primeros, venir a clase, estudiar y aprender es un asunto que va a requerir de un ambiente sensorial-perceptivo (principio de impresión) que reúna ciertas cualidades sensorio-afectivas (clases dinámicas y divertidas). Los estudiantes, por lo general, esperan de sus clases y de sus vivencias escolares *esferas de resonancia* (Betton, 2022; Rosa, 2023; Rosa y Endres, 2022); es decir, espacios amplificadores de experiencias afectivas que les “afecten”, los hagan “vibrar”; para los segundos —aunque no siempre ocurre así para una minoría de docentes— enseñar es un asunto relacional y comunicativo (principio de expresión).

El éxito de la relación educativa, desde la perspectiva del estudiante (espectador) depende en gran medida de la sensibilidad y habilidades relacionales del profesorado para saber lo que los estudiantes desean y necesitan. Si adopta una mirada con una mínima sensibilidad dramática, el docente sabrá cómo dirigir la mirada de los estudiantes (espectadores) hacia el escenario (foco de atención común). No consiste tanto en una cuestión de métodos pedagógicos como de gestos y rituales de interacción. Un reciente estudio llevado a cabo con noventa escolares de primaria y secundaria de un centro educativo en España, en un contexto con bajo índice socioeconómico y educativo, con el objetivo de identificar los factores facilitadores que favorecen la conexión entre estudiantes y profesorado (García-Rubio *et al.*,

2024) concluyó que “los aspectos personales del docente, así como su actitud ante la profesión y la relación con el alumnado, son mucho más trascendentales en el enganche de los estudiantes que los aspectos relacionados con la pedagogía utilizada en el aula” (p. 361). La implicación e interés del profesorado por todo lo que les sucede a sus estudiantes, la actitud empática y respetuosa hacia ellos, junto con el trato alegre e, incluso divertido hacia el grupo clase, junto con sus habilidades docentes (explicaciones claras, resolución de dudas, uso de metodologías diversas con todo tipo de recursos, clases participativas y dinámicas empleando en ocasiones el juego) caracterizan las claves del profesorado que “engancha”.

A pesar de las lógicas diferencias desde el punto de vista relacional entre el hecho teatral y el educativo hay, no obstante, un denominador común: la paradoja en la relación (sea del artista con el público, en el caso del teatro; o del docente y el grupo de estudiantes, en el caso de la educación). Como advierte la dramaturga Anne Bogart (2013) refiriéndose a la relación del artista con su público “para poder hablar a mucha gente, debes hablar solo a una persona” (p. 122). Y es que, con frecuencia, en la enseñanza, el público (estudiantes) es el elemento menos considerado, aunque el más importante del proceso (léase, teatral o pedagógico). Ya lo decía Brook (2015, p. 78): “lo esencial en el arte del teatro consiste en crear una relación con el público”.

Se resalta, así, la importancia del elemento humano —y con ello, del Tú— en la relación educativa. Importancia que nos retrotrae al pensamiento de Martin Buber (1923/2013) y la distinción entre los dos tipos diferentes de relaciones que se dan entre las personas. De un lado, las relaciones «Yo-Eso» que es la propia para vincularse con el mundo de los objetos. De otra, las relaciones «Yo-Tú» que caracterizan genuinamente a las relaciones humanas. Las primeras son transaccionales, superficiales e instrumentales. En este tipo de relación —aplicado a la relación educativa— el docente se *sirve de* los estudiantes para un fin académico determinado o interactúa con ellos de forma limitada y superficial. Relación que contrasta con las de tipo «Yo-Tú», que se apoyan en la confianza, la reciprocidad, la escucha, el diálogo y el afecto. Este tipo de relaciones «Yo-Tú», advierte Buber, requieren más energía y son intrínsecamente más significativas para ambas partes.

Construir relaciones educativas inclusivas requiere repensar el «Tú»—elemento humano— desde la diversidad. Se trata, en definitiva, de hablar solo a una persona para hablar a los demás, parafraseando a la dramaturga Anne Bogart (2013).

4. LA RELACIÓN EDUCATIVA Y SU PUESTA EN ESCENA

La *puesta en escena* teatral atañe a la “organización de los elementos en el espacio y tiempo, moldeada por las relaciones de los personajes en un escenario” (Eisenstein, 2018, p. 7). Consiste en “la tentativa de organizar el caos que anima la vida” (Assai *et al.*, 2009, p. 14) a través del planteamiento de un marco global desde el que se pretende dar cuerpo, y por tanto vida, a una obra (texto dramático) cara a cara con el público. Encontramos en la metáfora teatral de la *puesta en escena*

algunas herramientas para inferir ciertas orientaciones generales para construir relaciones educativas inclusivas y de calidad.

El marco global representa la unidad de sentido con el que se armonizan los distintos elementos que participan de la puesta en escena. Desde el punto de vista educativo, los docentes han de coordinar los elementos propiamente instruccionales (enseñanza) con los relacionales —gestionar la heterogeneidad del grupo abrazando la diversidad— en torno a un objetivo instructivo común. De ahí que, como en el teatro, la labor del docente resulte crucial en el juego escénico pedagógico. La dirección escénica implica armonizar y dotar de coherencia a “todos los elementos que participan de la puesta en escena, desde el texto (primero) a la iluminación (el último)” (Alonso de Santos, 2018, p. 18). Coordina los signos procurando unidad en los mensajes. En el caso del profesor o profesora, en tanto que directores escénicos, han de armonizar tanto las cualidades del texto (materia de enseñanza) como las cualidades de sus espect-actores (grupo de estudiantes) y las cualidades de la interacción con ellos a través de la creación de una atmósfera o ambiente de aula propicio para el aprendizaje del *texto* (objetivo instructivo) a lo largo del juego escénico (relacional). Forjar dicho ambiente resulta crucial tanto en la dirección escénica como en la docencia. Los estudios sobre dramaturgia señalan que hay tres principios importantes que no se deben dejar a la improvisación en la puesta en escena de una obra teatral. Estos son los de resonancia, repercusión y proximidad que abordaremos seguidamente.

4.1. *Principio de resonancia: en la “misma onda”*

El concepto de resonancia en las Ciencias Físicas hace alusión a “la máxima transformación de energía al sistema (mecánico o eléctrico)” (Bustamente y Robles, 2023, p. 41). Constructo relevante en sismología, análisis estructural y electromagnetismo, se refiere a la situación en la que el sistema es sensible a “ciertas frecuencias de perturbaciones” que experimenta (Bustamente y Robles, 2023, p. 42). En la teoría teatral este concepto se relaciona con el de sensación y también con el de afectividad. Kent Trejo (2024) lo define, relacionado con la experiencia teatral, como “un territorio de encuentro con las cargas energéticas de las imágenes portadoras de las emociones fundamentales humanas” (p. 115). Se refiere a la sensación y flujo en movimiento de los afectos; es decir, lo que “vibra” en los cuerpos: “la forma en que sentimos y nos relacionamos con el mundo que sentimos” (p. 115).

Así pues, este principio en el ámbito pedagógico se vincula a fenómenos relacionales que apelan a la naturaleza sensible y potencia energética que permea toda experiencia educativa. En un sentido similar, el principio de resonancia aplicado por Rosa (2020) como antídoto a la aceleración en la sociedad del rendimiento, se refiere a “un modo de *ser en el mundo*, es decir, un modo específico de entrar en relación entre sujeto y mundo” (p. 217). O lo que es lo mismo, como “*acontecer relacional*” (p. 218) y no como un estado emocional.

La resonancia, como cualidad de la esfera relacional, invita a pensar la relación educativa como una *esfera de resonancia* en el que profesorado y grupo de estudiantes sienten “estar en la misma onda”. Para ello, y puesto que se habla de un nivel sensitivo-afectivo, es importante que los estudiantes se sientan cómplices en la *puesta en escena*. El rol del profesorado —director escénico— resulta crucial, como también lo es el rol protagonista de los estudiantes.

En la esfera teatral se habla de *comunidad* entre actores y espectadores, materializado en procesos de *identificación* (con los personajes y sus ideas) activadores de pensamientos y sentimientos. Reconocer e identificar el estado emocional e intereses de los estudiantes y darles protagonismo es un primer paso para activar el principio dramático de resonancia. En la práctica, el verdadero reto para construir relaciones positivas entre profesorado y grupo de estudiantes es desvelar significados profundos en estos, como en el teatro. Conscientes de que en el interior de un grupo de estudiantes habrá mayores o menores resistencias para *dejarse enseñar o educar* —especialmente en la etapa secundaria— el principio de resonancia invita al profesorado a crear una *esfera de perturbaciones educativas* o, lo que es lo mismo, construir *cajas de resonancia* que propicien el interés, la motivación y la agencialidad de cada estudiante.

4.2. Principio de repercusión: “sentirse parte de”

Si el principio de resonancia se sitúa en la esfera sensorial, el principio de repercusión lo hace en la esfera emocional. De acuerdo con Kent Trejo (2024), ambos principios se organizan de forma dialéctica retroalimentándose mutuamente. La Real Academia de la Lengua Española (RAE) define el término repercusión en dos niveles semánticos. Como sinónimo de efecto, incidencia, consecuencia o influencia de algo sobre algo o alguien y como eco, resonancia, reverberación.

La calidad de una relación educativa se evalúa atendiendo al impacto emocional positivo que ejerce en los estudiantes con relación a su experiencia escolar. En 2022, el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023) analizó la calidad de las relaciones entre alumnado y profesorado a partir de varias dimensiones que están relacionadas con la ética profesional y las cualidades positivas del profesorado: respeto, hospitalidad, confianza, interés y amabilidad³. Los resultados obtenidos

³ Los estudiantes encuestados respondieron a una escala Likert de cuatro puntos (“totalmente en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “de acuerdo”, “totalmente de acuerdo”) a seis declaraciones positivas y dos negativas:

i. los profesores de mi centro son respetuosos conmigo; *ii.* si llegara a clase deprimido, mis profesores se preocuparían por mí; *iii.* si volviera a visitar mi centro dentro de tres años, mis profesores estarían encantados de verme; *iv.* cuando mis profesores me preguntan cómo estoy, les interesa de verdad mi respuesta; *v.* los profesores de mi centro son amables conmigo; *vi.* los profesores de mi centro se interesan por el bienestar de los alumnos; *vii.* me siento intimidado por los profesores del centro; *viii.* los profesores de mi centro son crueles conmigo.

en el caso de España fueron alentadores ya que la puntuación lograda obtuvo un valor 0.15 por encima del promedio de la OCDE (0.00) y muy por encima del total de los países de la Unión Europa (-0,10). Asimismo, fueron positivos los resultados constatados en la dimensión sentido de pertenencia al centro, con un valor de 0.27 puntos, significativamente por encima del total de los países de la Unión Europa (0.04), y el promedio de la OCDE (-0.02).

A través del ambiente afectivo de aula, el profesorado contribuye a promover la cohesión e inclusión de sus estudiantes en la vida escolar. Se trata de uno de los elementos que los docentes, en tanto directores escénicos, han de saber armonizar en el aula. Los estudiantes que se sienten solos, aislados o excluidos por sus pares o por el profesorado tienen más probabilidades de desengancharse y abandonar la vida escolar. Por el contrario, en un entorno de aula en el que el profesorado genera un ambiente de tolerancia, comprensión y aceptación de la diversidad, es más probable que se susciten entre los estudiantes sentimientos de seguridad y pertenencia. Un ambiente de aula inclusivo precisa respetar y prestar atención a las identidades y singularidades de los estudiantes, combatir la segregación de grupos y suscitar sentimientos de pertenencia entre pares y con el centro por los escolares.

4.3. *Principio de proximidad: “sensibilidad o tacto pedagógico”*

Una nueva similitud entre el mundo escénico y el pedagógico se halla en el tipo de vínculos que construyen actores, actrices y directores o directoras escénicas —también el profesorado y sus grupos de estudiantes— con el público al que se dirigen. En el caso de la educación y, más concretamente, en las escenas en las que quedan involucradas los procesos de enseñanza y aprendizaje, *tejer vínculos* con los estudiantes proporciona a la relación educativa una estructura de seguridad y afectividad proclive para dinamizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y promover su bienestar emocional. Es lo que permite generar una “relación comunicativa mutuamente aceptada” (Asensio, 2006, p. 55) entre profesorado y estudiantes.

El dramaturgo Peter Brook (2004), durante sus ensayos, priorizaba la creación de un clima propicio para que los actores se sintieran libres para generar todo aquello que pudieran aportar a la obra, sin perder de vista el objetivo: interpretar adecuadamente el texto teatral. Para el dramaturgo crear este clima emocional es una condición previa al hecho de *explicar* de qué trata la obra, cómo va a encararse el trabajo escénico y la función que habría de desarrollar el director o directora teatral. De ahí que Brook (2004) advierta que la palabra “dirigir” haya que romperla en dos mitades:

La mitad de dirigir es, por supuesto, ser un director, lo que significa hacerse cargo, tomar decisiones, decir «sí» o «no», tener la última palabra. La otra mitad de dirigir es mantener la dirección correcta. Aquí el director se convierte en un guía, lleva el timón,

tiene que haber estudiado las cartas de navegación y tiene que saber si lleva rumbo norte o rumbo sur (p. 9).

Esto nos lleva a reflexionar sobre el liderazgo docente en la gestión del ambiente de aprendizaje y las cualidades que acompañan dicho liderazgo. El sentido de la dirección en un aula inclusiva se orienta a no dejar a ningún estudiante atrás. El estatus es idéntico para cada uno de ellos: co-partícipes y protagonistas. No hay lugar para la indiferencia, la exclusión o la marginación. Y sí hay lugar para la proximidad, la cercanía y la complicidad. Como asevera Asensio (2010): “educar sólo puede pretenderse si las personas implicadas se sienten próximas y confiadas” (p. 41).

La proximidad, en el ámbito escénico, se concreta en rituales gestuales de los actores con los espectadores (gestos, silencios, palabras, movimientos, ritmos) como medios para aproximarse al público. En el ámbito pedagógico, significa ser sensible a la subjetividad y singularidad de cada estudiante auxiliándose de lo infraverbal, como en el juego teatral.

Van Manen (2010) teorizó sobre la sensibilidad pedagógica y el papel del tacto en la enseñanza. Mostró que los procesos de enseñanza precisaban de tacto; esto es: inteligencia interpretativa, intuición moral práctica, sensibilidad hacia la singularidad de cada estudiante y capacidad de improvisación en el trato cotidiano con el grupo clase. Esta sensibilidad o tacto pedagógico se materializa en el habla, el silencio, la mirada, los gestos y el manejo del espacio y el tiempo en el aula.

Las relaciones educativas solícitas y próximas a los estudiantes precisan de dedicación y cuidado y, en muchas ocasiones, de pequeñas “pérdidas de tiempo” que ayudan a fortalecer la comunicación dentro del aula. En una línea similar, Le Breton (2023) reflexiona sobre el papel de las emociones en la relación educativa a través de la presencia física, la palabra y el silencio. La calidad afectiva en el aula, a través de la palabra, su ritmo, entonación, y el silencio que la acompaña son una demostración de la toma en consideración del *otro* y ofrecerles un espacio propio. En definitiva, el principio de proximidad permite, mediante el tacto pedagógico, preservar y respetar la singularidad de cada estudiante, estar atentos a sus vulnerabilidades e infundirles seguridad y confianza.

5. CONCLUSIONES

Los estudios empíricos sobre la relación educativa han abordado los procesos interactivos —diádicos o grupales— entre profesorado y grupo clase desde una lectura instrumental, asignándole el valor de variable moduladora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, también como promotora de la convivencia escolar y, más recientemente, como factor protector del bienestar emocional de los estudiantes.

Los estudios teóricos se han referido a ella como espacio de encuentro que tiene en el reconocimiento de la alteridad, la empatía y el diálogo sus principios éticos vertebradores (Martín-Alonso *et al.*, 2019; Mínguez *et al.*, 2016; Moreno Aponte

y Vila Merino, 2022; Vila Merino, 2019). Otras aportaciones teóricas se han referido a ella como un modo de relación interpersonal, de naturaleza dialéctica, tejida de amor, amistad y soledad (Jover Olmeda, 1991) y como una forma específica de filiación (Bárcena Orbe, 2018).

El objetivo de este artículo ha sido el dar a conocer algunos puntos en común que comparten el teatro y la educación a partir de un elemento básico que está presente en ambas realidades: el *elemento humano en relación* que nos permite descubrir nuevas dimensiones para el análisis de la relación educativa. Considerar la relación educativa desde coordenadas teatrales invita a analizarla desde la teatralidad y la comunicación escénica. La relación educativa se erige como un elemento con voz propia al servicio del estudiante (espect-actor); una suerte de *caja de resonancia* con vida propia que se nutre de acciones ritualizadas (teatralidad), circulación de afectos (también, desafectos) entre profesorado y grupo de estudiantes en torno a objetivos instruccionales precisos y de la sensibilidad pedagógica del profesor o profesora (en tanto que director o directora escénica).

Asistimos en la actualidad a una etapa crítica en la profesión docente que, inevitablemente, afecta a la creación de relaciones educativas inclusivas. Un reciente estudio de la Fundación SM (2023) en colaboración con el Instituto de Investigación y Asesoramiento Educativo (IDEA) detectó entre el profesorado —especialmente aquellos con menor antigüedad docente—: falta de motivación (pérdida de entusiasmo y prevalencia de indiferencia) y malestar docente (apatía, agotamiento, ansiedad y depresión). Por otra parte, el profesorado declara que los mayores escollos del quehacer docente son la dificultad para atraer el interés de los estudiantes y completar el programa académico previsto.

A tenor de estas necesidades y obstáculos que experimenta el profesorado, se propone en este artículo la apuesta por forjar una *visión escénica o dramatúrgica* y en formar en estrategias y técnicas escénicas al profesorado —novel y experto— pues facilitaría un valioso instrumento para reforzar la agencialidad, seguridad y confianza en la práctica docente, lo que redundaría en el bienestar relacional entre profesorado y estudiantes. Asimismo, las aportaciones educativas de los principios y estrategias escénicas van más allá de la mejora de los procesos motivacionales y comunicativos en la enseñanza. En este sentido, y tomando como referencia la inclusión como meta educativa, el profesorado se beneficiaría de la puesta en práctica de los principios y estrategias dramáticas para reinterpretar la enseñanza, analizar las filosofías educativas personales que sostienen las prácticas docentes, así como también encontrar soluciones creativas y adecuadas ante situaciones educativas y pedagógicas problemáticas lo que les permitirá mantener mejor su propio bienestar docente, así como también promover el bienestar de los estudiantes. Se invita en estas páginas a analizar experiencias pedagógicas basadas en evidencias que integran los principios dramatúrgicos en la formación del profesorado y de educadores: Bayne *et al.* (2021), Hammer y Lenz (2022), Hos *et al.* (2023), Lu (2025),

Sappa y Barabasch (2019), Tracena y Bailey (2022) y Xiajing (2024). Y explorar también el potencial de las artes y el teatro aplicado en el contexto universitario en una universidad española (Massó-Guijarro *et al.*, 2021).

En definitiva, pensar la relación educativa desde la metáfora teatral invita a repensar el *saber ser y hacer* docente, desde el enfoque de la educación inclusiva, en la configuración y puesta en escena de una *arquitectura dramática* basada en la invisibilidad del docente, la resonancia, la repercusión, la proximidad con los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso de Santos, J. L. (2018). La puesta en escena en el teatro contemporáneo. *Monteagudo. Revista de Literatura Española, Hispanoamericana y Teoría de la Literatura*, 23, 17-33. <https://bit.ly/3U7ghF8>
- Alvarado Castillo, N. (2018). La doble escena: usos filosóficos del teatro y distinciones teatrales en la filosofía francesa contemporánea. *Universitas Philosophica*, 35(71), 379-415. <https://doi.org/10.11144/javeriana.uph35-71.deft>
- Aristóteles (2017). *Poética* (1ª ed., 3ª reimp. rev., A. Villar Lecumberri, Trad.). Alianza Editorial.
- Artiles Rodríguez, J., Marchena Gómez, R., y Santana Hernández, R. (2016). Los recreos del alumnado con discapacidad en centros de educación secundaria. *Siglo Cero*, 47(2), 79-98. <https://doi.org/10.14201/scero20164727998>
- Asensio, J. Mª. (2006). El cerebro y la mente emocional. En J. Mª Asensio, J. García Carrasco, L. Núñez Cubero y J. Larrosa (Eds). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 42-60). Ariel.
- Asensio, J. Mª. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico (o la otra formación del educador)*. Graó.
- Assai, J. P., Malavia, M., y Roland, M. (2009). *De la puesta en escena a la puesta en esencia. En la convergencia de la puesta en escena del teatro y la medicina*. Ñaque.
- Azorín Abellán, C., y González Botía, Mª del M. (2021). Revisión de guías para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares. *Siglo Cero*, 52(1), 79-99. <https://doi.org/10.14201/scero20215217999>
- Bárcena Orbe, F. (2018). Maestros y discípulos. Anatomía de una relación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 73-108. <https://doi.org/10.14201/teoredu30273108>
- Barthes, R. (1977). *Ensayos críticos* (1a ed., 2a. reimp.). Seix Barral.
- Bayne, H. B., Pufahl, J., McNiece, Z., y Ataga, J. (2021). Acting With Empathy: A Counseling and Applied Theatre Collaboration. *Counselor Education and Supervision*, 60(4), 306-315. <https://doi.org/10.1002/ceas.12218>
- Benavides-Delgado, J. (2022). Acoso escolar en los contextos de recreo: Diferencias de género. *Boletín Redipe*, 11(7). 64-71. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i07.1855>
- Betton, E. (2022). La coprésence physique comme médiation pédagogique. *Éthique en éducation et en formation*, 13, 46-61. <https://doi.org/10.7202/1094523ar>

- Black, M. (1977). More about metaphors. *Dialectica*, 31(3-4), 431-457. <https://doi.org/10.1111/j.1746-8361.1977.tb01296.x>
- Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo. Del Teatro experimental a la terapia*. Alba Editorial.
- Boal, A. (2008). *Juegos para actores y no actores* (4ª edic.). Alba Editorial.
- Bogart, A. (2007). *Antes de actuar. La creación artística en una sociedad inestable*. Alba Editorial.
- Bogart, A. (2013). *La preparación del director. Siete ensayos sobre teatro y arte*. Alba Editorial.
- Brook, P. (2004). *Más allá del espacio vacío. Escritos sobre teatro, cine y ópera 1947-1987*. Alba Editorial.
- Brook, P. (2015). *La puerta abierta*. Reflexiones sobre la interpretación y el teatro (10ª ed.). Alba Editorial.
- Bryant, K., Alexander, Gary L. Anderson, y Bernardo P. Gallegos (Eds.) (2005). *Performance Theories in Education: Power, Pedagogy and the Politics of Identity*. Lawrence Erlbaum.
- Buber, M. (2013). *Yo y tú y otros ensayos* (Trad. Marcelo G. Burello) (2ª ed.). Prometeo Libros. (Trabajo original publicado en 1923).
- Bujvald, N. (2011). *Teatro*. Escenología Ediciones.
- Burke, K. (1955). Linguistic approaches to problems of education. En N. B. Henry (Ed.), *Modern philosophies and education. The fifty-fourth yearbook of the national society for the study of education, part 1* (pp. 259-303). University of Chicago Press.
- Bustamante S. M., y Robles C. M. (2023). Concepto de resonancia. *Revista Chilena de Educación Científica*, 17(2), 41-44. <https://bit.ly/401P5LT>
- Collins, R. (2009). *Cadenas de rituales de interacción*. Anthropos.
- Davidson, D. (1978). What Metaphors Mean. *Critical Inquiry*, 5(1), 31-47. <https://doi.org/10.1086/447971>
- De Vain, P. D. (2018). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Universitaria de Misiones. <https://bit.ly/4dsNSjR>
- Donnellan, D. M. M. (2015). *El actor y la diana* (6ª ed.). Editorial Fundamentos.
- Dubatti, J. (2018). Teatralidad, teatro, transteatralización: redefiniendo las acciones de actuación y expectación. *La escalera. Anuario de la Facultad de Arte*, 28, 11-33.
- Eisenstein, S. (2018). *La puesta en escena. Narrativa, composición y montaje*. La Pajarita de Papel Ediciones.
- Elam, K. (2002). *The Semiotics of Theatre and Drama* (2ª ed.). Routledge.
- Escolano, A. (2020). La escuela, una organización ritualizada. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 8(16), 80-105. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v8i16.277>
- Fernández, J. H., Sanzan, G. C., Molina, C. A., Briceño, M. O., y Juan, J. E. S. (2020). Experiencias y saberes pedagógicos de docentes en el comienzo del oficio educativo: una indagación narrativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250053. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250053>
- Fundación SM (2023). *EducoBarómetro. El profesorado en España 2023*. Fundación SM/ Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). <https://bit.ly/3YtaTyX>

- García-Rubio, J., Fernández-Terol, L., y Domingo Segovia, J. (2024). El profesorado que engancha: implicaciones para la formación docente desde la perspectiva de escolares y aspirantes a docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 99(38.2), 361-380. <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.2.98260>
- Gaussel, M. (2018). Que fait le corps à l'école? *Dossier de Veille de l'IFÉ*, 126,1-14. <https://bit.ly/4gRzIvm>
- Grajales, T. A. (2015). El concepto de teatralidad. *Artes La Revista*, 7(13), 79-85. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/artesudea/article/view/23760>
- Hammer, A., y Lenz, C. (2022). Exploring teacher agency to address controversial issues in religious education – a forum theatre and action research approach. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(2), 306-319. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2130976>
- Hos, R., Argus, S., Triki, A., Yalcin, M. G., Walshe, R., Santucci, A., y Ponticelli, M. (2023). Performing as teachers and learners: The role of theatre in coming better university instructors. *Journal on Excellence in College Teaching*, 34(1), 47-68.
- Jover Olmeda, G. (1991). *Relación educativa y relaciones humanas*. Herder.
- Kent Trejo, D. (2024). La experiencia teatral: apuntes para un «respectador». *A Escena Revista de Artes Escénicas y Performatividades*, 1, 108-129. <https://doi.org/10.22201/ffyl.aescena.2023.1.2055>
- Laferrère, G., y Motos Teruel, T. (2003). *Palabras para la acción. Términos de teatro en la educación y en la intervención sociocultural*. Ñaque.
- Le Breton, D. (2023). Les émotions dans la relation pédagogique : présence, parole, silence. *Administration & Éducation*, 176(4), 127-133. <https://doi.org/10.3917/admed.176.0127>
- Lu, S. C. (2025). How engagement in drama may foster self-awareness and supportive interactions in class. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13569783.2024.2441153>
- MacLean, J., Krause, A., y Rogers, M. A. (2023). The student-teacher relationship and ADHD symptomatology: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 99, 101217. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.04.007>
- Martín-Alonso, D., Blanco, N., y Sierra, J. E. (2019). Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 103-122. <https://doi.org/10.14201/teri.19442>
- Massó-Guijarro, B., Montes-Rodríguez, R., y Pérez-García, M. P. (2021). Socio-cultural and artistic disruption in the Spanish university: the ArtEduca experience. *Teaching in Higher Education*, 29(2), 549-566. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2015750>
- McLaren, P. (2003). *La escuela como una performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos* (4ª edic.). Siglo XXI Editores (Edic. orig. Publicada en 1985).
- Mínguez, R., Romero, E., y Pedreño, P. (2016). La pedagogía del otro: Bases antropológicas, e implicaciones educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 163-183. <https://doi.org/10.14201/teored2016282163183>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023). *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los estudiantes. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://bit.ly/3U6rjKQ>

- Moreno Aponte, R. y Vila Merino, E. S. (2022). La relación pedagógica: cuerpo, palabra y alteridad. *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 401–417. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100401>
- Motos Teruel, T. y Navarro Amorós, A. (2011). Máscaras educativas detrás de la tiza. *Cuadernos de pedagogía*, 411, 59-62.
- Navarro Solano, M^a. R. (2005). *El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado* (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Sevilla. <https://hdl.handle.net/11441/89553>
- Neut Aguayo, P. (2024). Los sentidos de la experiencia escolar en estudiantes chilenos de grupo socioeconómico alto, medio y bajo. *Psicoperspectivas*, 23(1), 56-69. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol23-issue1-fulltext-3084>
- Núñez-Cubero, L. (2009). Acción dramática y educación (un instrumento para la formación del profesorado). *Demófilo. Revista de cultura tradicional de Andalucía*, 43, 173-188. <http://bit.ly/42Udwwp>
- Núñez-Cubero, L. (2022). Disquisiciones dramáticas: elogio del cuerpo. En Á. García del Dujo (Ed.). *Pedagogía de las cosas: quiebras de la educación de hoy* (pp. 235-239). Octaedro.
- Núñez-Cubero, L. (2023-2024). El profesor-actor. Reflexiones para una formación diferente. *Diálogo: Familia Colegio*, 365, 22-28.
- Núñez-Cubero, L., y Navarro-Solano, M^a. R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, 225-252. <https://doi.org/10.14201/3262>
- Oida, Y. (2015). *El actor invisible* (2^a ed.). Alba Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (1983). *Obras completas*. Alianza.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Mondadori.
- Pettersson, T., “Tina,” Postholm, M. B., Flem, A., y Gudmundsdottir, S. (2004). The classroom as a stage and the teacher's role. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 589–605. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.06.004>
- Postic, M. (2000). *Relación educativa. Factores institucionales sociológicos y culturales*. Narcea.
- Romero-Pérez, C. (2024). La arquitectura emocional de la educación desde la ciencia, la filosofía y el arte. *Sophía. Colección de Filosofía de la Educación*, 36, 43–67. <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.01>
- Rosa, H. (2020). *Resonancia. Una sociología de la relación con el mundo* (1^a reimpr.). Katsz
- Rosa, H. (2023). *¡Aceleremos la resonancia! Por una educación en la época del Antropoceno*. Ned Ediciones.
- Rosa, H., y Endres, W. (2022). *Pédagogie de la résonance: entretiens avec Wolfgang Endres*. Le Pommier.
- Sappa, V., y Barabasch, A. (2019). Forum-theatre technique to foster creative and active problem solving: A resilience-building intervention among in-service teachers. *Journal of Adult and Continuing Education*, 26(1), 43–60. <https://doi.org/10.1177/1477971419842884>
- Sennett, R. (2024). *El intérprete. Arte, vida, política*. Anagrama.
- Taylor, L. E. (2008). I Light this Candle: Using Rituals in Teaching. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 1, 71. <https://doi.org/10.22329/celt.v1i0.3181>

- Thompson, B. (2017). Creating Rituals. En *Teaching with Tenderness* (pp. 39-62). <https://doi.org/10.5622/illinois/9780252041167.003.0004>
- Tracena, M., y Bailey, S. (2022). Creating an inclusive community in your school through Barrier-Free Theatre. *Arts Education Policy Review*, 124(4), 251–258. <https://doi.org/10.1080/10632913.2022.2070888>
- Valenti Nigrini, G., y Briseño Fabián, L. P. (2020). Los rituales de interacción para la comprensión de las escuelas eficaces. Un estudio de caso en México. *Perfiles Latinoamericanos*, 28(56), 299-323. <https://doi.org/10.18504/pl2856-012-2020>
- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (3ª reimp.). Paidós.
- Vieites García, M. F. (2014). Educación teatral: una propuesta de sistematización. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1), 77–101. <https://doi.org/10.14201/teoredu201426177101>
- Vila Merino, E. S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 177–196. <https://doi.org/10.14201/teri.20271>
- Villeneuve, L. (2014). Enseigner une « gymnastique d'ouverture à l'autre »: pour la transmission d'un art vivant. *L'Annuaire théâtral*, 55, 59–72. <https://doi.org/10.7202/1033702ar>
- Xiajing, Z. (2024). Drama's potential for moral education in Chinese junior high schools: an argument and an example. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13569783.2024.2441124>

THEATRE AS A METAPHOR FOR THE EDUCATIONAL RELATIONSHIP

El teatro como metáfora de la relación educativa

Clara ROMERO PÉREZ and Luis NÚÑEZ CUBERO

Universidad de Sevilla. España.

clararomero@us.es; lnc@us.es

<https://orcid.org/0000-0002-3159-2008>; <https://orcid.org/0000-0002-9069-3298>

Date received: 25/10/2024

Date accepted: 15/02/2025

Online publication date: 02/06/2025

How to cite this article / Cómo citar este artículo: Romero Pérez, C. & Núñez Cubero, L. (2025). Theatre as a Metaphor for Educational Relationship [El teatro como metáfora de la relación educativa]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 37-56. <https://doi.org/10.14201/teri.32257>

ABSTRACT

This article analyses the educational relationship through the metaphor of theatre. It aims to offer a new interpretative model of the pedagogical relationship, from a dramaturgical perspective.

Of all the possible parallels between theatre and education, the human element stands out as the source of life in every educational relationship and every theatrical representation. The article assumes that the educational relationship is the central component of all educational action. In which, roles and biographies, stage and scene, actors and spectators, theatricality and ritualisation, interaction and conflict, resolution of problems, situations and interactions are crystallised.

The study of the educational relationship based on the theatrical metaphor allows for consideration of two levels of analysis. On the one hand, there is theatricality and the production of meaning in a pedagogical stage, and on the other, there is staging

or scenic interactions. At the core of this analysis lies the dramaturgy or pedagogical staging. Likewise, the approach of inclusive education is incorporated into the dramaturgical analysis of the educational relationship.

To achieve the objective of this study, critical and documentary analysis of sources from philosophy, theatre theory and micro-sociology have been used.

Overall, the article attempts to reinterpret and lead the educational relationship from a dramaturgical action perspective, considering it as an element with its own voice at the service of all students, as a resonance box for them, being sensitive to the infraverbal, as is the case in theatrical play.

Keywords: Educational environment; metaphor; theatre; teacher student relationship; educational relationship.

RESUMEN

Este artículo analiza la relación educativa desde la metáfora teatral. Persigue como objetivo un nuevo modelo interpretativo de la relación pedagógica, desde la mirada dramática.

De todos los paralelismos posibles entre teatro y educación, el elemento humano destaca sobre los demás, fuente de vida de toda relación educativa y de toda representación escénica. Se asume en el artículo que la relación educativa constituye el componente central de toda acción educativa. En ella, cristalizan roles y biografías, escenario y escena, actores y espectadores, teatralidad y ritualización, interacción y conflicto, solución de problemas, situaciones e interacciones.

El estudio de la relación educativa a partir de la metáfora teatral permite considerar dos niveles de análisis. De un lado, la teatralidad o producción de sentido en el escenario pedagógico; de otro, la puesta en escena o comunicación escénica. En el centro de este análisis, se aborda la dramaturgia o escenificación pedagógica. Asimismo, se incorpora el enfoque de la educación inclusiva en el análisis dramático de la relación educativa.

Para el logro del objetivo de este estudio, se ha empleado el análisis crítico y documental de fuentes procedentes de la filosofía, la teoría teatral y la microsociología.

En resumen, el artículo defiende reinterpretar y liderar la relación educativa desde la acción dramática, concibiéndola como un elemento con voz propia al servicio de todos los estudiantes, como caja de resonancia para estos, y sensible a lo infraverbal, como sucede en el juego teatral.

Palabras clave: ambiente educacional; metáfora; teatro; relación profesor-alumno; relación educativa.

1. INTRODUCTION

Of the possible parallels between theatre and education, one stands out above all others: the human element. The playwright and essayist Peter Brook (2015) already said it when he pointed out that “to make theatre you only need one thing:

the human element. This does not mean that the rest is unimportant, but it is not the main thing” (p. 23). Just as there is no theatrical scene or play without the presence of a human being (Boal, 2004), there is no educational relationship without the human element, despite all the technological mediations that are present today in the school setting. This human element, moreover, both in theatre and in education, gains significance through the relationship —whether in the actor-audience dynamic or the teacher-student group interaction—. This relationship constitutes the single most essential reality in both theatrical and pedagogical spheres. The human element, along with its inherent physical presence, is particularly crucial in the early and intermediate stages of education, as it plays a fundamental role in school learning through the emotional framework it provides. Hence, authors such as Betton (2022) categorise the physical presence of the human element as a clear example of pedagogical mediation and consider that virtual *presence* implies a loss of sensitivity, relational dynamics, and, consequently, the vitality, corporeality, and sensory dimension of the pedagogical setting.

This is the starting point of this essay that leads us, in turn, to select theatre as a metaphor for exploring the educational relationship from a different perspective. In this article, this relationship is conceived as a network of interpersonal ties woven within the classroom (a theatrical space) with significant symbolic power, prompting a reconsideration of the teacher’s role in building inclusive educational environments.

The human element, which is one of the central pillars of these reflections based on the theatrical metaphor, links us closely to the educational relationship, the central component of educational action in the pedagogical scenario. Within this relationship, various aspects crystallise and take shape, including roles and biographies, stage and scene, actors and spectators, theatricality and ritualisation, interaction and conflict, problem-solving, situations, and relationships.

In this article, *metaphor* is used as a methodological strategy because of the generative force that analogy possesses for the creation of knowledge, which goes beyond literal meaning (Davidson, 1978). Anticipated by Aristotle (335 B.C/2017) who advocated in favour of the use of metaphor as an intellectual resource for the understanding of similarities, philosopher Max Black (1977) referred to it as a device that encourages the *listener* —in this case, the reader— to engage in the intellectual exercise. Along the same lines, Ortega y Gasset (1983) emphasised the double function of metaphor as a means of expression and as an intellectual tool.

The use of theatrical metaphor is not new as an intellectual strategy in the Humanities and Social Sciences field. In the first half of the 20th century, in Sociology, role theorists applied the theatrical metaphor to analyse the similarities between stage work and social life (read, among others, Ralph Linton, George Herbert Mead, Jacob Moreno or Erving Goffman). More recently, Richard Sennet (2024) addresses the relationship of interpretation to art, politics and everyday experience. In the field of Philosophy, the use of the stage metaphor has been employed especially by contemporary French thinkers, with special attention to the theatrical concept of *the*

stage (read, Jacques Derrida, Françoise Proust, Alain Badiou and Jacques Rancière) (Alvarado Castillo, 2018). In the field of Linguistics applied to education, Kenneth Burke (1955) developed a theory that explained that the pragmatics employed—that is, the way in which language is used— influenced the audience to whom it was addressed. In Germany, Hannah Arendt grounded the concept of public space on the theatrical metaphor. In the case of Educational Sciences, the theatrical metaphor has germinated in the development of studies on the teacher (conceived as an actor), the classroom (as a scenic space), drama as a pedagogical strategy for the improvement of learning (Bryant et al., 2005; Laferrière and Motos Teruel, 2003; Motos Teruel and Navarro Amorós, 2011), theatre education and teacher training (Navarro Solano, 2005; Núñez-Cubero y Navarro-Solano, 2007; Núñez-Cubero, 2009, 2016, 2022, 2023-2024; Pettersson et al., 2004; Postic, 2000; Villeneuve, 2014; Vieites García, 2014), rituality in school (McLaren, 2003) and in the classroom (Le Breton, 2023).

Thinking about the educational relationship from the theatrical metaphor allows us to transform our view as educators and also as researchers and scholars of the educational relationship. On the one hand, it encourages the consideration of *theatricality*, as well as its *staging*. *Theatricality* understood as the *production of meaning on stage* (Elam, 2002) and *staging* understood as the materialisation of stage communication. In the centre of this analysis, we place the teacher, the group of students addressed and the classroom as the stage on which the pedagogical dramaturgy or staging is materialised. For this reason, a *micro* analysis of the educational relationship as a scenario in which the daily practice of teachers takes place is chosen. At the same time, the inclusive educational approach is incorporated as a horizon of intelligibility for the analysis of the educational relationship, which implies considering as *public*—as spect-actors, paraphrasing Boal (2008)— not only students with special educational needs but also students of different gender, ethnicity, social and health conditions and heterogeneous biographical and learning trajectories.

2. THEATRICALITY IN THE EDUCATIONAL RELATIONSHIP: INTERACTION RITUALS IN THE CLASSROOM

In the field of literary and theatre studies, as well as in Anthropology, the term *theatricality* is used to refer to a wide variety of meanings that oscillate between the “thickness of signs and sensations on which the scene materialises”, a sort of external language of the dramatic text, as Roland Barthes (1977) pointed out, to the production of meanings in the scene (Elam, 2002). It is also understood as a “way of organising the gaze of the other and allowing one’s gaze to be organised by the action of the other, establishing a dialogue in this interplay of gazes (Dubatti, 2018, p. 13). That is, theatricality can be conceived as a communication system (semiotic approach), or poesis (philosophical approach). In Anthropology, theatricality resembles the qualities of any social practice—which, lacking dramatic text—, are instead governed by theatrical codes (gestures, words and

silences, clothing, spatial disposition, temporal cadence). These codes are used with the objective of communicating and being seen (Grajales, 2015). Theatricality is conceived, from this anthropological reading, as a cultural practice composed of codes that operate in a symbolic way and whose meanings acquire meaning within the sociocultural environment in which they unfold. This understanding of theatricality inspired Peter McLaren's (1985/2003) ethnographic research in an urban Catholic school in Canada and showed that the classroom is not only a physical place, but also a symbolic space in which class, identity and generational conflicts, among others, emerge.

The *ethos* or school culture is constructed and materialises, at a micro level, in the formal and informal relationships between teachers and students. At the macro level, these relationships would include a wide range of relationships, including those among teaching staff, between teachers and the school leadership, between the school and families, as well as between the school, the administration, and the broader community. Randall Collins' (2009) theory of interaction rituals posits that social interactions shape our shared existence. According to the sociologist, they constitute the "habitat of intentionality and consciousness and the territory of the emotional and unconscious aspects of human interaction" (Collins, 2009, p. 17). According to this theory, successful social exchanges are those that provide emotional energy among participants; unsuccessful ones, on the contrary, deplete it. Similarly, just as bonds can be formed, they can also take different forms—bonds of growth or bonds of subjugation. The construct "ritual", widely theorised by Anthropology, is conceived, according to the microsociological approach, as a "situationally generated flow of norms and meanings" (Collins, 2009, p. 22) and not as a formality or ceremony (popular language) or as a reflection of social structure.

The theory proposed by this author endorses the emotional architecture that underlies all successful educational relationships: the desire to educate and teach—in the case of teachers—, and the desire to learn or to be educated and taught—in the case of students—. It is evident that a relationship based on aversion can hardly sustain any form of education (Romero-Pérez, 2024). Successful interactions bring emotional benefits to the participants, while unsuccessful or failed interactions either bring no affective experience at all or, worse, generate traumatic experiences or feelings of discomfort. The roles adopted by the faculty (teacher-actor) and students (spectators) mediate the flow of pedagogical interaction rituals. Some teachers structure the ritual around rules seeking to legitimise their teaching authority (disciplinary rituals); others focus obsessively on the curriculum, time management and the completion of tasks (organisational rituals), while others are primarily interested in building a trusting relationship with the group of students to manage the day-to-day in the classroom (exchange rituals). As Escolano (2020, p. 93) notes: "a large part of the behaviours that students and teachers put into practice in schools are subject to this ceremonial formalism (...) as mechanisms aimed at normalising school life".

Interaction rituals populate the *theatrical landscape* in schools and classrooms, a ritualised landscape filled with gestures that act as signs, symbols or conventions that operate as shared meanings. When conceived as dramatisation, rituals enact meaning through a sequence of actions. They represent common practices that are part of everyday life in the classroom and have a high symbolic value for both teachers and students. Through them, the processes of socialisation and orchestration of the pedagogical relationship are regulated. In other words, they help guide participants (teachers as actors, students as spectators) in understanding “what to expect” in the interactive process. The daily practices that teachers use to frame *the scene* are sequential and repetitive, but this does not mean that they are routine or mechanised. Repetition is a strategy to establish order and cadence in classroom activities. It helps create a predictable environment with clear boundaries. It generates a sense of continuity and coherence to the daily educational activities. It also solidifies the legitimacy of the institution and its established order. Not surprisingly, the ritualisation of the educational relationship between teachers and students in their classrooms creates predictability of what happens in them, although in some cases, it may fall into a mere mechanisation or automation of the action, taking away its freshness and authenticity.

The rituals of interaction between teachers and students are subject to differentiated roles and their symbolic weight reveals status differences between them. The teacher’s eloquence in relation to the students’ words is asymmetrical, as is the educational relationship itself: “The teacher said it”. The eloquence¹, as an expression of the teaching *authority*, often holds a different status than the student’s voice. There are rituals of pedagogical interaction that only pivot on the teacher’s eloquence and accuse, silence or exclude the students’ voices, especially those of the most vulnerable. Daniel Pennac (2008) devotes a chapter in his book *Mal de escuela* to the direct imputation of students or the teacher’s exasperation at having to explain something yet again. He illustrates this with an exchange where a teacher interprets a student’s struggle as intentional defiance: “You’re doing it on purpose.” To which the student responds, “No, I’m not.” (Pennac, 2008, p. 164). *Being heard* is usually one of the students’ demands, as well as one of the recommendations contained in the guides on educational inclusion to overcome the barriers that limit the incorporation of diversity in classrooms and educational centres (Azorín Abellán and González Botía, 2021). In line with the authors, considering the students’ voice is relevant, so school scenarios should be adapted to interaction rituals based on dialogue (and not on monologue), listening (and not on accusation, complacency or indifference) and reaching agreements with them so that they feel represented as a group.

¹ The term *eloquence* is used in the sense expressed by playwright Anne Bogart (2007, p. 37): “expression, communication, speech, signal emission, verbalisation, clarification and enunciation”.

The rituals that articulate the educational relationship take different forms. De Vain (2018) summarises some of them in the anthropological study conducted in three schools located in northeastern Argentina: rituals of space and time; rituals of body domestication; rituals of distinctions; rituals of sanctions; rituals of writing; and rituals of celebration (such as commemorative events and school ceremonies). Ritualisation (dramatisation) in the educational relationship allows teachers to define roles between teachers and students. For instance, the ritualisation of space delimits the focus of the scene, actors and spectators within the classroom setting. An example of this is the teacher's gestures ("signals") -such as pointing at the blackboard or the screen- which transform the classroom into a stage where instructional actions unfold. In contrast, break time, a shared space, constitutes a different scenario for students: a space to interact, play, distract themselves, but also, in some cases, as a scenario of bullying, intimidation, harassment or exclusion, especially in groups at risk of social exclusion or vulnerable groups (Artiles Rodríguez et al., 2016; Benavides-Delgado, 2022). When spatial rituals are repeatedly or violently transgressed in the classroom, (or during break time, or in other school spaces) students may face expulsion from those spaces. The same happens with the ritualisation of time related to schedules, times for activity execution, the time for carrying out activities, break times, or deadlines for task submission and completion.

Since all ritualisations contain meanings and may impose "exclusionary barriers that establish clear distinction between those who participate and those who do not" (Collins, 2009, p.72), this can lead to a decline in group dynamics, reducing trust, enthusiasm, initiative for action, respect and a sense of belonging. In this way, it is explained that one of the pedagogical recommendations for teachers who have to adapt their teaching to students diagnosed with or exhibiting symptoms of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is to implement greater flexibility in time management. In general, students exhibiting this syndrome have difficulty with movement control, focusing on explanations, sustaining attention on tasks, and organising their academic work. One of the most conflict-prone rituals in classrooms is the domestication of the body. This type of ritualisation results in a type of educational relationship organised on the basis of constrained and motionless bodies (Gaussel, 2018) in which, again, ADHD schoolchildren are often excluded. The results of a meta-analysis conducted by MacLean et al. (2023) found that although teachers strive to create cordial and warm bonds with students exhibiting ADHD symptoms, they are, in turn, also more likely to engage in negative interactions with them.

In short, rituals give the educational relationship meaning, variety and dynamism. When properly incorporated into classrooms, they offer the opportunity for greater student involvement and engagement and bring out a sense of personalisation and belonging within the group (Valenti Nigrini y Briseño Fabián, 2020). As Taylor (2008) rightly points out, teachers must be aware of how they ritualise the relationship with their students: their role as catalysts of emotional energy in the classroom and also, unconsciously, as transmitters of culture and, therefore, of the hegemonic narrative

around power. Thompson (2017) bets on ritualising the educational relationship through rituals of inclusion from a social justice approach, presenting this as both an antidote and a means to foster deep and authentic communication between teachers and students. Ritualising the relationship in this way requires a change in teachers' attitudes that allows them to question their own cultural assumptions about the dominant narratives of ethnicity, disability, sexuality, and gender that subtly permeate every educational relationship. This would allow students to build relationships of trust and authenticity among their peers and with teachers, as well as to realise that they are not alone.

3. THE HUMAN ELEMENT IN EDUCATIONAL RELATIONSHIPS

The quality of the educational relationship develops and “strengthens” itself when it is consciously cultivated, and the teacher becomes “invisible”. British playwright Declan Donnellan (2015) observed that the difference in quality between different theatrical performances does not lie in technique, but “in the source of life that makes technique seem invisible” (p. 18). This “source of life” is not found in external conditions, but in the human element, which brings a performance to life. Japanese actor and theatre director Yoshi Oida (2015) tells the story of why he aspired to become an actor: the desire to be invisible and make the spectator discover that “something more” that the audience does not find in everyday life. A good actor or actress manages to disappear in front of the audience. In the same way that a good teacher, by making himself or herself invisible, makes his or her students discover that “something more” that they would not otherwise be able to appreciate on their own².

This article is based on two key premises. The first is that the quality of the educational relationship depends on the quality and variety of chains of ritualised interactions (theatricality) between teachers and students. These involve a collective gathering (teacher and student group body co-presence) with a shared focus of attention and shared emotional experiences (Collins, 2009). The second premise is that the quality of the educational relationship requires, like any theatrical experience, an adequate fusion between the impression that the classroom dynamics offer to the students (spectators) and the expression of the teacher within the classroom setting (actor). As in any theatrical performance, a basic alignment of interests

² The parallels between stage performance and teaching come to life in this compelling example from Yoshi Oida (2015): “In Kabuki theatre, there is a gesture that signifies ‘looking at the moon’, where the actor extends their index finger towards the sky. A highly talented actor performed this gesture with grace and elegance. The audience thought: “Oh, what a beautiful movement! They enjoyed the beauty of the performance and the actor’s technical skill. Another actor made the same gesture: he pointed to the moon. This time, the audience did not notice whether it was elegant or not; they simply saw the moon. I prefer this type of actor, the one who shows the audience the moon. That is, the actor who becomes invisible” (pp. 24-25).

between teacher and students is essential. Otherwise, the necessary communion between both actors in the relationship cannot be established. Theatrical theory highlights the process of audience identification with the character and the ideas that are represented on stage. This, more than any other factor, is a defining feature of both education and theatre.

Students and teachers have different goals and expectations about the meaning regarding the school experience. Each one views and experiences it from distinct visual and emotional perspectives. Despite the heterogeneity and diversity of the student body, schoolchildren go to school —beyond the compulsory nature required by school regulations— guided by extrinsic motivations (“to be someone”, “to have a profession”, “to be important”, etc.) or intrinsic motivations (“to value myself”, “to learn values”, “to mature”, “to have friends”) (Neut Aguayo, 2024). For teachers, the meaning of the school experience is driven by the “desire to teach” and to “share a world with new generations” (Fernandez et al., 2020). At times, the horizons of meaning of students and teachers barely touch, and that is when the academic life of students and the professional life of teachers begin to fracture.

Paraphrasing Bujvald (2011), the visual angle of the students (spectators) is in one direction: from the seat to the stage. On the contrary, the visual angle of the teachers adopts the opposite direction: from the stage to the auditorium. For students, attending class, studying and learning requires a sensory-perceptual environment (principle of impression) enriched with certain sensory-affective qualities (dynamic and fun classes). In general, from their classes and school experiences, students expect *spheres of resonance* (Betton, 2022; Rosa, 2023; Rosa and Endres, 2022); that is, spaces that amplify affective experiences that “move” them, make them “vibrate”. For teachers —although this is not always the case for a minority of teachers— teaching is a primarily relational and communicative matter (principle of expression).

From the student’s perspective (spectator), the success of the educational relationship largely depends on the teacher’s relational sensitivity and ability to understand what students desire and need. A teacher who adopts a dramaturgical perspective will know how to direct students’ (spectators) attention towards the stage (a shared focal point). Ultimately, it is not just about teaching methods but rather about gestures and interaction rituals that shape the educational experience. A recent study carried out with ninety primary and secondary school students in a school in Spain, in a context with a low socioeconomic and educational index, with the aim of identifying the facilitating factors that favour the connection between students and teachers (García-Rubio et al., 2024) concluded that “the personal aspects of the teacher, as well as their attitude towards the profession and the relationship with the students, are much more transcendental in the engagement of students than aspects related to the pedagogy used in the classroom” (p.361). The involvement and interest of teachers in everything that happens to their students, the empathetic and respectful attitude towards them, together with the cheerful and even fun treatment towards

the class group, along with their teaching skills (clear explanations, resolution of doubts, use of diverse methodologies with all kinds of resources, participative and dynamic classes sometimes using games) are key characteristics of teachers who “hook” their students.

In spite of the logical differences from the relational point of view between the theatrical and the educational fact, there is, nevertheless, a common denominator: the paradox in the relationship (either of the artist with the audience, in the case of theatre; or of the teacher and the group of students, in the case of education). As playwright Anne Bogart (2013) points out regarding the artist’s relationship with their audience “in order to speak to many people, you must speak to only one person” (p. 122). In teaching, the audience (students) is often the least considered element, although the most important one in the process (read, theatrical or pedagogical). Brook (2015, p. 78) stated: “the essence in the art of theatre is creating a relationship with the audience”.

This highlights the importance of the human element —and thus, of the You— in the educational relationship. Importance that takes us back to the philosophy of Martin Buber (1923/2013), which distinguishes between the two different types of relationships between people. On the one hand, the “I-That” relationships, which is the proper way to connect with the world of objects. On the other hand, the “I-You”, which are truly human relationships. The former are transactional, superficial and instrumental. In this type of relationship —applied to the educational relationship— the teacher *uses the* students for a specific academic purpose or interacts with them in a limited and superficial way. This relationship contrasts with the “I-You” relationships, which are based on trust, reciprocity, listening, dialogue and affection. These types of “I-You” relationships, Buber warns, require more energy and are inherently more meaningful to both parties.

Building inclusive educational relationships requires rethinking the “You” —the human element— through the lens of diversity. Ultimately, it is about speaking only to one person in order to speak to all, paraphrasing playwright Anne Bogart (2013).

4. THE EDUCATIONAL RELATIONSHIP AND ITS STAGING

Theatrical *staging* concerns the “organisation of elements in space and time, shaped by the relationships of characters on a stage” (Eisenstein, 2018, p. 7). It consists of “the attempt to organise the chaos that animates life” (Assai et al., 2009, p. 14) through the creation of an overarching framework that aims to give form — and thus life— to a work (dramatic text) in front of the audience. In the theatrical metaphor of *staging*, we find certain tools to infer general guidelines for building inclusive and quality educational relationships.

The overarching framework represents the unity of meaning which harmonises the different elements that participate in the staging. From the educational point of view, teachers have to coordinate the instructional elements (teaching) with the

relational ones —managing the heterogeneity of the group by embracing diversity— around a common instructional objective. Hence, as in theatre, the work of the teacher is crucial in the pedagogical stage play. Stage direction involves harmonising and providing coherence to “all the elements that participate in the staging, from the text (first) to the lighting (the last)” (Alonso de Santos, 2018, p. 18). It coordinates the signs to ensure unity in the messages. In the case of teachers, as stage directors, they have to harmonise both the qualities of the text (teaching material) and the qualities of their spect-actors (group of students) as well as the qualities of the interaction with them through the creation of a classroom atmosphere or environment conducive to learning the *text* (instructional objective) throughout the stage play (relational). Forging such an environment is crucial in both stage direction and teaching. Studies on dramaturgy point out that there are three important principles that should not be left to improvisation in the staging of a play. These principles are resonance, impact and proximity, which will be discussed below.

4.1. *Principle of resonance: on the “same wavelength”*

The concept of resonance in Physical Science refers to “the maximum transformation of energy to the system (mechanical or electrical)” (Bustamente and Robles, 2023, p. 41). A relevant construct in seismology, structural analysis and electromagnetism, it refers to the situation in which the system is sensitive to “certain frequencies of disturbances” that it experiences (Bustamente and Robles, 2023, p. 42). In theatrical theory this concept is related to that of sensation and also to that of affectivity. Kent Trejo (2024) defines it, in relation to the theatrical experience, as “a territory of encounter with the energetic charges of the images that carry the fundamental human emotions” (p.115). It refers to the sensation and flow of emotions in motion; that is, what “vibrates” in bodies: “the way we feel and relate to the world we feel” (p. 115).

Thus, this principle in the pedagogical field is linked to relational phenomena that appeal to the sensitive nature and energetic power that permeates every educational experience. In a similar sense, the principle of resonance applied by Rosa (2020) as an antidote to acceleration in the performance society, refers to “a way of *being in the world*, that is, a specific way of relating between subject and world” (p. 217). Or, in other words, as a “*relational happening*” (p. 218), rather than just an emotional state.

Resonance, as a quality of the relational sphere, invites us to think of the educational relationship as a *sphere of resonance* in which teachers and students feel “on the same wavelength”. For this, and since we are talking about a sensitive-affective level, it is important that the students feel like co-conspirators in the *staging process*. The role of the teacher —stage director— is crucial, as is the protagonist role of the students.

In the theatrical sphere we speak of *communion* between actors and spectators, materialised in processes of *identification* (with the characters and their ideas) that

activate thoughts and feelings. Recognising and identifying the emotional state and interests of students and giving them agency is a first step in activating the dramaturgical principle of resonance. In practice, the real challenge in building a positive relationship between faculty and student group is to reveal deep meanings in them, as in theatre. Aware that within a group of students there will be varying degrees of resistance to *be taught or educated* —especially in secondary education— the principle of resonance invites teachers to create a *sphere of educational disturbances* or, in other words, to build *resonance boxes* that foster the interest, motivation and agency of each student.

4.2. Principle of impact: “feeling part of”

If the principle of resonance is located in the sensory sphere, the principle of impact is located in the emotional sphere. According to Kent Trejo (2024), both principles are organised in a dialectical way, feeding back on each other. The Royal Academy of the Spanish Language (RAE) defines the term impact on two semantic levels. As a synonym for effect, incidence, consequence or influence of something on something or someone and as echo, resonance, reverberation.

The quality of an educational relationship is evaluated in terms of the positive emotional impact it has on students in relation to their school experience. In 2022, the Programme for International Student Assessment (PISA) (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023) analysed the quality of student-teacher relationships based on several dimensions that are related to professional ethics and positive teacher qualities: respect, hospitality, trust, interest and kindness³. The results obtained in the case of Spain were encouraging, since the score obtained was 0.15 above the OECD average (0.00) and well above the total for European Union countries (-0.10). Likewise, the results obtained in the dimension of sense of belonging to the school were positive, with a value of 0.27 points, significantly above the total of the European Union countries (0.04) and the OECD average (-0.02).

Through the affective classroom environment, teachers contribute to promote cohesion and inclusion of their students in school life. This is one of the elements that teachers, as stage directors, must know how to harmonise in the classroom.

³ The students surveyed responded on a four-point Likert scale (“strongly disagree”, “disagree”, “agree”, “strongly agree”) to six positive statements and two negative ones:

i. the teachers at my school are respectful towards me; *ii.* if I came to class feeling depressed, my teachers would be concerned about me; *iii.* if I were to visit my school again in three years, my teachers would be happy to see me; *iv.* when my teachers ask me how I'm doing, they are genuinely interested in my answer; *v.* the teachers at my school are kind to me; *vi.* the teachers at my school care about the students' well-being; *vii.* I feel intimidated by the teachers at my school; *viii.* the teachers at my school are cruel to me.

Students who feel lonely, isolated or excluded by their peers or teachers are more likely to disengage and drop out of school. Conversely, in a classroom environment where the teacher creates an atmosphere of tolerance, understanding and acceptance of diversity, students are more likely to develop feelings of security and belonging. An inclusive classroom environment needs to respect and pay attention to the identities and individualities of students, combat group segregation, and foster a sense of belonging among peers and towards the school.

4.3. *Principle of proximity: “pedagogical sensitivity or tact”*

A new similarity between the theatrical and pedagogical worlds is found in the type of bonds that actors, actresses and stage directors—as well as teachers and their student groups—build with the audiences they address. In the case of education and, more specifically, in the scenes involving teaching and learning processes, *weaving bonds* with students provides the educational relationship with a structure of security and affectivity prone to energise the students’ learning processes and promote their emotional well-being. This creates a “mutually accepted communicative relationship” (Asensio, 2006, p. 55) between teachers and students.

Playwright Peter Brook (2004), during his rehearsals, prioritised the creation of a favourable climate for the actors to feel free to bring all they could contribute to the play, without losing sight of the objective: to correctly interpret the theatrical text. For the playwright, creating this emotional climate is a prerequisite to *explaining* what the play is about, how the stage work will be approached and the role of the director. Hence Brook (2004) warns that the word “directing” needs to be broken into two parts:

Half of directing is, of course, being a director, which means taking charge, making decisions, saying “yes” or “no”, having the final say. The other half of leading is keeping the right direction. Here, the director becomes a guide, steering the ship, having studied the navigation charts, and knowing whether they are heading north or south (p. 9).

This leads us to reflect on teacher leadership in the management of the learning environment and the qualities that accompany such leadership. The sense of leadership in an inclusive classroom is geared toward leaving no student behind. Every student holds the same status: co-participants and protagonists. There is no room for indifference, exclusion or marginalisation. And yes, there is room for proximity, closeness and complicity. As Asensio (2010) states: “Educating can only be pursued if the people involved feel close and confident” (p.41).

Proximity, in the theatrical context, takes the form of gestural rituals of the actors with the spectators (gestures, silences, words, movements, rhythms) as a means of drawing closer to the public. In the pedagogical context, it means being sensitive to the subjectivity and uniqueness of each student, using infraverbal means, as in theatrical play.

Van Manen (2010) theorised about pedagogical sensitivity and the role of tact in teaching. He showed that the teaching process required tact, that is: interpretative intelligence, practical moral intuition, sensitivity to the uniqueness of each student, and the ability to improvise in daily interactions with the class group. This pedagogical sensitivity or tact is materialised in speech, silence, gaze, gestures and the management of space and time in the classroom.

Caring and close educational relationships with students require dedication and attention, and often, small “wastes of time” that help strengthen communication within the classroom. In a similar line of thought, Le Breton (2023) reflects on the role of emotions in the educational relationship through physical presence, speech and silence. The affective quality in the classroom, through words, their rhythm, intonation, and accompanying silence demonstrates consideration for the other and offers them a space of their own. In conclusion, the principle of proximity makes it possible, through pedagogical tact, to preserve and respect the uniqueness of each student, to be attentive to their vulnerabilities and to instil security and confidence in them.

5. CONCLUSIONS

Empirical studies on educational relationships have addressed interactive processes —dyadic or group— between teachers and class groups from an instrumental reading, assigning them the value of a modulating variable in the teaching and learning processes. These studies also highlighted the role of these interactions as a promoter of school coexistence and, more recently, as a protective factor for students’ emotional well-being.

Theoretical studies have referred to the educational relationship as a space of encounter, where the recognition of otherness, empathy, and dialogue serve as its foundational ethical principles (Martín-Alonso et al., 2019; Mínguez et al, 2016; Moreno Aponte and Vila Merino, 2022; Vila Merino, 2019). Other theoretical contributions have referred to it as a mode of interpersonal relationship, dialectical in nature, woven of love, friendship and solitude (Jover Olmeda, 1991) and as a specific form of affiliation (Bárcena Orbe, 2018).

The aim of this article has been to highlight some common points that theatre and education share, starting from a basic element that is present in both realities: the *human element in relation*, that allows us to discover new dimensions for analysing the educational relationship. Considering the educational relationship from theatrical coordinates invites to analyse it through theatricality and scenic communication. The educational relationship emerges as an element with its own voice at the service of the student (spect-actor); a sort of *resonance box* with its own life that is nourished by ritualised actions (theatricality), circulation of affections (also, disaffections) between the teacher and the group of students, centred

around specific instructional goals and the pedagogical sensitivity of the teacher (as stage director).

We are currently witnessing a critical phase in the teaching profession that inevitably affects the creation of inclusive educational relationships. A recent study by Fundación SM (2023) in collaboration with the Educational Research and Advisory Institute (IDEA) detected among teachers —especially those with less teaching experience—: a lack of motivation (loss of enthusiasm and prevalence of indifference) and teacher distress (apathy, burnout, anxiety and depression). On the other hand, teachers reported that the greatest challenges in teaching are the difficulty in engaging students' interest and completing the planned academic curriculum.

In light of these needs and obstacles experienced by teachers, this article proposes a commitment to forge a *scenic* or *dramaturgical vision* and to train teachers —novice and experienced— in theatrical strategies and techniques. This would provide a valuable tool to strengthen agency, security and confidence in teaching practice, which would ultimately enhance the relational well-being between teachers and students. Likewise, the educational contributions of scenic principles and strategies go beyond the improvement of motivational and communicative processes in teaching. In this sense and taking inclusion as an educational goal as a reference, teachers would benefit from implementing dramatic principles and strategies to reinterpret teaching, analyse the personal educational philosophies that underpin teaching practices, as well as to find creative and appropriate solutions to problematic educational and pedagogical situations. This would enable them to better maintain their own teaching well-being while also promoting the students' well-being. This article invites you to analyse evidence-based pedagogical experiences that integrate dramaturgical principles in teacher and educator training: Bayne et al. (2021), Hammer and Lenz (2022), Hos et al. (2023), Lu (2025); Sappa and Barabasch (2019), Tracena and Bailey (2022) and Xiajing (2024). It also encourages exploring the potential of applied arts and theatre in the university context, particularly at a Spanish university (Massó-Guijarro et al., 2021).

In conclusion, thinking the educational relationship through the theatrical metaphor invites to rethink the *knowledge of being and doing as a teacher*, from the perspective of inclusive education, in the design and staging of a *dramaturgical architecture* based on the invisibility of the teacher, resonance, impact, and proximity to the students.

REFERENCES

- Alonso de Santos, J. L. (2018). La puesta en escena en el teatro contemporáneo. *Monteagudo. Revista de Literatura Española, Hispanoamericana y Teoría de la Literatura*, 23, 17-33. <https://bit.ly/3U7ghF8>

- Alvarado Castillo, N. (2018). La doble escena: usos filosóficos del teatro y distinciones teatrales en la filosofía francesa contemporánea. *Universitas Philosophica*, 35(71), 379–415. <https://doi.org/10.11144/javeriana.uph35-71.deft>
- Aristóteles (2017). *Poética* (1ª ed., 3ª reimp. rev., A. Villar Lecumberri, Trad.). Alianza Editorial.
- Artiles Rodríguez, J., Marchena Gómez, R., y Santana Hernández, R. (2016). Los recreos del alumnado con discapacidad en centros de educación secundaria. *Siglo Cero*, 47(2), 79–98. <https://doi.org/10.14201/scero20164727998>
- Asensio, J. Mª. (2006). El cerebro y la mente emocional. En J. Mª Asensio, J. García Carrasco, L. Núñez Cubero y J. Larrosa (Eds.). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 42-60). Ariel.
- Asensio, J. Mª. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico (o la otra formación del educador)*. Graó.
- Assai, J. P., Malavia, M., y Roland, M. (2009). *De la puesta en escena a la puesta en esencia. En la convergencia de la puesta en escena del teatro y la medicina*. Ñaque.
- Azorín Abellán, C., y González Botía, Mª del M. (2021). Revisión de guías para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares. *Siglo Cero*, 52(1), 79–99. <https://doi.org/10.14201/scero20215217999>
- Bárcena Orbe, F. (2018). Maestros y discípulos. Anatomía de una relación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 73–108. <https://doi.org/10.14201/teoredu30273108>
- Barthes, R. (1977). *Ensayos críticos* (1a ed., 2a. reimp.). Seix Barral.
- Bayne, H. B., Pufahl, J., McNiece, Z., y Ataga, J. (2021). Acting With Empathy: A Counseling and Applied Theatre Collaboration. *Counselor Education and Supervision*, 60(4), 306–315. <https://doi.org/10.1002/ceas.12218>
- Benavides-Delgado, J. (2022). Acoso escolar en los contextos de recreo: Diferencias de género. *Boletín Redipe*, 11(7). 64-71. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i07.1855>
- Betton, E. (2022). La coprésence physique comme médiation pédagogique. *Éthique en éducation et en formation*, 13, 46–61. <https://doi.org/10.7202/1094523ar>
- Black, M. (1977). More about metaphor. *Dialectica*, 31(3–4), 431–457. <https://doi.org/10.1111/j.1746-8361.1977.tb01296.x>
- Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo. Del Teatro experimental a la terapia*. Alba Editorial.
- Boal, A. (2008). *Juegos para actores y no actores* (4ª edic.). Alba Editorial.
- Bogart, A. (2007). *Antes de actuar. La creación artística en una sociedad inestable*. Alba Editorial.
- Bogart, A. (2013). *La preparación del director. Siete ensayos sobre teatro y arte*. Alba Editorial.
- Brook, P. (2004). *Más allá del espacio vacío. Escritos sobre teatro, cine y ópera 1947-1987*. Alba Editorial.
- Brook, P. (2015). *La puerta abierta*. Reflexiones sobre la interpretación y el teatro (10ª ed.). Alba Editorial.
- Bryant, K., Alexander, Gary L. Anderson, y Bernardo P. Gallegos (Eds.) (2005). *Performance Theories in Education: Power, Pedagogy and the Politics of Identity*. Lawrence Erlbaum.

- Buber, M. (2013). *Yo y tú y otros ensayos* (Trad. Marcelo G. Burello) (2ª ed.). Prometeo Libros. (Trabajo original publicado en 1923).
- Bujvald, N. (2011). *Teatro*. Escenología Ediciones.
- Burke, K. (1955). Linguistic approaches to problems of education. En N. B. Henry (Ed.), *Modern philosophies and education. The fifty-fourth yearbook of the national society for the study of education, part 1* (pp. 259–303). University of Chicago Press.
- Bustamante S. M., y Robles C. M. (2023). Concepto de resonancia. *Revista Chilena de Educación Científica*, 17(2), 41–44. <https://bit.ly/401P5LT>
- Collins, R. (2009). *Cadenas de rituales de interacción*. Anthropos.
- Davidson, D. (1978). What Metaphors Mean. *Critical Inquiry*, 5(1), 31–47. <https://doi.org/10.1086/447971>
- De Vain, P. D. (2018). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Universitaria de Misiones. <https://bit.ly/4dsNSjR>
- Donnellan, D. M. M. (2015). *El actor y la diana* (6ª ed.). Editorial Fundamentos.
- Dubatti, J. (2018). Teatralidad, teatro, transteatralización: redefiniendo las acciones de actuación y expectación. *La escalera. Anuario de la Facultad de Arte*, 28, 11-33.
- Eisenstein, S. (2018). *La puesta en escena. Narrativa, composición y montaje*. La Pajarita de Papel Ediciones.
- Elam, K. (2002). *The Semiotics of Theatre and Drama* (2ª ed.). Routledge.
- Escolano, A. (2020). La escuela, una organización ritualizada. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 8(16), 80–105. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v8i16.277>
- Fernández, J. H., Sanzan, G. C., Molina, C. A., Briceño, M. O., y Juan, J. E. S. (2020). Experiencias y saberes pedagógicos de docentes en el comienzo del oficio educativo: una indagación narrativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250053. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250053>
- Fundación SM (2023). *EducoBarómetro. El profesorado en España 2023*. Fundación SM/ Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). <https://bit.ly/3YtaTyX>
- García-Rubio, J., Fernández-Terol, L., y Domingo Segovia, J. (2024). El profesorado que engancha: implicaciones para la formación docente desde la perspectiva de escolares y aspirantes a docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 99(38.2), 361-380. <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.2.98260>
- Gaussel, M. (2018). Que fait le corps à l'école? *Dossier de Veille de l'IFE*, 126,1-14. <https://bit.ly/4gRzIvm>
- Grajales, T. A. (2015). El concepto de teatralidad. *Artes La Revista*, 7(13), 79–85. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/artesudea/article/view/23760>
- Hammer, A., y Lenz, C. (2022). Exploring teacher agency to address controversial issues in religious education – a forum theatre and action research approach. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(2), 306–319. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2130976>
- Hos, R., Argus, S., Triki, A., Yalcin, M. G., Walshe, R., Santucci, A., y Ponticelli, M. (2023). Performing as teachers and learners: The role of theatre in coming better university instructors. *Journal on Excellence in College Teaching*, 34(1), 47-68.

- Jover Olmeda, G. (1991). *Relación educativa y relaciones humanas*. Herder.
- Kent Trejo, D. (2024). La experiencia teatral: apuntes para un «respectador». *A Escena Revista de Artes Escénicas y Performatividades*, 1, 108–129. <https://doi.org/10.22201/ffyl.aescena.2023.1.2055>
- Laferrière, G., y Motos Teruel, T. (2003). *Palabras para la acción. Términos de teatro en la educación y en la intervención sociocultural*. Ñaque.
- Le Breton, D. (2023). Les émotions dans la relation pédagogique : présence, parole, silence. *Administration & Éducation*, 176(4), 127–133. <https://doi.org/10.3917/admed.176.0127>
- Lu, S. C. (2025). How engagement in drama may foster self-awareness and supportive interactions in class. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/13569783.2024.2441153>
- MacLean, J., Krause, A., y Rogers, M. A. (2023). The student-teacher relationship and ADHD symptomatology: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 99, 101217. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.04.007>
- Martín-Alonso, D., Blanco, N., y Sierra, J. E. (2019). Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 103–122. <https://doi.org/10.14201/teri.19442>
- Massó-Guijarro, B., Montes-Rodríguez, R., y Pérez-García, M. P. (2021). Socio-cultural and artistic disruption in the Spanish university: the ArtEduca experience. *Teaching in Higher Education*, 29(2), 549–566. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2015750>
- McLaren, P. (2003). *La escuela como una performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos* (4ª edic.). Siglo XXI Editores (Edic. orig. Publicada en 1985).
- Mínguez, R., Romero, E., y Pedreño, P. (2016). La pedagogía del otro: Bases antropológicas, e implicaciones educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 163–183. <https://doi.org/10.14201/teoredu2016282163183>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023). *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los estudiantes. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://bit.ly/3U6rjKQ>
- Moreno Aponte, R. y Vila Merino, E. S. (2022). La relación pedagógica: cuerpo, palabra y alteridad. *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 401–417. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100401>
- Motos Teruel, T. y Navarro Amorós, A. (2011). Máscaras educativas detrás de la tiza. *Cuadernos de pedagogía*, 411, 59–62.
- Navarro Solano, M^a. R. (2005). *El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado* (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Sevilla. <https://hdl.handle.net/11441/89553>
- Neut Aguayo, P. (2024). Los sentidos de la experiencia escolar en estudiantes chilenos de grupo socioeconómico alto, medio y bajo. *Psicoperspectivas*, 23(1), 56–69. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol23-issue1-fulltext-3084>
- Núñez-Cubero, L. (2009). Acción dramática y educación (un instrumento para la formación del profesorado). *Demófilo. Revista de cultura tradicional de Andalucía*, 43, 173–188. <http://bit.ly/42Udwpp>

- Núñez-Cubero, L. (2022). Disquisiciones dramáticas: elogio del cuerpo. En Á. García del Dujo (Ed.). *Pedagogía de las cosas: quiebras de la educación de hoy* (pp. 235-239). Octaedro.
- Núñez-Cubero, L. (2023-2024). El profesor-actor. Reflexiones para una formación diferente. *Diálogo: Familia Colegio*, 365, 22-28.
- Núñez-Cubero, L., y Navarro-Solano, M^a. R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, 225-252. <https://doi.org/10.14201/3262>
- Oida, Y. (2015). *El actor invisible* (2^a ed.). Alba Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (1983). *Obras completas*. Alianza.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Mondadori.
- Pettersson, T., "Tina," Postholm, M. B., Flem, A., y Gudmundsdottir, S. (2004). The classroom as a stage and the teacher's role. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 589-605. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.06.004>
- Postic, M. (2000). *Relación educativa. Factores institucionales sociológicos y culturales*. Narcea.
- Romero-Pérez, C. (2024). La arquitectura emocional de la educación desde la ciencia, la filosofía y el arte. *Sophía. Colección de Filosofía de la Educación*, 36, 43-67. <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.01>
- Rosa, H. (2020). *Resonancia. Una sociología de la relación con el mundo* (1^a reimpr.). Katsz
- Rosa, H. (2023). *¡Aceleremos la resonancia! Por una educación en la época del Antropoceno*. Ned Ediciones.
- Rosa, H., y Endres, W. (2022). *Pédagogie de la résonance: entretiens avec Wolfgang Endres*. Le Pommier.
- Sappa, V., y Barabasch, A. (2019). Forum-theatre technique to foster creative and active problem solving: A resilience-building intervention among in-service teachers. *Journal of Adult and Continuing Education*, 26(1), 43-60. <https://doi.org/10.1177/1477971419842884>
- Sennett, R. (2024). *El intérprete. Arte, vida, política*. Anagrama.
- Taylor, L. E. (2008). I Light this Candle: Using Rituals in Teaching. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 1, 71. <https://doi.org/10.22329/celt.v1i0.3181>
- Thompson, B. (2017). Creating Rituals. En *Teaching with Tenderness* (pp. 39-62). <https://doi.org/10.5622/illinois/9780252041167.003.0004>
- Tracena, M., y Bailey, S. (2022). Creating an inclusive community in your school through Barrier-Free Theatre. *Arts Education Policy Review*, 124(4), 251-258. <https://doi.org/10.1080/10632913.2022.2070888>
- Valenti Nigrini, G., y Briseño Fabián, L. P. (2020). Los rituales de interacción para la comprensión de las escuelas eficaces. Un estudio de caso en México. *Perfiles Latinoamericanos*, 28(56), 299-323. <https://doi.org/10.18504/pl2856-012-2020>
- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (3^a reimpr.). Paidós.
- Vieites García, M. F. (2014). Educación teatral: una propuesta de sistematización. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1), 77-101. <https://doi.org/10.14201/teoredu201426177101>

- Vila Merino, E. S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 177–196. <https://doi.org/10.14201/teri.20271>
- Villeneuve, L. (2014). Enseigner une « gymnastique d'ouverture à l'autre »: pour la transmission d'un art vivant. *L'Annuaire théâtral*, 55, 59–72. <https://doi.org/10.7202/1033702ar>
- Xiajing, Z. (2024). Drama's potential for moral education in Chinese junior high schools: an argument and an example. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13569783.2024.2441124>

EDUCACIÓN INCLUSIVA: MAPAS, FRONTERAS Y CAMINOS HACIA EL ÉXITO

Inclusive Education: Maps, Borders and Pathways to Success

Ignacio CALDERÓN ALMENDROS* y Mel AINSKOW**

**Universidad de Málaga. España.*

***University of Manchester. United Kingdom.*

ica@uma.es; mel_ainscow@yahoo.co.uk

<http://orcid.org/0000-0002-7012-2551>; <https://orcid.org/0000-0002-0449-9668>

Fecha de recepción: 23/01/2025

Fecha de aceptación: 12/02/2025

Fecha de publicación en línea: 02/06/2025

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Calderón Almendros, I. y Ainscow, M. (2025). Educación inclusiva: mapas, fronteras y caminos hacia el éxito [Inclusive Education: Maps, Borders and Pathways to Success]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 57-76. <https://doi.org/10.14201/teri.32438>

RESUMEN

En los últimos treinta años, la educación inclusiva se ha convertido en una preocupación importante a nivel mundial. Sin embargo, sigue habiendo una considerable confusión en el campo sobre lo que se entiende por este término. Este artículo busca arrojar luz sobre lo que implica trazando la historia de su evolución. Comenzando con una breve revisión de los hitos internacionales que han dado forma a lo que ahora se suele denominar inclusión y equidad en educación, el artículo ofrece un análisis de los avances logrados, así como de los factores que han limitado los avances en el campo. Este análisis se presenta en tres secciones. La primera traza el desarrollo del concepto, explicando las disputas actuales sobre sus propósitos y cómo podrían lograrse. La segunda sección explora caminos que han demostrado ser valiosos para

generar las transformaciones necesarias para lograr avances en el desarrollo de entornos educativos más inclusivos. La tercera sección ofrece un análisis de las fronteras que obstaculizan el avance del conocimiento que fomenta una transformación del imaginario social sobre las escuelas y las relaciones dentro de ellas. El artículo concluye con una hoja de ruta para transformar las escuelas en espacios para promover la participación ciudadana y la democracia. Se sostiene que esto requiere un cambio de paradigma en la forma de entender y abordar la idea de la educación inclusiva. Esto implica alejarse de una perspectiva individualista, en la que las dificultades educativas se explican en términos de las características del alumnado y sus antecedentes sociales, hacia una perspectiva en la que las dificultades que experimentan los estudiantes se definen en relación con las formas en que se desarrolla la educación en contextos particulares. De esta manera, el enfoque en la inclusión ofrece una vía para humanizar sistemas educativos excelentes.

Palabras clave: diversidad; equidad e inclusión; cambio educativo; derechos humanos; educación inclusiva; escuelas inclusivas; caminos; resistencia al cambio.

ABSTRACT

Over the last thirty years inclusive education has become a major concern globally. However, there remains considerable confusion in the field as to what is meant by the term. This paper seeks to throw light on what is involved by tracing the history of its evolution. Starting with a brief review of the international milestones that have shaped what is now often referred to as inclusion and equity in education, the paper provides an analysis of the progress that has been made, as well as the factors that have limited developments in the field. This analysis is presented in three sections. The first of these sections maps the development of the concept in a way that explains current disputes as to its purposes and how these might be achieved. The second section explores pathways that have proved to be valuable in bringing about the transformations needed in order to achieve progress in developing more inclusive education settings. The third section provides an analysis of frontiers that are hindering the advancement of knowledge that encourages a transformation of the social imagination about schools and relationships within them. The article concludes with a roadmap for transforming schools into arenas for promoting citizen participation and democracy. It is argued that this requires a paradigm shift in the way that the idea of inclusive education is understood and addressed. This involves a move away from an individual gaze, where educational difficulties are explained in terms of the characteristics of children and their social backgrounds, towards a perspective where difficulties experienced by learners are defined in relation to the ways in which education is provided within particular contexts. In this way, the focus on inclusion provides a pathway for achieving excellence within education systems, promoting the humanization of the processes that occur therein.

Keywords: diversity; equity and inclusion; educational change; human rights; inclusive education; inclusive schools; pathways; resistance to change.

Este artículo se centra en uno de los principales desafíos mundiales que enfrentan los sistemas educativos: encontrar formas de incluir a todos los niños, niñas y jóvenes en las escuelas. En los países económicamente más pobres, se trata principalmente de los millones de niños y niñas que no pueden asistir a la educación formal (UNESCO, 2015, 2020, 2022). Mientras tanto, en los países más ricos, muchos jóvenes abandonan la escuela sin adquirir adecuadas calificaciones, mientras que otros son ubicados en modalidades de escolarización especiales alejadas de la educación general, y algunos “eligen” abandonar los estudios porque las lecciones les resultan irrelevantes (OECD, 2012; UNESCO, 2020, 2022).

Frente a estos desafíos, hay evidencia de un creciente interés a nivel internacional en la idea de hacer que la educación sea más inclusiva. Sin embargo, el campo sigue confuso en cuanto a las acciones necesarias para hacer avanzar las políticas y las prácticas. En este artículo rastreamos el desarrollo del pensamiento para trazar un mapa de los desafíos que supone y sugerir caminos para avanzar.

1. UN CAMINO SINUOSO

Un paso importante en el camino hacia la definición de la educación inclusiva fue el informe Warnock (1978) en Reino Unido, que constituyó un avance pionero en el camino hacia la creación de un sistema educativo que pudiera llegar a todos los niños, niñas y jóvenes. Sin pretenderlo en aquel momento, también resultó ser un catalizador de importantes avances internacionales.

La contribución más importante del informe Warnock fue la introducción del concepto de “necesidades educativas especiales”. Esto apuntaba hacia una nueva perspectiva sobre las dificultades educativas, que las considera como resultado de una interacción entre las características de los estudiantes individuales y el contexto en el que son educados. Fue el comienzo de un cambio de paradigma que luego se extendió a nivel internacional. Sin embargo, los esfuerzos por avanzar en esta nueva dirección han resultado difíciles, sobre todo debido a la confusión en torno al término inclusión inclusiva.

En la década de los 90, muchos países realizaron esfuerzos considerables para desarrollar formas de escolarización más inclusivas. La estrategia “Educación para Todos” (EpT) de Naciones Unidas desarrollada en la Declaración de Jomtien (UNESCO, 1990) alentó muchas de esas iniciativas, centrándose específicamente en la necesidad de llegar a los grupos de estudiantes excluidos y marginados. Esta Declaración de “Educación para Todos” estableció una visión general: universalizar el acceso a la educación formal a todos los niños, jóvenes y adultos, y promover la equidad (UNESCO, 1990). Se trata de ser proactivos a la hora de identificar las barreras que encuentran algunos grupos al intentar acceder a las oportunidades educativas. También implica identificar los recursos disponibles a nivel nacional y comunitario, y utilizarlos para superar esas barreras.

La Declaración de Salamanca sobre principios, políticas y prácticas en Necesidades Educativas Especiales, aprobada por la UNESCO (1994), supuso un nuevo impulso a la educación inclusiva. Se trata, sin duda, del documento internacional con mayor impacto en el ámbito de la educación especial. En ella se sostiene que las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva son “[...] el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos” (p. ix). Además, sugiere que dichas escuelas “[...] proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo” (p. ix).

En la siguiente década, se desarrollaría el último instrumento de Derechos Humanos publicado hasta la fecha: la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), ratificada por 191 países. España ratificaría la Convención junto a su Protocolo Facultativo en 2008. A pesar de tratarse de un hito que excede la educación, y que se enfoca en el colectivo de las personas con discapacidad, la Convención parte de dicho colectivo para promulgar en su artículo 24 la educación inclusiva como derecho humano fundamental, algo que significa un enorme avance en la consideración del derecho a la educación (Calderón-Almendros y Echeita, 2022). La Convención transforma la concepción del derecho a la educación para todo el alumnado sin excepción.

El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos es muy claro a este respecto en su “Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación”: “el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva” (ONU, 2013). Esta realidad también sería ampliamente abordada y clarificada en la Observación General N° 4 sobre el derecho a la educación inclusiva (ONU, 2016). Todo ello sitúa la educación inclusiva como una prioridad básica en los sistemas educativos de todo el mundo, porque deja de ser algo opcional. Esto elimina de la ecuación ciertos debates que insistentemente interrumpen la necesaria transformación de los sistemas educativos ordinarios: “debatir acerca de los beneficios de la educación inclusiva puede ser equivalente a debatir acerca de los beneficios de la abolición de la esclavitud o del apartheid.” (UNESCO, 2020, p. 5).

En 2008, durante la 48ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación de la OIE-UNESCO, cuyo tema era “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”, se afinó aún más la agenda. Durante este evento, ministros y funcionarios gubernamentales de todo el mundo, además de representantes de organizaciones de voluntariado, debatieron sobre la importancia de ampliar el concepto de inclusión para que se centre en todos los niños, partiendo del supuesto de que todos los estudiantes tienen la misma importancia y tienen derecho a recibir oportunidades educativas efectivas (Opertti, Walker y Zhang, 2014).

Posteriormente, el año 2016 fue particularmente importante en relación con el futuro del movimiento EPT y el legado de Salamanca. Se asumieron compromisos en forma de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, adoptados por todos los Estados

Miembros de las Naciones Unidas. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 pretende “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos” (UNESCO, 2015). Esto condujo a la publicación del Marco de Acción Educación 2030, que hace hincapié en la inclusión y la equidad como bases para una educación de calidad. También destaca la necesidad de abordar todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y desigualdades en el acceso, la participación y los procesos y resultados de aprendizaje. De esta manera, queda claro que la agenda internacional de Educación para Todos realmente tiene que abordar a “todos”.

2. EL PAPEL DE LAS PERSPECTIVAS

Lo que surge de nuestro análisis sobre la evolución del pensamiento acerca de la educación inclusiva son tres perspectivas. En este contexto, las perspectivas que hemos definido son intentos de caracterizar formas alternativas de considerar el fenómeno de la dificultad educativa, basadas en diferentes conjuntos de supuestos que conducen a diferentes explicaciones, diferentes marcos de referencia y diferentes tipos de preguntas que deben abordarse (Ainscow y Hart, 1992).

La primera perspectiva intenta explicar las dificultades educativas en función de las *características de cada estudiante*. Esta sigue siendo la perspectiva dominante en este campo, en la que la naturaleza de las dificultades educativas se explica en función de discapacidades particulares, antecedentes sociales y/o atributos psicológicos. El marco de referencia creado por esta perspectiva es el estudiante individual, y se eligen respuestas que buscan cambiar o apoyar al estudiante para facilitar su participación en el proceso de escolarización. Tradicionalmente, las respuestas informadas por esta perspectiva han tomado la forma de retirar al estudiante del currículo general para que reciba ayuda especializada. Sin embargo, se han desarrollado respuestas que permiten brindar ayuda en el contexto del aula regular.

La segunda perspectiva explica las dificultades educativas en términos de *un desajuste entre las características de determinados estudiantes y las medidas adoptadas para ellos*. En este caso, el apoyo puede estar dirigido a ayudar al estudiante a satisfacer las demandas y expectativas del sistema, o puede estar dirigido a realizar modificaciones para ampliar el abanico de estudiantes que pueden acogerse. En muchos aspectos, las respuestas actuales “en auge” (por ejemplo, la educación diferenciada y la proliferación de maestros de apoyo) se basan en esta perspectiva. Además, se considera que es una postura que surge como resultado de la insatisfacción con la primera perspectiva, que se considera un modelo deficitario.

El marco de referencia de esta perspectiva interactiva vuelve a centrar la atención en los estudiantes individuales, pero esta vez se centra en las formas en que interactúan con contextos y experiencias particulares. Las respuestas elegidas a la luz de esta perspectiva incluyen adaptaciones curriculares, materiales alternativos para los estudiantes o apoyo adicional en el aula. A veces, se considera que estas

respuestas benefician a otros estudiantes además de los etiquetados con necesidades especiales.

La tercera perspectiva explica las dificultades educativas en términos de *limitaciones curriculares*, utilizando el término currículo en un sentido amplio que incluye todas las experiencias planificadas, así como las no planificadas, que se ofrecen a los estudiantes. En esta perspectiva, existe una preocupación por lo que se puede aprender de las dificultades que experimentan algunos estudiantes sobre las limitaciones de la oferta que se ofrece actualmente a todo el alumnado. Se parte del supuesto de que los cambios introducidos para beneficiar a quienes experimentan dificultades pueden mejorar el aprendizaje de todos ellos.

Quienes adoptan esta perspectiva critican las limitaciones de un marco de referencia individual y sostienen que se necesita un marco más amplio, centrado en el currículo, la organización y la práctica tal como se ofrece actualmente a todo el alumnado. La tarea implica buscar continuamente mejoras de las condiciones generales de aprendizaje, y las dificultades actúan como indicadores de cómo se pueden lograr esas mejoras. Es probable que quienes adoptan esta perspectiva favorezcan enfoques que fomenten la investigación como medio para lograr mejoras, por ejemplo, diversas formas de investigación-acción colaborativa o participativa.

Es importante reconocer que, si bien la adopción de una perspectiva particular tiende a alentar la elección de ciertos tipos de enfoques organizativos, las respuestas en sí pueden estar informadas por diferentes supuestos. Así, por ejemplo, el apoyo educativo (es decir, la provisión de personal adicional que trabaje junto con los maestros regulares dentro del aula ordinaria para apoyar la participación de los estudiantes más vulnerables), que se utiliza ampliamente en muchos países, podría ser utilizada por docentes para favorecer cualesquiera de las tres perspectivas. En este caso, quienes adoptan una perspectiva de características verían la enseñanza de apoyo como un medio para proporcionar a un estudiante individual una enseñanza adicional, aunque en el contexto o marco de las actividades regulares del aula; quienes adoptan una visión interactiva, por otro lado, verían el apoyo educativo como una forma de hacer modificaciones a los acuerdos existentes para acomodar a ciertos estudiantes que experimentan dificultades de aprendizaje; mientras que la perspectiva de las limitaciones del currículo alentaría la idea de que adultos adicionales podrían facilitar la revisión y el desarrollo de los acuerdos existentes a la luz de un escrutinio de las dificultades experimentadas por ciertos estudiantes.

3. LA INCLUSIÓN COMO PRINCIPIO Y COMO DERECHO

Como se ha argumentado, en los documentos de política internacional la educación inclusiva se considera cada vez más como un principio que apoya y da la bienvenida a la diversidad de todo el alumnado. Esto presupone que el objetivo es eliminar la exclusión social que es consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad en cuanto a raza, clase social, etnia, religión, género y capacidad.

Como tal, parte de la idea de que la educación es un derecho humano básico y la base de una sociedad más justa. De ahí el énfasis en la equidad, que implica una preocupación por la justicia. La Guía de la UNESCO (2017) lo resume de la siguiente manera: “Todos los estudiantes importan e importan por igual”.

La reflexión sobre las formas de ayudar a las escuelas a ser más inclusivas se ha visto muy influida como resultado del desarrollo del “Índice de Inclusión” (Booth y Ainscow, 2000). El *Index*, como comúnmente se conoce, fue diseñado originalmente para su uso en el contexto de las políticas de Inglaterra a finales del siglo XX por un equipo de activistas. Es un conjunto de materiales de revisión escolar que se ha ido perfeccionando como resultado de más de diez años de investigación-acción colaborativa en muchos países (véase Slee (2004) para consultar artículos sobre algunos de estos avances). Como resultado, ahora está disponible en más de 40 idiomas y se utiliza ampliamente a nivel internacional.

El *Index* alienta a las escuelas a aprovechar los recursos del personal, del estudiantado, las familias y cuidadores, y los representantes de la comunidad para abordar las barreras a la participación y el aprendizaje de los estudiantes que existen dentro de sus “culturas, políticas y prácticas”. Al conectar la inclusión con los pormenores de la política y la práctica, el *Index* alienta a quienes lo utilizan a construir su propia visión de la inclusión, relacionada con su experiencia y valores, a medida que elaboran qué políticas y prácticas desean promover o desalentar. Este enfoque se basa en la idea de que la inclusión consiste esencialmente en intentar incorporar valores particulares en contextos específicos. En otras palabras, se trata de una “mejora escolar con actitud” (Ainscow *et al.*, 2006).

El enfoque del *Index* también hace hincapié en la investigación colaborativa, que implica esfuerzos coordinados y sostenidos en torno a la idea de que es poco probable que se logren cambios en los resultados de todo el estudiantado a menos que haya cambios en las conductas de los adultos. En consecuencia, se sostiene que el punto de partida para el desarrollo de escuelas inclusivas está en el profesorado: en efecto, se trata de ampliar su capacidad para imaginar lo que se podría lograr y aumentar su sentido de responsabilidad por lograrlo. Esto también puede implicar abordar supuestos que se dan por sentados, que suelen estar relacionados con las expectativas sobre ciertos grupos de estudiantes, sus capacidades, comportamiento y patrones de asistencia. Al mismo tiempo, esos esfuerzos tienen que estar vinculados a lo que está sucediendo en otras escuelas y en la comunidad en general.

La experiencia en muchos países (ver ejemplos en Ainscow, 2024) sugiere que es útil hacer uso de una definición de educación inclusiva que implique los siguientes elementos:

La inclusión es un proceso. Es decir, la inclusión debe ser vista como una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con las diferencias y aprender de ellas. De esta manera, las diferencias pasan a ser vistas de manera más positiva como un estímulo para fomentar el aprendizaje, tanto entre niños y niñas como entre adultos.

La inclusión se ocupa de la identificación y eliminación de barreras. En este caso, las barreras pueden adoptar distintas formas, algunas de las cuales tienen que ver con las políticas existentes, la forma en que se organizan las escuelas, las relaciones y las formas de enseñanza que se desarrollan. En consecuencia, es necesario recopilar, cotejar y evaluar evidencias sobre estos factores para planificar mejoras en las políticas y las prácticas. Esto implica utilizar evidencias de diversos tipos para estimular la creatividad y la resolución de problemas.

La inclusión se refiere a la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes. En este caso, la “presencia” se refiere al lugar donde se educa a cada estudiante y a la fiabilidad y puntualidad con que asisten a la escuela; la “participación” se relaciona con la calidad de sus experiencias mientras están allí y, por lo tanto, debe incorporar las opiniones de los propios estudiantes; y el “logro” se refiere a los resultados del aprendizaje en todo el currículo, no simplemente a los resultados de pruebas o exámenes.

La inclusión implica un énfasis particular en aquellos grupos de estudiantes que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento. Esto indica la responsabilidad moral de garantizar que se haga un seguimiento minucioso de los grupos que estadísticamente corren mayor riesgo y que, cuando sea necesario, se adopten medidas para garantizar su presencia, participación y logro en el sistema educativo. Al mismo tiempo, es necesario estar alerta para detectar al alumnado que pueda pasar desapercibido.

Un debate bien organizado sobre estos elementos puede conducir a una comprensión más amplia del principio de inclusión. Además, un debate de este tipo, aunque por su naturaleza sea lento y, posiblemente, interminable, puede tener influencia en lo que respecta a fomentar las condiciones en las que las escuelas puedan sentirse animadas a avanzar en una dirección más inclusiva. Estos debates deben involucrar a todos los interesados dentro de las comunidades, incluidas las familias, los líderes políticos y religiosos, y los medios de comunicación. También deberían involucrar a quienes trabajan en las administraciones educativas nacionales y locales.

La concepción de la educación inclusiva como un proceso, así como la importancia de contemplarla como principio vertebrador de políticas y prácticas, se alinea con la idea de que es un derecho humano fundamental ampliamente reconocido y legalmente establecido. Es decir, la realidad obliga a la conjugación de un imperativo legal que preserve uno de los derechos fundamentales de la infancia, con la complejidad de hacer avanzar esquemas mentales que limitan nuestra capacidad de concebir y relacionarnos en la escuela común de una forma diferente. Esta contradicción encuentra su respuesta en el sentido genuinamente educativo de la cuestión: las prescripciones legislativas no tienen que ser cuestionadas, sino asumidas, pero la agenda de la educación inclusiva solo puede avanzar a través del debate sistemático con el que cuestionar el *status quo*.

En este debate público, el reconocimiento de la educación como derecho humano es una poderosa palanca, pero resulta insuficiente como argumento en

debates más amplios. Se trata, por tanto, de una perspectiva radical de las escuelas como espacios para la reconstrucción de la cultura y las relaciones, que ha de tener especialmente en cuenta a las poblaciones y personas históricamente desoídas. Es decir, los debates para ampliar los imaginarios colectivos, que se dirigen al tuétano de nuestras concepciones educativas, deben estar presididos por la inclusión. Es así como la inclusión se manifiesta y conjuga a la vez en estas dos concepciones: como principio y como derecho.

4. DESARROLLO DE POLÍTICAS

La Guía de la UNESCO (2017) para garantizar la inclusión y la equidad en la educación ofrece un marco que puede utilizarse para facilitar la elaboración de políticas. Publicada en 2017, esta guía tiene por objeto ayudar a los países a incorporar la inclusión y la equidad en las políticas educativas. El objetivo último es generar cambios en todo el sistema para superar las barreras al acceso, la participación, los procesos y los resultados de aprendizaje de calidad, y garantizar que todos los y las estudiantes sean valorados y participen por igual.

La Guía sostiene que para desarrollar políticas inclusivas y equitativas es necesario reconocer que las dificultades del alumnado surgen de aspectos del propio sistema educativo, entre ellos: las formas en que se organizan actualmente los sistemas educativos, las formas de enseñanza que se desarrollan, el entorno de aprendizaje y las formas en que se apoya y evalúa el progreso del alumnado.

Pero lo que es más importante es traducir este reconocimiento en reformas concretas, que no consideren las diferencias individuales como problemas que hay que solucionar, sino como oportunidades para democratizar y enriquecer el aprendizaje. De esta manera, las diferencias pueden actuar como catalizador de innovaciones que benefician a todos los estudiantes, independientemente de sus características personales y sus circunstancias familiares.

La Guía de la UNESCO explica que integrar los principios de equidad e inclusión en la política educativa implica:

- Valorar la presencia, participación y logros de todos los estudiantes, independientemente de sus contextos y características personales.
- Reconocer los beneficios de la diversidad estudiantil y cómo vivir con las diferencias y aprender de ellas.
- Recopilar, cotejar y evaluar evidencia sobre las barreras que afrontan los niños y niñas para acceder a la educación, participar y lograr sus objetivos, con especial atención al alumnado que puede estar en mayor riesgo de bajo rendimiento, marginación o exclusión.
- La creación de un entendimiento común sobre el potencial de unos sistemas educativos más inclusivos y equitativos para promover la igualdad de género, reducir las desigualdades, desarrollar las capacidades de los docentes y del

sistema y fomentar entornos de aprendizaje propicios contribuirá, a su vez, a mejorar la calidad de la educación en general.

- Involucrar a los principales actores educativos y comunitarios para fomentar las condiciones para el aprendizaje inclusivo y fomentar una comprensión más amplia de los principios de inclusión y equidad.
- Implementar cambios de manera efectiva y monitorearlos para determinar su impacto, reconociendo que construir la inclusión y la equidad en la educación es un proceso continuo, más que un esfuerzo único.

Para incorporar los principios de equidad e inclusión a las políticas educativas también es necesario involucrar a otros sectores, como los servicios de salud, bienestar social y protección infantil, para garantizar un marco administrativo y legislativo común para una educación inclusiva y equitativa.

5. UN CAMBIO DE PARADIGMA

Los cambios de pensamiento que se han producido a través de los acontecimientos internacionales de las últimas tres décadas implican un cambio de paradigma, es decir, conllevan un cambio fundamental en la forma de entender y abordar la idea de educación inclusiva. Esto implica un alejamiento de una “mirada individual”, en la que las dificultades educativas se explican en términos de características del alumnado, hacia una perspectiva en la que las dificultades que experimentan los estudiantes se definen en relación con las tareas y actividades, y las condiciones del aula.

El concepto de cambio de paradigma fue introducido por el físico y filósofo Thomas Kuhn (1970). Aunque restringió el uso del término a las ciencias naturales, se ha utilizado en numerosos contextos sociales para describir un cambio profundo en un modelo fundamental o en la percepción de los acontecimientos. Como explicaron Burrell y Morgan (1979), los paradigmas representan diferentes puntos de vista de las realidades sociales. Sin embargo, se ha identificado un problema: a diferencia de lo que ocurre en las ciencias exactas, donde los nuevos paradigmas sustituyen a las formas de pensamiento anteriores, en el mundo social es posible que los paradigmas anteriores y los nuevos sigan funcionando al mismo tiempo (Skrtic, 1991). Esto quizás explique por qué las definiciones contrapuestas de educación inclusiva conducen a malentendidos y, a veces, a disputas en el campo.

A la vez, es necesario tener en cuenta que este cambio de paradigma supone un desafío a las relaciones de poder que organizan lo que ocurre en las escuelas, pero también las que se construyen entre las escuelas, e impactan más allá de ellas. Esto implica no solo las relaciones sociales, sino las formas de relación con el conocimiento, la valoración de los saberes de la gente común, las relaciones de producción de la ciencia e incluso las relaciones laborales y económicas. Se trata de un proyecto social, político y cultural de gran envergadura y calado, que necesita poner en cuestión las relaciones de los sistemas educativos con la ideología

del mercado, esto es, la subordinación de la educación de nuestras jóvenes generaciones al mismo a través del desarrollo del emprendimiento, la competitividad, la meritocracia (Apple, 2004, 2005; Masschelein y Simons, 2005) y el capacitismo neoliberal (Goodley, 2014). La educación inclusiva es una cuestión de justicia social, que interrumpe las formas de relación capitalistas que se introducen en la escuela (Apple, 2015; De Beco, 2018), y que valoran al alumnado únicamente de acuerdo con su productividad, incluso bajo el nombre de educación inclusiva (Waitoller, 2020).

Así, no es extraño ver cómo surgen continuamente resistencias a estos cambios, que implican la privatización de las escuelas y su impacto en las desigualdades económicas del alumnado, el mantenimiento y refuerzo de la segregación dentro de ellas por razones de clase social, etnia, capacidad, entre otras, la burocratización y proletarianización del trabajo docente, que dificultan su rol como trabajadores culturales e intelectuales críticos (Giroux, 1988), etc. Parece paradigmático el resurgimiento de fuerzas contra la educación inclusiva, aunque dicen actuar paradójicamente en nombre de la inclusión. Pretenden volver a la lógica de la educación especial, asumiendo que hay alumnado defectuoso, que ha de ser categorizado y segregado para obtener recursos que la investigación internacional ha evidenciado insistentemente como infructuosos (Cologon 2019, 2020; Hehir *et al.*, 2016; Jackson, 2008). Es lo que Tomlinson (2012) denomina el ascenso de la industria NEE. Eliminar la educación especial implica el desmantelamiento de todo un sistema de políticas sociales, subvenciones y empresas, pero también de dependencias, de yacimientos de empleo, programas de formación del profesorado, y de formas de pensar, sentir y actuar que cronifican la subordinación de unas poblaciones respecto a otras.

6. ALGUNAS FRONTERAS QUE ASEDIAN A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Este cambio de paradigma requiere la detección de algunas fronteras en el pensamiento, así como en la construcción de la ciencia pedagógica. Es decir, no se trata solo de detectar y remover las barreras que dificultan la inclusión en las escuelas, sino que es necesario volver a considerar el modo en que investigamos en el campo, así como la manera en que esa producción de conocimiento se materializa en procesos de formación del profesorado. Hablamos de mostrar y transformar las relaciones jerárquicas que ordenan la vida cotidiana, lo que nos resulta natural y provoca una generalización de la racionalidad (Derrida, 2005). Se trata de deconstruir algunas fronteras que delimitan y constriñen buena parte de las políticas, culturas y prácticas en nuestras escuelas. A continuación se abordarán algunas de ellas que nos parecen sustanciales.

6.1. *La frontera entre biología y cultura*

Hace más de cuatro décadas, Bruner (1991) afirmaba que “la cultura es constitutiva de la mente” (pp. 47-48), y que las limitaciones biológicas son retos

a la intervención cultural. Sin embargo, todavía prevalece en muchas escuelas y universidades la representación social de la ineducabilidad de algunas personas: se piensa que no pueden aprender por diversas razones, y es algo que impacta sobre todo en algunos colectivos, y después es subjetivado como algo personal. Las bajas expectativas constituyen buena parte del problema, porque es esa creencia —y los estigmas que la sostienen— la que entorpece el proceso de enseñanza-aprendizaje, reforzando una profecía que se autocumple (Rosenthal y Jacobson, 1980). Es ese estigma el que pasa a ser constitutivo de categorías como la discapacidad, la clase social, la condición migrante, etc. En este proceso de ida y vuelta entre la biología y la cultura, se construye la realidad que a menudo sustenta el fracaso escolar y la exclusión.

Todo ello muestra la necesidad de construir una pedagogía que atienda la interrelación biología-cultura, ya que el cuerpo y la cultura se constituyen mutuamente. Esa pedagogía desafía los límites actuales, desnaturalizando las desigualdades, y permite que el alumnado se libere de ellos (Calderón-Almendros, 2014; Calderón-Almendros y Ruiz-Román, 2015). Se trata de deconstruir la concepción social de la inteligencia, la discapacidad, la clase y otras categorizaciones sociales, reconfigurando así el cuerpo (y la mente), sus límites y posibilidades.

6.2. *La frontera de la inteligencia*

La inteligencia no es monolítica, ni unívoca, ni individual. El trabajo de psicólogos con una importante legitimidad científica, como Bruner (1988, 1991, 1997), Vigostky (1964, 1979), Cole (1996), Goleman (1996), Gardner (1993), así lo argumentan, lo cual no tiene correlato en el currículum escolar. Estas concepciones de la inteligencia, que reconocen su carácter social (y por tanto no determinista ni genético) y múltiple (ya que diversifica la inteligencia en diferentes inteligencias), tienen un efecto democratizador en la construcción social que se deriva de ellas. Por una parte, porque sitúan el problema en el entorno social y cultural, lo cual reparte responsabilidades y posibilita el cambio. Por otra parte, al atender más la complejidad del ser humano, se posibilita una mayor diversidad en el mismo. Las inteligencias devaluadas institucionalmente permiten destacar a quienes quedan mal situados en la habitual jerarquización que producen los tests y las calificaciones escolares, basadas fundamentalmente en la inteligencia lingüística y lógico-matemática. Todo ello ofrece herramientas eficaces de resistencia cotidiana, sustenta actitudes de apertura y permite dar valor a las inteligencias devaluadas, resituando su posición social y la del resto.

Por otra parte, esta compleja representación de la naturaleza multidimensional del ser humano pone en cuestión la categoría de normalidad, trasladándose los límites socialmente situados en la inteligencia de la persona al exterior de ella: los límites están, desde esta perspectiva, en el entorno social y en el tiempo.

6.3. *La frontera de la normalidad*

La educación inclusiva profundiza en el cuestionamiento de la categorización en las escuelas, que dividen a la sociedad, que definen a las personas por sus capacidades y condiciones, que finalmente las delimitan, oprimen y excluyen. Graham y Slee (2008) abordan el problema de las etiquetas para teorizar sobre la inclusión/exclusión en educación, mostrando cómo crean “interioridades ilusorias” al naturalizar las formas normales de ser. Esa naturalización borra formas particulares de existencia, y crea un espacio incuestionable que mantiene relaciones de poder sostenidas por la lógica de la normalidad (Nakayama y Krizek, 1995): al categorizar en las escuelas y entre escuelas, trabajamos para que los desequilibrios de poder y la inequidad se mantengan (Graham y Slee, 2008; Popkewitz y Lindblad, 2000). La segregación escolar, la educación especial, las “necesidades educativas especiales” y las adaptaciones curriculares, entre otras, son formas de excluir de lo que es considerado normal. Es evidente que constituyen una clara frontera no solo física, sino cognitiva, cultural, social y emocional de gran profundidad. La división de la escuela, así como la división en las escuelas, elimina el conflicto que podría mejorarlas y, por tanto, la capacidad de pensar las cuestiones fundamentales, como la normalidad, el individualismo y la productividad. Todo ello requiere una mirada interseccional, que conecte las diferentes formas de opresión social y educativa, e interdisciplinar, lo que implica trascender los límites de las disciplinas y de las áreas de conocimiento que dividen las facultades de educación.

En este sentido, la educación inclusiva es un proceso de creatividad social en el que se construyen nuevas interpretaciones de la escuela que cuestionan y ponen en evidencia las representaciones sociales y creencias en las que se asientan los profesionales de la educación y la sociedad en general. Cuestionan la división hegemónica entre normal y anormal, centro y periferia. En este proceso, se diluyen las fronteras, porque quienes han sido separados, pueden reconocerse como iguales sin renegar de sus diferencias. La educación inclusiva, entonces, se convierte en una pedagogía de las diferencias (Calderón-Almendros *et al.*, 2016; Skliar, 2007, 2019), una vuelta continua a extrañar la realidad cotidiana.

Esto implica en las escuelas, entre otras cosas, revisar el sentido de la orientación escolar (Calderón-Almendros *et al.*, 2024), transformando en ese proceso los itinerarios vitales, sociales y culturales del alumnado. Es decir, el proceso cuestiona el hábito, lo que queda impensado en las escuelas: las categorizaciones que se encuentran en lo más básico del proyecto de la institución escolar. Si cuestionamos la normalidad como sistema de referencia, se desarma la maquinaria excluyente. La educación puede volver a mirarse desde la justicia, evidenciando que el sistema escolar nunca fue neutral. Y en este proceso se pueden construir nuevas cartografías personales y sociales, constituyendo un nuevo contexto que posibilita formas más humanas de existir, relacionarse y educarse para todos y todas. Todo ello tiene

grandes implicaciones organizativas, políticas y prácticas para la construcción de sistemas educativos inclusivos, que requieren salir del círculo vicioso de las categorizaciones, como han hecho en la última reforma educativa en Portugal (OECD, 2022).

6.4. *La frontera entre lo individual y lo social*

La educación inclusiva se pregunta por el modo en que favorecemos la transformación de todas esas ideas implícitas, lenguajes, culturas y prácticas prestando atención al bienestar de las personas que participan en un contexto educativo. Esto permite ver más allá de lo que antes veían, en gran medida porque el profesorado comienza a reconceptualizar la acción de la escuela más allá del productivismo desenfrenado que la domina, y que conduce al sinsentido, a la saturación, a la percepción de que no hay tiempo, y al descuido de los deseos y el placer por educar y aprender en la escuela.

Desarrollar procesos de diálogo y escucha sistemáticos como los que venimos acompañando desde hace años (Calderón-Almendros *et al.*, 2020; Ainscow *et al.*, 2024) genera comunidades de aprendizaje y comunidades profesionales de práctica. A través de procesos de investigación-acción colaborativa y participativa, las comunidades desarrollan transformaciones personales, relacionales y estructurales, reformulándose con ello las identidades, precisamente porque se ponen en relación todos esos niveles. La identidad se constituye como un espacio privilegiado de lucha que evita la dicotomía simplista entre lo social y lo individual que venimos cuestionando, y por ello de gran importancia para la construcción de sistemas educativos inclusivos, ya que trasciende una de las grandes fronteras que limitan el proyecto.

Las escuelas pueden entenderse como lugares de reconstrucción democrática (Apple, 1999), a la vez que los profesionales las viven como comunidades de práctica (Wenger, 1998), en las que las prácticas toman forma en procesos de cosificación y de participación. Los docentes, en su día a día, negocian los significados a través de la acción social y las conversaciones que en se producen en las escuelas. Al estimular los procesos sistemáticos de conversación entre centro y periferia, entre poder y contrapoder, las prácticas consolidadas son continuamente revisadas al escucharse nuevas voces que generan nuevas negociaciones de significados. Todo ello impacta en las prácticas, pero también en las construcciones subjetivas del profesorado y el alumnado. Las cosificaciones, por ejemplo, en referencia a lo que comúnmente se llama “Necesidades Educativas Especiales”, son un límite en el pensamiento y acción del profesorado, pero también un techo para el alumnado que es cosificado en ellas. Y solo a través de la ampliación de la participación, las fronteras comienzan a moverse: las barreras no están en los niños y su biología, sino en los pensamientos del profesorado y la cultura profesional. Por ejemplo, las posibilidades de aprendizaje de esos estudiantes se amplían al desplazar lo que estaba previamente cosificado por la institución. Y todo ocurre con la mediación de las emociones. Se trata, entonces, de transformar la mochila personal y profesional implícita (Pérez-Gómez, 2020;

Pérez-Gómez y Soto-Gómez, 2022), eso que ha sido llamado conocimiento práctico, que ha de pasar por la razón, el contraste y la experimentación.

En esta tarea, debe producirse la transformación de las teorías implícitas más profundas, que dependen de las experiencias anteriores en la vida, y que influyen intensamente en la actividad docente (Zeichner y Gore, 1990), requieren acciones complejas que se dirigen a diferentes niveles, como capas de una cebolla (Korthagen, 2017) y que se adentran en la identidad misma del docente y su misión. Esta lógica de deconstrucción por capas es sólidamente respondida a través de los procesos cíclicos de la Investigación Acción, que a través de la participación van profundizando en los análisis críticos sobre la realidad y ampliando la capacidad de acción sobre ella. A la vez, se van transformando las concepciones, emociones y prácticas del resto de la comunidad, reconstruyendo continuamente los itinerarios vitales, sociales y educativos.

6.5. *La frontera entre la escuela y la sociedad*

Las personas que ocupan posiciones subordinadas tienen la capacidad real de elaborar argumentos y nuevas narrativas que cuestionen los discursos hegemónicos que organizan las escuelas y mantienen los órdenes injustos: discursos pretendidamente científicos, discursos profesionales, jurídicos, discursos políticos. Todos estos discursos constituyen el marco legítimo de pensamiento y acción dentro de la escuela, que establece los límites de lo que se puede imaginar, cuestionar y hacer. La propuesta educativa, entonces, es trabajar junto a la gente común —particularmente con aquellos que están en desventaja dentro de esos marcos escolares— para que construyan su propia palabra, como sugeriría Freire (1972), y que esta se vuelva consistente para ganar autoridad y convertirse en acción. Esto no puede suceder con el surgimiento de una palabra individual, sino con la construcción de nuevas narrativas colectivas que puedan resistir, cuestionar y desafiar la hegemonía de los discursos que suelen dominar sus vidas. Solo así, los regímenes de verdad de las escuelas podrán transformarse, porque están tomando en cuenta realidades históricamente ignoradas y oprimidas.

En distintos países de habla hispana hemos estado trabajando durante los últimos años para promover la educación inclusiva más allá de las escuelas, facilitando que sean las propias comunidades las que construyan el sentido de la inclusión en la escuela. Al partir de los análisis de los grupos más oprimidos, es común que las narrativas colectivas surjan desde el dolor, lo que rehumaniza el proyecto al generar una cartografía emocional movilizadora: el tránsito de lo individual a lo colectivo permite que el dolor solitario se convierta en reconocimiento, y la rabia en amor al convertirse en un proyecto social que busca la justicia social y educativa. Hablamos así de la construcción de un movimiento social que conecte el dolor de estudiantes, docentes y familias en una escuela que se aleja de sus deseos, lenguajes y necesidades. Este movimiento social necesita recuperar los lenguajes

genuinos de la gente común, que suelen ser abandonados ante el aplastante poder socializador de los sistemas educativos. Se trata entonces de recuperar los propios sentidos de lo que es educar para la gente, con la intención de construir nuevos sentidos colectivos. Esto requiere generar espacios de construcción de narrativas colectivas, con conversaciones entre un gran número de personas que analizan la situación del sistema educativo para asumir su papel en su transformación. Hemos abordado algunos de estos procesos en Calderón-Almendros *et al.* (2020), Calderón-Almendros y Rascón-Gómez (2022) y Vila-Merino *et al.* (2024). En estos momentos es destacable el desarrollo llevado a cabo en España a través del Movimiento social “Quererla es crearla”¹, el Movimiento ION² en Paraguay o el 4D Lab³ en Uruguay.

7. EDUCACIÓN INCLUSIVA: ENTRE LA REALIDAD Y LOS SUEÑOS

La actividad educativa se asienta en la memoria (Esteve, 2010), en el pasado. Hemos acumulado una cultura que es obvio que no podemos ni debemos olvidar. Sin embargo, la educación es una tarea de proyección que no nos permite quedarnos en el pasado. Porque lo que en el pasado significó un avance, en el presente puede implicar determinismo que nos hace perder la esperanza y nos hace creer que nada puede cambiar. Heidegger (2001) describió así la estructura temporal del ser en el mundo: desde lo que hemos llegado a ser, proyectamos nuestro futuro ser. La educación ha de responder a esta realidad para acompañar en lo que McIntyre (1987) denomina la vida como búsqueda. La vida es narración y apertura, y la educación se ubica entre nuestras realidades y nuestros sueños. Porque siempre todo es mejorable: la persona, la sociedad, el mundo. La educación es un fenómeno que favorece la libertad de las personas, que puede fomentar la justicia social, que iguala oportunidades. Por ello necesita incorporar los sueños, porque sin ellos pierde buena parte de su naturaleza y niega la proyección que pretende construir.

La educación inclusiva constituye probablemente el mayor desafío que afrontan hoy los sistemas educativos de todo el mundo, porque hemos sido capaces de soñar una escuela que valore las diferencias humanas. Un desafío que para buena parte de la comunidad educativa supone el riesgo de salir del hábito, de la organización del currículum que sustenta el orden actual de las cosas en las escuelas. Esto implica el reconocimiento de que las comunidades escolares han de investigar sus propios contextos para adecuar sus procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que significa un giro en el modo en que concebimos la investigación, la relación entre teoría y práctica de la enseñanza, pero también las relaciones de producción de la ciencia pedagógica. Para ello se necesitan herramientas flexibles que hagan sentir a los profesionales de la educación que no saltan al vacío, que les ayuden a desarrollar

¹ Ver <https://creemoseducacioninclusiva.com/>

² Ver <https://www.instagram.com/ioncongreso/>

³ Ver <https://4dlab.uy/>

sus propios procesos de investigación,⁴ así como de un movimiento ciudadano que sustente el esfuerzo para realizar esas transformaciones.

Los procesos desarrollados para hacer las escuelas inclusivas a través de la participación de toda la comunidad constituyen un avance decidido en esta dirección. Desmontan lo que se da por sentado en la educación. Desinstala las cosificaciones que han situado a ciertas personas y colectivos en los márgenes. Reinicia continuamente los procesos de aprendizaje de toda la comunidad educativa. Y con el aprender, se sumerge en el cambio y en las diferencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2024). *Developing Inclusive Schools: Pathways to Success*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003438014>
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M., Calderón-Almendros, I., Duk, C., & Viola, M. (2024). Using professional development to promote inclusive education in Latin America: possibilities and challenges. *Professional Development in Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2427285>
- Ainscow, M., & Hart, S. (1992). Moving practice forward. *Support for Learning*, 7(3), 115-120. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.1992.tb00221.x>
- Apple, M. W. (1999). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203487563>
- Apple, M. W. (2005). Doing things the 'right' way: Legitimizing educational inequalities in conservative times. *Educational Review*, 57, 271-293. <https://doi.org/10.1080/00131910500149002>
- Apple, M. W. (2015). La construcción de alianzas entre nuestras diferencias. *Cuadernos de Pedagogía*, 461, 55-60.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *The Index for Inclusion*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. Heinemann.

⁴ Algunos ejemplos de herramientas diseñadas en procesos de investigación acción con comunidades escolares y utilizadas para el avance de escuelas pueden consultarse en la Caja de recursos de la UNESCO "Llegando a todos los estudiantes" (https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383824_spa), las Guías "Llegando a aquellos difíciles de alcanzar" (<https://reachingthehardtoreach.eu/>) y las Guías de "Quererla es Crearla" (<https://creemoseducacioninclusiva.com/creamos/guias/>).

- Calderón-Almendros, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. Cinca. <https://tinyurl.com/24xndgd5>
- Calderón-Almendros, I., Ainscow, M., Bersanelli, S., & Molina, P. (2020). Educational inclusion and equity in Latin America: an analysis of the challenges. *Prospects: Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*, 49(3), 169-186. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09501-1>
- Calderón Almendros, I., Calderón Almendros, J. M., & Rascón Gómez, M.T. (2016). De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(1), 45-60. <https://doi.org/10.14201/teoredu20162814560>
- Calderón-Almendros, I., & Echeita, G. (2022). Inclusive Education as a human right. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1243>
- Calderón-Almendros, I., Moreno-Parra, J., & Vila-Merino, E. (2024). Education, power, and segregation. The psychoeducational report as an obstacle to inclusive education. *International Journal of Inclusive education*, 28(11), 2424-2437. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2108512>
- Calderón-Almendros, I., & Rascón-Gómez, M. T. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: Narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 43-54. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.03
- Calderón-Almendros, I., & Ruiz-Román, C. (2015). Education as liberation from oppression: personal and social constructions of Disability. In F. Kiuppis & R. Sarromaa Hausstätter (Eds.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (pp. 251-260). Peter Lang. <https://www.peterlang.com/document/1118282>
- Cole, M. (1996). *Psicología cultural*. Morata.
- Cologon, K. (2019). *Towards Inclusive Education: A Necessary Process of Transformation*. Children and Young People with Disability Australia. <https://bit.ly/3LpWPgO>
- Cologon, K. (2020). Is inclusive education really for everyone? Family stories of children and young people labeled with 'severe and multiple' or 'profound' 'disabilities'. *Research Papers in Education*, 37(3), 395-417. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849372>
- De Beco, G. (2018). The right to inclusive education: why is there so much opposition to its implementation? *International Journal of Law in Context*, 14(3), 396-415. <https://doi.org/10.1017/S1744552317000532>
- Derrida, J. (2005). *De la gramatología*. Siglo XXI.
- Esteve, J. M. (2010). *Educar, un compromiso con la memoria*. Octaedro. <https://octaedro.com/libro/educar-un-compromiso-con-la-memoria/>
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin. <https://tinyurl.com/28x66s77>
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Paidós.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin & Garvey. <https://archive.org/details/teachersasintell0000giro/page/n1/mode/2up>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairos.
- Goodley, D. (2014). *Dis/ability Studies: Theorizing disableism and ableism*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203366974>

- Graham, L., & Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40, 277-293. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x>
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Barquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A summary of the evidence on Inclusive Education*. Alana Institute. <https://eric.ed.gov/?id=ED596134>
- Heidegger, M. (2001). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica. <https://www.fondodeculturaeconomica.com/Ficha/9786071675835/F>
- Jackson, R. (2008). *Inclusion or Segregation for Children with an Intellectual Impairment: What Does the Research Say?* Queensland Parents for People with a Disability. <https://bit.ly/33efsmW>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2005). The strategy of the inclusive education apparatus. *Studies in Philosophy and Education*, 24, 117-138. <https://doi.org/10.1007/s11217-004-6527-4>
- McIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Crítica. <https://www.planetadelibros.com/libro-tras-la-virtud/92302>
- Nakayama, T. K., & Krizek, R. L. (1995). Whiteness: A strategic rhetoric. *Quarterly Journal of Speech*, 81, 291-309. <https://doi.org/10.1080/00335639509384117>
- OECD (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD (2022). *Review of inclusive education in Portugal*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- ONU (13 de diciembre de 2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Organización de Naciones Unidas. <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>
- ONU (2013). *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. Organización de Naciones Unidas. <https://undocs.org/A/HRC/25/29>
- ONU (2016). *Observación General núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva*. Organización de las Naciones Unidas. <https://tinyurl.com/y57x8zkf>
- Opertti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Inclusive Education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 149-169). SAGE. <https://hdl.handle.net/10497/17344>
- Pérez Gómez, Á. I. (2020). Los desafíos educativos en tiempos de pandemias: ayudar a construir la compleja subjetividad compartida de los seres humanos. *Praxis educativa*, 24(3), 1-24. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240302>
- Pérez Gómez, A. I., & Soto Gómez, E. (2022). *Lesson Study: aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata. <https://tinyurl.com/24bgryej>
- Popkewitz, T., & Lindblad, S. (2000). Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion: Some conceptual difficulties and problematics in policy and research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(1), 5-44. <https://doi.org/10.1080/01596300050005484>

- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Marova.
- Skliar, C. (2007). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila. <https://tinyurl.com/24myskgy>
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias: Notas, fragmentos, incertidumbres*. Noveduc. <https://www.noveduc.com/es/productos/pedagogias-de-las-diferencias/>
- Skrtric, T. M. (1991). The special education paradox: equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148-206. <https://doi.org/10.17763/haer.61.2.0q702751580h0617>
- Slee, R. (2004). The Index for Inclusion [Special issue]. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2). <https://www.tandfonline.com/toc/tied20/8/2?nav=tocList>
- Tomlinson, S. (2012). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267-286. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.692055>
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa.locale=en
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa.locale=en
- UNESCO (2015). *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656/Pdf/245656eng.pdf.multi>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592.locale=en>
- UNESCO (2020). *Global education monitoring report 2020: inclusion and education: all means all*. Unesco. <https://gem-report-2020.unesco.org/>
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560.locale=en>
- Vigostky, L. S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Lautaro.
- Vigostky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vila Merino, E., Rascón-Gómez, M. T., & Calderón-Almendros, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XXI*, 27(1), 353-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36753>
- Waitoller, F. R. (2020). *Excluded by choice. Urban students with disabilities in the marketplace*. Teachers College Press. <https://www.tcpres.com/excluded-by-choice-9780807764008>
- Warnock, H. M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of the Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office (HMSO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000065656.locale=en>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). Macmillan. <https://eric.ed.gov/?id=ED318735>

INCLUSIVE EDUCATION: MAPS, BORDERS AND PATHWAYS TO SUCCESS

*Educación inclusiva: mapas, fronteras y caminos
hacia el éxito*

Ignacio CALDERÓN ALMENDROS* and Mel AINSCOW**

*Universidad de Málaga. España.

**University of Manchester. United Kingdom.

ica@uma.es; mel_ainscow@yahoo.co.uk

<http://orcid.org/0000-0002-7012-2551>; <https://orcid.org/0000-0002-0449-9668>

Date received: 23/01/2025

Date accepted: 12/02/2025

Online publication date: 02/06/2025

How to cite this article / Cómo citar este artículo: Calderón Almendros, I. & Ainscow, M. (2025). Inclusive Education: Maps, Borders and Pathways to Success [Educación inclusiva: mapas, fronteras y caminos hacia el éxito]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 57-76. <https://doi.org/10.14201/teri.32438>

ABSTRACT

Over the last thirty years inclusive education has become a major concern globally. However, there remains considerable confusion in the field as to what is meant by the term. This paper seeks to throw light on what is involved by tracing the history of its evolution. Starting with a brief review of the international milestones that have shaped what is now often referred to as inclusion and equity in education, the paper provides an analysis of the progress that has been made, as well as the factors that have limited developments in the field. This analysis is presented in three sections. The first of these sections maps the development of the concept in a way that explains current disputes as to its purposes and how these might be achieved. The second section explores pathways that have proved to be valuable in bringing

about the transformations needed in order to achieve progress in developing more inclusive education settings. The third section provides an analysis of frontiers that are hindering the advancement of knowledge that encourages a transformation of the social imagination about schools and relationships within them. The article concludes with a roadmap for transforming schools into arenas for promoting citizen participation and democracy. It is argued that this requires a paradigm shift in the way that the idea of inclusive education is understood and addressed. This involves a move away from an individual gaze, where educational difficulties are explained in terms of the characteristics of children and their social backgrounds, towards a perspective where difficulties experienced by learners are defined in relation to the ways in which education is provided within particular contexts. In this way, the focus on inclusion provides a pathway for achieving excellence within education systems, promoting the humanization of the processes that occur therein.

Keywords: diversity; equity and inclusion; educational change; human rights; inclusive education; inclusive schools; pathways; resistance to change.

RESUMEN

En los últimos treinta años, la educación inclusiva se ha convertido en una preocupación importante a nivel mundial. Sin embargo, sigue habiendo una considerable confusión en el campo sobre lo que se entiende por este término. Este artículo busca arrojar luz sobre lo que implica trazando la historia de su evolución. Comenzando con una breve revisión de los hitos internacionales que han dado forma a lo que ahora se suele denominar inclusión y equidad en educación, el artículo ofrece un análisis de los avances logrados, así como de los factores que han limitado los avances en el campo. Este análisis se presenta en tres secciones. La primera traza el desarrollo del concepto, explicando las disputas actuales sobre sus propósitos y cómo podrían lograrse. La segunda sección explora caminos que han demostrado ser valiosos para generar las transformaciones necesarias para lograr avances en el desarrollo de entornos educativos más inclusivos. La tercera sección ofrece un análisis de las fronteras que obstaculizan el avance del conocimiento que fomenta una transformación de la representación social sobre las escuelas y las relaciones dentro de ellas. El artículo concluye con una hoja de ruta para transformar las escuelas en espacios para promover la participación ciudadana y la democracia. Se sostiene que esto requiere un cambio de paradigma en la forma de entender y abordar la idea de la educación inclusiva. Esto implica alejarse de una perspectiva individualista, en la que las dificultades educativas se explican en términos de las características del alumnado y sus antecedentes sociales, hacia una perspectiva en la que las dificultades que experimentan los estudiantes se definen en relación con las formas en que se desarrolla la educación en contextos particulares. De esta manera, el enfoque en la inclusión ofrece una vía para humanizar sistemas educativos excelentes.

Palabras clave: diversidad; equidad e inclusión; cambio educativo; derechos humanos; educación inclusiva; escuelas inclusivas; caminos; resistencia al cambio.

This paper focuses on one of the main global challenges facing education systems: that of finding ways of including all children and young people in schools. In economically poorer countries this is mainly about the millions of children who are not able to attend formal education (UNESCO, 2015, 2020, 2022). Meanwhile, in wealthier countries many young people leave school with no worthwhile qualifications, whilst others are placed in special provision away from mainstream education and some ‘choose’ to drop out since the lessons seem irrelevant (OECD, 2012; UNESCO, 2020, 2022).

Faced with these challenges, there is evidence of an increased interest internationally in the idea of making education more inclusive. However, the field remains confused as to the actions needed in order to move policy and practice forward. In this paper we trace the development of thinking to map out the challenges involved and suggest pathways for moving forward.

1. A WINDING ROAD

A significant step on the journey to define inclusive education was the Warnock (1978) report in the United Kingdom, which was a groundbreaking move forward on the journey to create an education system that can reach out to all of children and young people. In a way that was not intended at that time, it also proved to be a catalyst for major international developments.

The most significant contribution of the Warnock report was the introduction of the concept ‘special educational needs’. This pointed towards a new perspective on educational difficulties, one that sees them as arising from an interaction between the characteristics of individual learners and the context in which they are educated. This was the beginnings of a paradigm shift that was subsequently to be taken forward internationally. However, efforts to move in this new direction have proved to be difficult, not least because of confusion regarding the term inclusive inclusion.

The 1990s saw considerable efforts in many countries to develop more inclusive forms of schooling. The United Nations’ Education for All (EFA) strategy developed in the Jomtien Declaration (UNESCO, 1990) encouraged many such initiatives, focusing specifically on the need to reach out to excluded and marginalised groups of learners. This Declaration set out an overall vision: universalising formal education access to all children, youth and adults, and promoting equity. This is about being proactive in identifying the barriers some groups encounter in attempting to access educational opportunities. It also involves identifying the resources available at the national and community levels and bringing them to bear on overcoming those barriers.

Further impetus regarding inclusive education was encouraged by UNESCO’s Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education

in 1994 (UNESCO, 1994). Arguably the most significant international document that has ever appeared in the field of special education, the Statement argues that regular schools with an inclusive orientation are: ‘...the most effective means of combating discriminatory attitudes, building an inclusive society and achieving education for all.’ Furthermore, it suggests, such schools can: ‘...provide an effective education for the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system.’

In the following decade, the last Human Rights instrument published to date would be developed: the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (ONU, 2006), ratified by 191 countries. Despite being a milestone that goes beyond education, and that focuses on the group of people with disabilities, the Convention starts from this group to promulgate in its article 24 inclusive education as a fundamental human right, something that means an enormous advance in the consideration of the right to education (Calderón-Almendros & Echeita, 2022). The Convention transforms the conception of the right to education for all students without exception.

The United Nations High Commissioner for Human Rights is very clear on this point: “the right to education is a right to inclusive education” (ONU, 2013). This reality would also be widely addressed and clarified in General Comment No. 4 on the right to inclusive education (ONU, 2016). All these places inclusive education as a basic priority in educational systems around the world, because it is no longer optional. This eliminates from the equation certain debates that insistently interrupt the necessary transformation of ordinary educational systems: “debating the benefits of inclusive education can be seen as much to debating the benefits of the abolition of slavery, or indeed of apartheid.” (UNESCO, 2020, p. 5).

Then, in 2008, the 48th session of the IBE-UNESCO International Conference on Education held in 2008, with its theme *‘Inclusive Education: The Way of the Future’*, saw a further refining of the agenda. During this event, ministers and government officials from around the world, plus representatives of voluntary organizations, discussed the importance of broadening the concept of inclusion to focus on all children, under the assumption that every learner matters equally and has the right to receive effective educational opportunities (Operti, Walker & Zhang, 2014).

Moving forward, the year 2016 was particularly important in relation to the future of the EFA movement and, indeed, the legacy of Salamanca. Commitments were made in the form of 17 Sustainable Development Goals, adopted by all United Nations Member States. Sustainable Development Goal 4 aims to ‘ensure inclusive and equitable quality education for all’ (UNESCO, 2015). This led to the publication of the Education 2030 Framework for Action, which emphasizes inclusion and equity as laying the foundations for quality education. It also stresses the need to address all forms of exclusion and marginalization, disparities and inequalities in access, participation, and learning processes and outcomes. In this way, it is made clear that the international Education for All agenda really has to be about ‘all’.

2. THE ROLE OF PERSPECTIVES

What emerges from our account of developments in thinking about inclusive education are three discrete perspectives. In this context, the perspectives we have defined are attempts to characterize alternative ways of looking at the phenomenon of educational difficulty, based on different sets of assumptions that lead to different explanations, different frames of reference and different kinds of questions to be addressed (Ainscow & Hart, 1992).

The first perspective seeks to explain educational difficulties in terms of the *characteristics of individual students*. This remains a dominant perspective in the field, where the nature of educational difficulties is explained in terms of particular disabilities, social background and/or psychological attributes. The frame of reference created by this perspective is the individual learner, and responses are chosen that seek to change or support the student in order to facilitate participation in the process of schooling. Traditionally responses informed by this perspective have taken the form of removal of the student from the mainstream curriculum for specialist help. However, responses have developed which allow help to be provided in the context of the regular classroom.

The second perspective explains educational difficulties in terms of *a mismatch between the characteristics of particular students and the arrangements made for them*. Here support may be directed towards helping the student to meet the demands and expectations of the system. Or it may be directed towards making modifications in order to extend the range of students that can be accommodated. In many respects current 'booming' responses (e.g. differentiated instruction and the proliferation of support teachers) are informed by this perspective. Furthermore, it is a stance that is seen as arising as a result of dissatisfaction with the first perspective, which is seen as being a deficit model.

The frame of reference in this interactive perspective once again focuses attention on individual students but this time is concerned with the ways they interact with particular contexts and experiences. Responses chosen in the light of this perspective include curriculum adaptations, alternative materials for students, or extra support in the classroom. Sometimes, these responses are seen as being of benefit to learners other than those designated as having special needs.

The third perspective explains educational difficulties in terms of *curriculum limitations*, using the term curriculum in a broad sense to include all the planned and, indeed, unplanned experiences offered to students. Within this perspective there is a concern with what can be learnt from the difficulties experienced by some learners about the limitations of provision currently made for all students. The assumption is that changes introduced for the benefit of those experiencing difficulties can improve learning for all children.

Those adopting this perspective are critical of the limitations of an individual frame of reference. They argue that a wider frame is needed, focusing on curriculum,

organization and practice as currently provided for all students. The task involves continually seeking ways of improving overall conditions for learning, with difficulties acting as indicators of how improvements might be achieved. Those who adopt this perspective are likely to favour approaches that encourage enquiry as a means of achieving improvement, for example, various forms of collaborative or participatory action research.

It is important to recognize at this stage in our argument that whilst the adoption of a particular perspective tends to encourage the choice of certain types of organizational approaches, the responses may be informed by different assumptions. So, for example, support teaching (i.e. the provision of additional staff who work alongside regular teachers within the mainstream classroom in order to support the participation of vulnerable students), which is widely used in many countries, might be used by teachers favouring any of the three perspectives. In this case, those adopting a characteristics perspective would see support teaching as a means of providing an individual student with extra teaching, albeit in the context or framework of regular classroom activities; those who take an interactive view, on the other hand, would see support teaching as a way of making modifications to existing arrangements in order to accommodate certain students experiencing learning difficulties; whereas the curriculum limitations perspective would encourage the idea that additional adults could facilitate the review and development of existing arrangements in the light of a scrutiny of the difficulties experienced by certain students.

3. INCLUSION AS A PRINCIPLE AND AS A RIGHT

As we have explained, within international policy documents, inclusive education is increasingly seen as a principle that supports and welcomes diversity amongst all learners. This presumes that the aim of is to eliminate social exclusion that is a consequence of attitudes and responses to diversity in race, social class, ethnicity, religion, gender and ability. As such, it starts from the idea that education is a basic human right and the foundation for a more just society. Hence, the emphasis on equity, which implies a concern with fairness. UNESCO Guidance (2017) sums this up as follows: *‘Every learner matters and matters equally’*.

Thinking regarding ways of helping schools to become more inclusive has been much influenced as a result of the development of the ‘Index for Inclusion’ (Booth & Ainscow, 2000). Designed originally for use within the policy context of England at the turn of the century by a team of activists, the *Index* is a set of school review materials that has been refined as a result of over ten years of collaborative action research in many countries (see Slee, 2004) for articles about some of these developments). As a result, it is now available in more than 40 languages and is widely used internationally.

The *Index* encourages schools to draw on the resources of staff, students, parents/carers and community representatives in order to address barriers to the participation and learning of students that exist within their existing 'cultures, policies and practices'. In connecting inclusion with the detail of policy and practice, the *Index* encourages those who use it to build up their own view of inclusion, related to their experience and values, as they work out what policies and practices, they wish to promote or discourage. Such an approach is based on the idea that inclusion is essentially about attempts to embody particular values within specific contexts. In other words, it is 'school improvement with attitude' (Ainscworth et al, 2006).

The *Index* approach also involves an emphasis on collaborative inquiry, involving coordinated and sustained efforts around the idea that changing outcomes for all students is unlikely to be achieved unless there are changes in the behaviours of adults. Consequently, the starting point for inclusive school development, it is argued, is with teachers: in effect, enlarging their capacity to imagine what might be achieved, and increasing their sense of accountability for bringing this about. This may also involve tackling taken-for-granted assumptions, most often relating to expectations about certain groups of students, their capabilities, behaviour and patterns of attendance. At the same time, such efforts have to be linked to what is happening in other schools and in the wider community.

Experience in many countries (see examples in Ainscworth, 2024) suggests that it is helpful to use a definition of inclusive education that involves the following elements:

Inclusion is a process. That is to say, inclusion has to be seen as a never-ending search to find better ways of responding to diversity. It is about learning how to live with difference, and, learning how to learn from difference. In this way differences come to be seen more positively as a stimulus for fostering learning, amongst children and adults.

Inclusion is concerned with the identification and removal of barriers. Here barriers may take different forms, some of which are to do with existing policies, the way schools are organized, relationships and the forms of teaching provided. Consequently, it is necessary to collect, collate and evaluate evidence about these factors in order to plan for improvements in policy and practice. This involves using evidence of various kinds to stimulate creativity and problem-solving.

Inclusion is about the presence, participation and achievement of all students. Here 'presence' is concerned with where every child is educated, and how reliably and punctually they attend to school; 'participation' relates to the quality of their experiences whilst they are there and, therefore, must incorporate the views of the learners themselves; and 'achievement' is about the outcomes of learning across the curriculum, not merely test or examination results.

Inclusion involves a particular emphasis on those groups of learners who may be at risk of marginalisation, exclusion or underachievement. This indicates the

moral responsibility to ensure that those groups that are statistically most at risk are carefully monitored, and that, where necessary, steps are taken to ensure their presence, participation and achievement within the education system. At the same time, it is necessary to be vigilant in watching out for learners who may be overlooked.

A well-orchestrated debate about these elements can lead to a wider understanding of the principle of inclusion. Furthermore, such a debate, though by its nature slow and, possibly, never ending, can have leverage in respect to fostering the conditions within which schools can feel encouraged to move in a more inclusive direction. These debates must involve all stakeholders within communities, including families, political and religious leaders, and the media. They should also involve those within national and local district education offices.

The conception of inclusive education as a process, as well as the importance of considering it as a backbone principle of policies and practices, is in line with the idea that it is a *fundamental human right* that is widely recognized and legally established. In other words, reality requires the conjugation of a legal imperative that preserves one of the fundamental rights of childhood, with the complexity of making advanced mental schemes that limit our ability to conceive and relate to each other in a different way inside the ordinary school. This contradiction finds its answer in the genuine educational sense of the issue: legislative prescriptions do not have to be questioned, but assumed, but the agenda of inclusive education can only advance through systematic debate that questions the *status quo*.

In this public debate, the recognition of education as a human right is a powerful lever, but it is insufficient as an argument for the cultural battle. Rather, there is a need to adopt a radical perspective, where schools are seen as places for the reconstruction of culture and relationships, which must take into account those populations that have historically been ignored. In other words, such debates should broaden collective imaginations, which go to the core of our educational thinking and must be informed by inclusion. This is how inclusion manifests itself and combines itself simultaneously in relation to two concepts: as a principle and as a right.

4. POLICY DEVELOPMENT

A framework that can be used to facilitate policy development is provided by the UNESCO Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education. Published in 2017, this guide is intended to support countries in embedding inclusion and equity in educational policy. The ultimate objective is to create system-wide change for overcoming barriers to quality educational access, participation, learning processes and outcomes, and to ensure that all learners are valued and engaged equally.

The Guide argues that developing policies that are inclusive and equitable requires the recognition that students' difficulties arise from aspects of the education

system itself, including: the ways in which they are organized currently, the forms of teaching that are provided, the learning environment, and the ways in which students' progress is supported and evaluated.

Even more important is translating this recognition into concrete reforms, seeing individual differences not as problems to be fixed, but as opportunities for democratizing and enriching learning. In this way, differences can act as a catalyst for innovation that can benefit all learners, whatever their personal characteristics and home circumstances.

The UNESCO Guide explains that integrating the principles of equity and inclusion into education policy involves:

- Valuing the presence, participation and achievement of all learners, regardless of their contexts and personal characteristics.
- Recognizing the benefits of student diversity, and how to live with, and learn from, difference.
- Collecting, collating and evaluating evidence on children's barriers to education access, to participation and to achievement, with particular attention to learners who may be most at risk of underachievement, marginalization or exclusion.
- Building a common understanding that more inclusive and equitable education systems have the potential to promote gender equality, reduce inequalities, develop teacher and system capabilities, and encourage supportive learning environments. These various efforts will, in turn, contribute to overall improvements in educational quality.
- Engaging key education and community stakeholders to foster the conditions for inclusive learning, and to foster a broader understanding of the principles of inclusion and equity.
- Implementing changes effectively and monitoring them for impact, recognizing that building inclusion and equity in education is an on-going process, rather than a one-time effort.

Bringing the principles of equity and inclusion into education policy also requires engaging other sectors, such as health, social welfare and child protection services, to ensure a common administrative and legislative framework for inclusive and equitable education.

5. A PARADIGM SHIFT

The changes in thinking that have occurred through international developments over the last three decades involve a paradigm shift. That is to say, they imply a fundamental change in the way the idea of inclusive education is understood and

addressed. This involves a move away from an 'individual gaze', where educational difficulties are explained in terms of characteristics of students, towards a perspective where difficulties experienced by learners are defined in relation to tasks and activities, and classroom conditions.

The idea of paradigm shifts was brought into use by the physicist and philosopher Thomas Kuhn (1970). Even though he restricted the use of the term to the natural sciences, the concept has been used in numerous social contexts to describe a profound change in a fundamental model or perception of events. As explained by Burrell and Morgan (1979), paradigms represent different views of social realities. However, a problem that has been identified is that, unlike in the hard sciences, where new paradigms replace previous ways of thinking, within the social world, earlier and new paradigms may well continue to operate at the same time (Skrtic 1991). This perhaps explains why competing definitions of inclusive education lead to misunderstandings and, sometimes, disputes in the field.

At the same time, it is necessary to take into account that this paradigm shift poses a challenge to the power relations that organize what happens in schools, but also those that are built between schools, and that impact beyond them. This involves not only social relations, but also the forms of relationship with knowledge, the valuation of the knowledge of ordinary people, the production relations of science and even labor and economic relations. This is a social, political and cultural project of great magnitude and depth, which needs to question the relations of educational systems with the market ideology, that is, the subordination of the education of our young generations to it through the development of entrepreneurship, competitiveness, meritocracy (Apple, 2004, 2005; Masschelein & Simons, 2005) and neoliberal ableism (Goodley, 2014). Inclusive education is a matter of social justice, which disrupts the capitalist forms of relationship that are introduced in schools (Apple, 2015; De Beco, 2018), and which value students only according to their productivity, even under the name of inclusive education (Waitoller, 2020).

Thus, it is not strange to see how resistance to these changes continually arises, which imply the privatization of schools and its impact on the economic inequalities of students, the maintenance and reinforcement of segregation within them for reasons of social class, ethnicity, ability, between others, the bureaucratization and proletarianization of teaching work, which hinders their role as cultural workers and critical intellectuals (Giroux, 1988), etc. The resurgence of forces against inclusive education seems paradigmatic, although they claim to act paradoxically in the name of inclusion. They intend to return to the logic of special education, assuming that there are defective students, who must be categorized and segregated to obtain resources that international research has repeatedly shown to be fruitless (Cologon 2019, 2020; Hehir et al., 2016; Jackson, 2008). This is what Tomlinson (2012) calls the rise of the SEN industry. Eliminating special education implies the dismantling of an entire system of social policies, subsidies and companies, but also

of dependencies, sources of employment, teacher training programs, and ways of thinking, feeling and acting that chronicize the subordination of some populations with respect to others.

6. SOME BORDERS FACING INCLUSIVE EDUCATION

This paradigm shift requires the detection of some borders in thought, as well as in the construction of pedagogical science. It is not only a matter of detecting and removing the barriers that hinder inclusion in schools, but it is necessary to reconsider the way in which we do research in the field, as well as the way in which this production of knowledge materializes in teacher training processes. We are talking about showing and transforming hierarchical relationships that order everyday life; what is natural to us and causes a generalization of rationality (Derrida, 2005). It is about deconstructing some borders that delimit and constrain a good part of the policies, cultures and practices in our schools. In what follows we address some of the borders that seem to us to be most significant.

6.1. The border between biology and culture

More than four decades ago, Bruner (1991) stated that “culture is constitutive of the mind” (pp. 47-48), and that biological limitations are challenges to cultural intervention. However, the social representation of the ineducability of some people still prevails in many schools and universities: it is thought that they cannot learn for various reasons, and it is something that impacts above all on some groups, and later it is subjectivized as something personal. Low expectations constitute a large part of the problem, because it is this belief - and the stigmas that sustain it - that hinder the teaching-learning process, reinforcing a self-fulfilling prophecy (Rosenthal & Jacobson, 1980). This stigma becomes constitutive of categories such as disability, social class, migrant status, etc. In this process of back and forth between biology and culture, the reality that often sustains school failure and exclusion is constructed.

All this shows the need to build a pedagogy that addresses the biology-culture interrelation, since the body and culture constitute each other. This pedagogy challenges current limits, denaturalizing inequalities, and allows students to free themselves from them (Calderón-Almendros, 2014; Calderón-Almendros & Ruiz-Román, 2015). It is about deconstructing the social conception of intelligence, disability, social class and other social categorizations, thus reconfiguring the body (and the mind), its limits and possibilities.

6.2. The border of intelligence

Intelligence is not monolithic, nor univocal, nor individual. The work of psychologists with significant scientific legitimacy, such as Bruner (1988, 1991,

1997), Vigostky (1964, 1979), Cole (1996), Goleman (1996), Gardner (1993), argue this, which has no counterpart in the school curriculum. These conceptions of intelligence, which recognize its social (and therefore not deterministic or genetic) and multiple character (since it diversifies intelligence into different intelligences), have a democratizing effect on the social construction that is derived from them. On the one hand, because they place the problem in the social and cultural environment, which distributes responsibilities and enables change. On the other hand, by paying more attention to the complexity of the human being, greater diversity is made possible. Institutionally devalued intelligences allow those who are poorly placed in the usual hierarchy produced by tests and school grades, based fundamentally on linguistic and logical-mathematical intelligence, to stand out. All of this offers effective tools for daily resistance, supports open attitudes and allows value to be given to devalued intelligences, repositioning their social position and that of others.

On the other hand, this complex representation of the multidimensional nature of the human being calls into question the category of normality, transferring the socially situated limits of the intelligence of the person to the outside of it: the limits are, from this perspective, in the social environment and in time.

6.3. *The border of normality*

Inclusive education delves into the questioning of categorization in schools, which divide society, which define people by their capacities and conditions, which ultimately delimit, oppress and exclude them. Graham & Slee (2008) address the problem of labels to theorize about inclusion/exclusion in education, showing how they create “illusory interiorities” by naturalizing normal ways of being. This naturalization erases particular forms of existence and creates an unquestionable space that maintains power relations sustained by the logic of normality (Nakayama & Krizek, 1995): by categorizing in schools and between schools, we work to maintain power imbalances and inequity (Graham & Slee, 2008; Popkewitz & Lindblad, 2000). School segregation, special education, special educational needs, and curricular adaptations are ways of excluding from what are considered to be normal. It is evident that they constitute a clear deep border not only physical, but cognitive, cultural, social and emotional. The division of the school, as well as the division within schools, eliminates the conflict that could improve them and, therefore, the ability to think about fundamental issues, such as normality, individualism and productivity. All of this requires an intersectional view, which connects the different forms of social and educational oppression, and an interdisciplinary view, which implies transcending the limits of the disciplines and areas of knowledge that divide the faculties of education.

In this sense, inclusive education is a process of social creativity in which new interpretations of the school are constructed that question and highlight the

social representations and beliefs on which education professionals and society in general are based. They question the hegemonic division between normal and abnormal, center and periphery. In this process, borders are diluted, because those who have been separated can recognize each other as equals without denying their differences. Inclusive education, then, becomes a pedagogy of differences (Calderón-Almendros, et al., 2016; Skliar, 2007, 2019), a continuous return to find strange everyday reality.

This implies, among other things, that schools review the meaning of school counselling (Calderón-Almendros, Moreno-Parra & Vila-Merino, 2024), transforming in this process the vital, social and cultural itineraries of the students. In other words, the process questions the habit, what is unthinkable in schools: the categorizations that are at the very core of the school institution's project. By questioning normality as a reference system, exclusionary machinery is dismantled. Education can be looked at again from a justice perspective, showing that the school system was never neutral. And in this process, new personal and social cartographies can be built, constituting a new context that enables more humane ways of existing, relating and educating for everyone. All of this has great organizational, political and practical implications for the construction of inclusive educational systems, which require breaking out of the vicious circle of categorizations, as has been done in the last educational reform in Portugal (OECD, 2022).

6.4. *The border between the individual and the social*

Inclusive education asks how we promote the transformation of all those implicit ideas, languages, cultures and practices by paying attention to the well-being of the people who take part in an educational context. This allows us to see beyond what we saw before, largely because teachers begin to reconceptualize the action of the school beyond the unbridled productivism that dominates it, and that leads to meaninglessness, saturation, the perception that there is no time, and the neglect of the desires and pleasure of educating and learning at school.

Developing systematic processes of dialogue and listening like those we have been accompanying for years (Ainscow et al., 2024; Calderón-Almendros et al., 2020) generates learning communities and professional communities of practice. Through collaborative and participatory action research processes, communities develop personal, relational and structural transformations, thereby reformulating identities, precisely because all these levels are put into relation. Identity is constituted as a privileged space of struggle that avoids the simplistic dichotomy between the social and the individual that we have been questioning, and therefore of great importance for the construction of inclusive educational systems, since it transcends one of the great borders that limit the project.

Schools can be understood as places of democratic reconstruction (Apple, 1999), while professionals experience them as communities of practice (Wenger, 1998), in

which practices take shape in processes of reification and participation. Teachers, in their daily lives, negotiate meanings through social action and the conversations that take place in schools. By stimulating systematic processes of conversation between center and periphery, between power and counterpower, consolidated practices are continually revised when new voices are heard, generating new negotiations of meanings. All of this impacts on practices, but also on the subjective constructions of teachers and students. Objectifications, for example, in reference to what is commonly called “Special Educational Needs”, are a limit on the thinking and action of teachers, but also a ceiling for the students who are objectified in them. And only through the expansion of participation, the borders begin to move: the barriers are not in the children and their biology, but in the thoughts of teachers and professional culture. For example, the learning possibilities of these students are expanded by displacing what was previously objectified by the institution. And everything happens with the mediation of emotions. It is, then, about transforming the implicit personal and professional backpack (Pérez-Gómez, 2020; Pérez-Gómez & Soto-Gómez, 2022), that which has been called practical knowledge, which must go through reason, contrast and experimentation.

In this task, the transformation of the deepest implicit theories, which depend on previous experiences in life, and which intensely influence teaching activity (Zeichner & Gore, 1990), must take place. They require complex actions that are directed at different levels, like layers of an onion (Korthagen, 2017) and that delve into the very identity of the teacher and his mission. This logic of layered deconstruction is solidly answered through the cyclical processes of Action Research, which through participation go deeper into critical analyses of reality and expand the capacity for action on it. At the same time, the conceptions, emotions and practices of the rest of the community are transformed, continually reconstructing vital, social and educational itineraries.

6.5. *The border between school and society*

People who occupy subordinate positions have the real capacity to elaborate arguments and new narratives that question the hegemonic discourses that organize schools and maintain unjust orders: supposedly scientific discourses, professional and legal discourses, political discourses. All these discourses constitute the legitimate framework of thought and action within the school, which establishes the limits of what can be imagined, questioned and done. The educational proposal, then, is to work together with ordinary people—particularly with those who are disadvantaged within these school frameworks—so that they construct their own word, as Freire (1972) would suggest, and that this becomes consistent in order to gain authority and become action. This cannot happen with the emergence of an individual word, but with the construction of new collective narratives that can resist, question and

challenge the hegemony of the discourses that usually dominate their lives. Only in this way the schools' regimes of truth can be transformed, because they are taking into account historically ignored and oppressed realities.

In different Spanish-speaking countries we have been working over the last few years to promote inclusive education beyond schools, making it easier for the communities themselves to build the meaning of inclusion in school. Based on the analysis of the most oppressed groups, it is common for collective narratives to emerge from pain, which rehumanizes the project by generating a mobilizing emotional cartography: the transition from the individual to the collective allows solitary pain to become recognition, and anger to become love by becoming a social project that seeks social and educational justice. We are thus talking about the construction of a social movement that connects the pain of students, teachers and families in a school that is far from their desires, languages and needs. This social movement needs to recover the genuine languages of ordinary people, which are often abandoned in the face of the overwhelming socializing power of educational systems. It is therefore a question of recovering the very meanings of what it means to educate people, with the intention of constructing new collective meanings. This requires generating spaces for the construction of collective narratives, with conversations between a large number of people who analyse the situation of the educational system to assume their role in its transformation. We have addressed some of these processes in Calderón-Almendros et al. (2020), Calderón-Almendros & Rascón-Gómez (2022) and Vila-Merino et al. (2024). At the moment, the development carried out in Spain through the Social Movement "Wanting it is creating it",¹ the ION Movement in Paraguay² or the 4D Lab in Uruguay³ are noteworthy.

7. INCLUSIVE EDUCATION: BETWEEN REALITY AND DREAMS

Educational activity is based on memory of the past (Esteve, 2010). We have accumulated a culture that we cannot and should not forget. However, education is a task of projection that does not allow us to remain in the past. Because what in the past meant progress, in the present can imply determinism that makes us lose hope and makes us believe that nothing can change. Heidegger (2001) described the temporal structure of being in the world as follows: from what we have become, we project our future being. Education must respond to this reality to accompany what McIntyre (1987) calls life as a search. Life is narration and openness, and education is located between our realities and our dreams. Because everything can always be

¹ See <https://creemoseducacioninclusiva.com/>

² See <https://www.instagram.com/ioncongreso/>

³ See <https://4dlab.uy/>

improved: the person, society, the world. Education is a phenomenon that favors the freedom of people, that can promote social justice, that equalizes opportunities. For this reason, it needs to incorporate dreams, because without them it loses a good part of its nature and denies the projection that it intends to build.

Inclusive education is probably the greatest challenge facing educational systems around the world today, because we have been able to dream of a school that values human differences. A challenge that, for a large part of the educational community, means the risk of breaking away from the habit, from the organization of the curriculum that supports the current order of things in schools. This implies the recognition that school communities must investigate their own contexts to adapt their teaching-learning processes, which means a shift in the way we conceive research, the relationship between theory and practice of teaching, but also the relations of production of pedagogical science. To do this, tools are needed that make education professionals feel that they are not jumping into the void, with flexible tools that help develop their own research processes,⁴ as well as a citizen movement that supports the effort to make these transformations.

The processes developed to make schools inclusive through the participation of the entire community constitute a decisive advance in this direction. They dismantle what is taken for granted in education. It uninstalls the objectifications that have placed certain people and groups on the margins. It continually restarts the learning processes of the entire educational community. And with learning, it immerses itself in change and differences.

REFERENCES

- Ainscow, M. (2024). *Developing Inclusive Schools: Pathways to Success*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003438014>
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M., Calderón-Almendros, I., Duk, C., & Viola, M. (2024). Using professional development to promote inclusive education in Latin America: possibilities and challenges. *Professional Development in Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2427285>
- Ainscow, M., & Hart, S. (1992). Moving practice forward. *Support for Learning*, 7(3), 115-120. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.1992.tb00221.x>

⁴ Some examples of tools designed in action research processes with school communities and used to advance schools can be found in the UNESCO Resource Box “Reaching All Students” (https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383824_spa), the “Reaching the Hard to Reach” Guides (<https://reachingthehardtoreach.eu/>) and the “Quererla es Crearla” Guides (<https://creamoseducacioninclusiva.com/creamos/guias/>).

- Apple, M. W. (1999). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203487563>
- Apple, M. W. (2005). Doing things the 'right' way: Legitimizing educational inequalities in conservative times. *Educational Review*, 57, 271-293. <https://doi.org/10.1080/00131910500149002>
- Apple, M. W. (2015). La construcción de alianzas entre nuestras diferencias. *Cuadernos de Pedagogía*, 461, 55-60.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *The Index for Inclusion*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. Heinemann.
- Calderón-Almendros, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. Cinca. <https://tinyurl.com/24xndgd5>
- Calderón-Almendros, I., Ainscow, M., Bersanelli, S., & Molina, P. (2020). Educational inclusion and equity in Latin America: an analysis of the challenges. *Prospects: Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*, 49(3), 169-186. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09501-1>
- Calderón Almendros, I., Calderón Almendros, J. M., & Rascón Gómez, M.T. (2016). De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(1), 45-60. <https://doi.org/10.14201/teored20162814560>
- Calderón-Almendros, I., & Echeita, G. (2022). Inclusive Education as a human right. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1243>
- Calderón-Almendros, I., Moreno-Parra, J., & Vila-Merino, E. (2024). Education, power, and segregation. The psychoeducational report as an obstacle to inclusive education. *International Journal of Inclusive education*, 28(11), 2424-2437. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2108512>
- Calderón-Almendros, I., & Rascón-Gómez, M. T. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: Narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 43-54. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.03
- Calderón-Almendros, I., & Ruiz-Román, C. (2015). Education as liberation from oppression: personal and social constructions of Disability. In F. Kiuppis & R. Sarromaa Hausstätter (Eds.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (pp. 251-260). Peter Lang. <https://www.peterlang.com/document/1118282>
- Cole, M. (1996). *Psicología cultural*. Morata.
- Cologon, K. (2019). *Towards Inclusive Education: A Necessary Process of Transformation*. Children and Young People with Disability Australia. <https://bit.ly/3LpWPgO>

- Cologon, K. (2020). Is inclusive education really for everyone? Family stories of children and young people labeled with 'severe and multiple' or 'profound' 'disabilities'. *Research Papers in Education*, 37(3), 395-417. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849372>
- De Beco, G. (2018). The right to inclusive education: why is there so much opposition to its implementation? *International Journal of Law in Context*, 14(3), 396-415. <https://doi.org/10.1017/S1744552317000532>
- Derrida, J. (2005). *De la gramatología*. Siglo XXI.
- Esteve, J. M. (2010). *Educar, un compromiso con la memoria*. Octaedro. <https://octaedro.com/libro/educar-un-compromiso-con-la-memoria/>
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin. <https://tinyurl.com/28x66s77>
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Paidós.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin & Garvey. <https://archive.org/details/teachersasintell0000giro/page/n1/mode/2up>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairos.
- Goodley, D. (2014). *Disability Studies: Theorizing disableism and ableism*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203366974>
- Graham, L., & Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40, 277-293. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x>
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Barquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A summary of the evidence on Inclusive Education*. Alana Institute. <https://eric.ed.gov/?id=ED596134>
- Heidegger, M. (2001). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica. <https://www.fondodeculturaeconomica.com/Ficha/9786071675835/F>
- Jackson, R. (2008). *Inclusion or Segregation for Children with an Intellectual Impairment: What Does the Research Say?* Queensland Parents for People with a Disability. <https://bit.ly/33efsmW>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2005). The strategy of the inclusive education apparatus. *Studies in Philosophy and Education*, 24, 117-138. <https://doi.org/10.1007/s11217-004-6527-4>
- McIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Crítica. <https://www.planetadelibros.com/libro-tras-la-virtud/92302>
- Nakayama, T. K., & Krizek, R. L. (1995). Whiteness: A strategic rhetoric. *Quarterly Journal of Speech*, 81, 291-309. <https://doi.org/10.1080/00335639509384117>
- OECD (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD (2022). *Review of inclusive education in Portugal*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- ONU (13 de diciembre de 2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Organización de Naciones Unidas. <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>

- ONU (2013). *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. Organización de Naciones Unidas. <https://undocs.org/A/HRC/25/29>
- ONU (2016). *Observación General núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva*. Organización de las Naciones Unidas. <https://tinyurl.com/y57x8zkf>
- Operti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Inclusive Education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 149-169). SAGE. <https://hdl.handle.net/10497/17344>
- Pérez Gómez, Á. I. (2020). Los desafíos educativos en tiempos de pandemias: ayudar a construir la compleja subjetividad compartida de los seres humanos. *Praxis educativa*, 24(3), 1-24. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240302>
- Pérez Gómez, A. I., & Soto Gómez, E. (2022). *Lesson Study: aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata. <https://tinyurl.com/24bgyrej>
- Popkewitz, T., & Lindblad, S. (2000). Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion: Some conceptual difficulties and problematics in policy and research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(1), 5-44. <https://doi.org/10.1080/01596300050005484>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Marova.
- Skliar, C. (2007). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila. <https://tinyurl.com/24myskgy>
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias: Notas, fragmentos, incertidumbres*. Noveduc. <https://www.noveduc.com/es/productos/pedagogias-de-las-diferencias/>
- Skrtec, T. M. (1991). The special education paradox: equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148-206. <https://doi.org/10.17763/haer.61.2.0q702751580h0617>
- Slee, R. (2004). The Index for Inclusion [Special issue]. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2). <https://www.tandfonline.com/toc/tied20/8/2?nav=toCList>
- Tomlinson, S. (2012). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267-286. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.692055>
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa.locale=en
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa.locale=en
- UNESCO (2015). *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656/Pdf/245656eng.pdf.multi>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592.locale=en>
- UNESCO (2020). *Global education monitoring report 2020: inclusion and education: all means all*. Unesco. <https://gem-report-2020.unesco.org/>
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560.locale=en>
- Vigostky, L. S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Lautaro.

- Vigostky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vila Merino, E., Rascón-Gómez, M. T., & Calderón-Almendros, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XX1*, 27(1), 353-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36753>
- Waitoller, F. R. (2020). *Excluded by choice. Urban students with disabilities in the marketplace*. Teachers College Press. <https://www.tcpres.com/excluded-by-choice-9780807764008>
- Warnock, H. M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of the Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office (HMSO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000065656.locale=en>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). Macmillan. <https://eric.ed.gov/?id=ED318735>

EDUCACIÓN INCLUSIVA DE CALIDAD: REQUISITOS PARA ROLES PROFESIONALES EMERGENTES

Inclusive Quality Education: Requirements for Emerging Professional Roles

Magdalena KOHOUT-DIAZ
Universidad de Burdeos. Francia.
magdalena.kohout-diaz@u-bordeaux.fr; <https://orcid.org/0000-0003-3838-1470>

Fecha de recepción: 11/10/2024
Fecha de aceptación: 17/12/2024
Fecha de publicación en línea: 02/06/2025

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Kohout-Diaz, M. (2025). Educación inclusiva de calidad: requisitos para roles profesionales emergentes [Inclusive Quality Education: Requirements for Emerging Professional Roles]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 77-97. <https://doi.org/10.14201/teri.32236>

RESUMEN

Este artículo examina las diversas dimensiones de la educación inclusiva y dilucida los retos éticos y profesionales que plantea en el contexto de los actuales discursos ideológicos en torno a la educación. Presenta una definición crítica de la educación inclusiva y examina la manera en que este enfoque, respaldado por organizaciones internacionales como la Unesco, está transformando las prácticas pedagógicas y las interacciones de los implicados en los sistemas educativos. Hacen hincapié en la necesidad de que todas las partes interesadas desempeñen un papel activo en las relaciones educativas como parte de la transición de los sistemas escolares y educativos hacia modelos más abiertos a la diversidad. El enfoque inclusivo no se limita a la integración física, sino que pretende transformar los sistemas educativos de manera fundamental, garantizando la participación y equitativa de todos, independientemente de su origen cultural, socioeconómico o de su discapacidad.

Para contextualizar el debate, el artículo ofrece una breve visión histórica de la evolución de los enfoques integradores en la educación. También se identifican y analizan los persistentes malentendidos que rodean al concepto de inclusividad y sus efectos deletéreos en la aplicación de prácticas verdaderamente justas. A continuación, el texto analiza la importancia de la relación entre los gestores educativos, los profesores y los alumnos, y su influencia en la percepción de pertenencia, la prestación de apoyo y, de forma más general, la creación de un clima inclusivo. A continuación, el texto examina las condiciones y las implicaciones éticas asociadas al objetivo de justicia social y a la ética del cuidado, abordando retos como el reduccionismo tecno-pedagógico o neurocientífico y el mal uso de las tecnologías digitales y nuevas. El aspecto innovador de este trabajo es su enfoque transformador y humanista de la educación, centrado en la diversidad y que requiere la colaboración entre educadores, responsables políticos y comunidades multi categoría. Este enfoque se basa en el reconocimiento de la singularidad de cada individuo y en la construcción de una ciudadanía activa y responsable, así como en la participación democrática del mayor número posible de personas. Las principales conclusiones indican que las prácticas inclusivas tienen un efecto beneficioso en el compromiso y el bienestar de los alumnos. Estas pruebas demuestran el potencial de tales métodos para fomentar entornos educativos más equitativos y eficaces.

Palabras clave: educación inclusiva; integración; pedagogía; justicia social; diversidad; profesionalidad; ética.

ABSTRACT

This article examines the multifaceted dimensions of inclusive education, elucidating the ethical and professional challenges it presents in the context of the ongoing ideological discourses surrounding educational matters. It presents a critical definition of inclusive education and examines the manner in which this approach, endorsed by international organisations such as UNESCO, is redefining pedagogical practices and the interactions between those involved in the systems. It emphasises the necessity for all stakeholders to play an active role in educational relations as part of the essential transitions in school and education systems towards models that are more open to diversity. The inclusive approach is not merely a matter of physical integration; rather, it seeks to transform education systems in a fundamental manner, ensuring the active and equitable participation of all, irrespective of cultural or socio-economic background or disability. In order to contextualise the discussion, the article provides a brief historical overview of the evolution of inclusive approaches in education. It also identifies and analyses the persistent misunderstandings surrounding the concept of inclusiveness, and their deleterious effects on the implementation of truly fair practices. This text then proceeds to analyse the significance of the educational managers-teachers-learners relationship and its influence on the perception of belonging, the provision of support and, more generally, the creation of an inclusive climate. The text goes on to examine the conditions and ethical implications associated with the goal of social justice and the ethic of care, addressing challenges such as techno-pedagogical or neuroscientific reductionism and the misuse of digital and new technologies.

The innovative aspect of this work is its transformative and humanist approach to education, which is centred on diversity and requires collaboration between educators, decision-makers, and multi-category communities. This approach is based on the recognition of each individual's uniqueness and the construction of active and responsible citizenship and democratic participation of as many people as possible. The principal findings indicate that inclusive practices have a beneficial effect on student engagement and well-being. This evidence demonstrates the potential of such methods to foster more equitable and effective educational environments.

Keywords: inclusive education; integration; pedagogy; social justice; diversity; professionalism; ethics.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. *El marco de la cuestión: ¿por qué es decisiva la reflexión ética para la educación inclusiva en las profesionalidades emergentes?*

La educación inclusiva se ha convertido en un pilar fundamental de la política educativa contemporánea. Responde a la necesidad de proporcionar educación a todos los niños, sin excepción, independientemente de sus discapacidades, antecedentes culturales o contexto socioeconómico (UNESCO, 2015). Este enfoque se extiende más allá de la mera integración física (o copresencia) de todos los alumnos en entornos escolares convencionales (no especializados). Implica un compromiso genuino de adaptar las prácticas pedagógicas y organizativas para garantizar la participación activa de todos en el proceso educativo. Desde hace más de dos décadas, el concepto de educación inclusiva sostiene que su objetivo no es únicamente eliminar los obstáculos al aprendizaje y la discriminación contra los grupos vulnerables, sino también fomentar la autonomía y la responsabilidad como parte de la educación de futuros ciudadanos democráticos, activos y abiertos a la diversidad (Booth y Ainscow, 2002; UNESCO, 2017). Durante varias décadas, se ha abogado por el ideal y el principio de la educabilidad como un valor que guía las políticas públicas de educación (Noonan y Reese, 1984).

Sin embargo, para comprender plenamente el impacto sustancial de los enfoques inclusivos en las relaciones educativas, es imperativo aclarar los numerosos malentendidos a los que estos enfoques son susceptibles en la actualidad (Kohout-Díaz, 2018) y determinar el significado preciso de la calidad inclusiva de la educación. La educación inclusiva es un enfoque socioconstructivista del desarrollo infantil, las interacciones sociales y el aprendizaje, así como de la evolución de las prácticas educativas. Requiere una transformación profunda de todas las prácticas y cambios significativos en los modelos, métodos y estructuras educativas. En esencia, si el

concepto de educación inclusiva se comprende plenamente, se requiere un replantamiento radical de todo el sistema educativo.

Este artículo tiene como objetivo dilucidar el concepto de educación inclusiva, abordando los malentendidos que lo rodean, los requerimientos éticos que guían su implementación y los desafíos contemporáneos a los que se enfrenta. Lo hace situando el concepto en relación con las luchas ideológicas con las que está asociado y destacando la imperiosa necesidad de un sistema educativo verdaderamente equitativo y participativo. En especial, busca demostrar que un enfoque inclusivo exige una reevaluación integral de las relaciones educativas, con un renovado énfasis en las acciones e interacciones éticas que definen un estilo profesional inclusivo para docentes y educadores.

2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ENCRUCIJADA DE LOS DEBATES IDEOLÓGICOS: ¿ES POSIBLE ENCONTRAR UN TERRENO COMÚN?

2.1. La educación inclusiva al descubierto: encontrar claridad en la complejidad...

La educación inclusiva puede definirse como un proceso que aborda las necesidades específicas de todos los alumnos con el objetivo de facilitar su participación activa en la vida escolar y la eliminación de las barreras al aprendizaje y la participación de todos (Booth y Ainscow, 2002). Esta definición es precisa y refleja la comprensión actual del concepto. En 2015, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura identificó la educación inclusiva como uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente el ODS 4, que subraya la importancia de una educación accesible y de calidad para todos, con el fin de fomentar el desarrollo social global (UNESCO, 2017). Desde la década de 1990, el concepto de educación inclusiva ha evolucionado más allá de la mera integración de alumnos excluidos o marginados, o del uso de estrategias pedagógicas y herramientas digitales. Promueve un ideal de desarrollo humano que reivindica el derecho de todos los individuos a participar en una sociedad democrática. Esto implica el derecho a la educación y la libertad de pensamiento y expresión, que son requisitos previos indispensables para una ciudadanía activa en el futuro. En este sentido, representa una educación basada en la reiteración de valores fundamentales, como la capacidad de coexistir y colaborar. Esto, por lo tanto, constituye una invitación a participar en una práctica moral y política que requiere una deliberación continua sobre la diversidad social (Biesta, 2010b). Este enfoque sugiere que la enseñanza debe considerarse como una forma de arte, más que como una supuesta ciencia burocrática aplicada. Esto último se apoya en evidencia que se presenta como científica de lo que se supone que es efectivo (Harari, 2024; Biesta, 2024). La libertad de pensamiento y expresión inherente a los seres humanos hace que la relación entre el profesor y el alumno, así como entre la enseñanza y el aprendizaje, sea compleja y delicada. Esto pone de relieve la función crucial del sujeto hablante y su deseo de aprender y conocer dentro del proceso de interacción educativa.

El enfoque inclusivo de la educación, tal como se establece en textos internacionales, cuestiona el paradigma dominante basado en la llamada evidencia neurocientífica o tecnocientífica. Aboga por una comprensión más humanista y holística de los procesos educativos. Este ideal tiene el potencial de desarrollar la autonomía moral de los alumnos, permitiéndoles actuar como miembros activos y responsables de la sociedad. Esto se puede lograr proporcionándoles una educación de calidad ética (Higgins, 2011). Este enfoque se distingue por su énfasis en la participación estudiantil en todos los aspectos de la vida escolar, así como por su compromiso de adaptar en profundidad los planes de estudio, la pedagogía y el entorno general para satisfacer las necesidades individuales y centrarse en la creación de espacios de diálogo donde los alumnos puedan participar activamente en la comunicación y el intercambio de ideas tal como son, sin necesidad de ajustarse a estándares ideológicos (Norwich y Mittler, 2000; Burbules, 2006). Esta posición, que representa una definición rigurosa de la educación inclusiva, es, al examinarla más de cerca, muy ambiciosa y exigente. Requiere una redefinición de los roles profesionales de educadores, profesores y personal de supervisión y apoyo, cuya misión es facilitar la construcción conjunta de conocimiento mediante la participación mutua y dialógica (Säfström, 2011). El objetivo esbozado aquí sitúa a la educación inclusiva como la cima de un desarrollo histórico en las ideas y visiones pedagógicas de la infancia. Este desarrollo histórico se describe a continuación.

2.2. Educación inclusiva: ¿una paradoja entre progreso y tradición?

El concepto de educación inclusiva representa el apogeo de un proceso sostenido de innovación pedagógica y la evolución de los sistemas educativos (Chatenoud *et al.*, 2018). Las políticas educativas han atravesado transformaciones significativas en consonancia con la evolución de las conceptualizaciones del desarrollo infantil. Durante las décadas de 1980 y 1990, la segregación de lo que se denominaba infancia “anormal” fue objeto de escrutinio riguroso y científico en numerosos países de todo el mundo (véase, por ejemplo, Kliewer y Drake, 1998). La categoría de niños previamente descritos como perezosos, anormales o retrasados fue reemplazada por la de niños educables pero que simplemente estaban mal adaptados al sistema o proceso educativo. Este cambio de categorización se acompañó de la implementación de enfoques educativos específicos, diseñados para atender las necesidades únicas de estos niños y combatir la discriminación a la que se enfrentaban. En consecuencia, la educación inclusiva se asienta en una trayectoria histórica paradójica. En las primeras etapas de desarrollo del sistema educativo, los niños considerados no educables fueron excluidos del proceso educativo formal. Posteriormente, se consideró que tenían la capacidad de recibir una educación en un entorno especializado. Finalmente, se los consideró aptos para la educación dentro del marco educativo convencional (integración), que progresivamente se consideró discriminatoria a la luz del nuevo enfoque universal inclusivo. La paradoja radica en que la adaptación a sus necesidades, antes considerada integradora, ahora se ve como discriminatoria.

Durante la década de 2000, la lógica de la integración adquirió cada vez más relevancia, con la difusión progresiva de un enfoque educativo centrado en las necesidades educativas especiales, las situaciones de discapacidad y, posteriormente, las habilidades. Este enfoque buscó alejarse de las visiones denominadas fijistas, naturalizadoras y cosificadoras típicas de la discriminación (Terzi, 2005). La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la discapacidad en términos de tres factores clave: incapacidad, deficiencia y desventaja (Wood, 1980). Este último aspecto enfatiza la naturaleza socialmente construida y situacional de la discapacidad. Paralelamente, en 1978 en Gran Bretaña, se conceptualizó en un informe de investigación la importancia de considerar las necesidades educativas especiales del alumnado ante la discriminación que sufrían los estudiantes con dificultades o discapacidades en las escuelas (Warnock, 1978). Los enfoques basados en las necesidades educativas especiales proliferaron a nivel global y se aceptaron ampliamente, con un objetivo inicialmente integrador (el alumno está en el sistema ordinario y debe adaptarse a él) y posteriormente inclusivo (el alumno está en el sistema ordinario, el cual debe adaptarse a las necesidades de cada alumno). En la práctica, la categorización de las poblaciones escolares, educativas e infantiles es un aspecto fundamental del enfoque inclusivo.

La nomenclatura que se adopte tendrá un impacto significativo en las consecuencias políticas, institucionales y prácticas que surjan. De este modo, el llamado enfoque “defectológico” de L. S. Vygotsky (1978) puede verse como un legado paradójico del que surge el enfoque inclusivo de la educación. El impulso humanista y educativo de la defectología, la ciencia de los defectos fundada y popularizada a partir de la obra de Vygotsky, está limitado en su esencia por la imposibilidad de pasar del “defecto” a la “especificidad” o “diversidad”. No obstante, son las perspectivas de Vygotsky sobre el desarrollo infantil las que proporcionan la base esencial para un enfoque socioconstructivista del aprendizaje, que sitúa el respeto por el desarrollo de los niños en el centro de las preocupaciones educativas (Smagorinsky, 2012). La noción de que el aprendizaje es un proceso activo a través del cual los alumnos construyen activamente su comprensión respalda las prácticas inclusivas, mediante las cuales se fomenta que cada alumno participe de manera significativa en el proceso de aprendizaje.

La relación educativa no debe reducirse a la simple transmisión de conocimiento; más bien, debe entenderse como un proceso de emancipación (Biesta, 2010a). Este proceso emancipador se basa en el reconocimiento de la vulnerabilidad humana, así como de la libertad y diversidad irreductibles. En consecuencia, los docentes tienen la responsabilidad ética de apoyar a cada estudiante en su trayectoria única y singular (Fulford, 2016). De esta manera, las prácticas inclusivas actúan como instrumentos esenciales para establecer comunidades educativas donde la diversidad no solo se tolera, sino que se valora, facilitando así la formación de ciudadanos democráticos (Knight Abowitz, 2000).

3. EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN PUENTE ENTRE LA DIVERSIDAD Y EL APRENDIZAJE

3.1. *Las relaciones entre profesores y alumnos como núcleo de la inclusión: diferenciación, adaptación y cooperación*

En el centro de la ecología del desarrollo humano, el aprendizaje se ve significativamente influido en gran medida por las interacciones sociales y el contexto ambiental en el que los alumnos se desarrollan (Bronfenbrenner, 1979). No basta con que los profesores se limiten a facilitar el aprendizaje; también deben proporcionar un marco relacional solidario que respete y apoye la diversidad de experiencias de los alumnos, fomentando así un sentido de pertenencia para todos. El papel de la interacción social sostiene que el desarrollo cognitivo de los niños está inextricablemente vinculado a sus interacciones con los adultos (Vygotsky, 1978). En su rol como figuras de referencia, los profesores tienen una responsabilidad particular de promover una cultura de equidad y justicia social (Knight Abowitz, 2000). ¿Qué métodos se pueden emplear para lograr esto? ¿Qué prácticas se deben implementar y qué actitudes profesionales se deben adoptar?

Carol Ann Tomlinson es una figura destacada en el campo de la enseñanza diferenciada, el cual consiste en adaptar los métodos de enseñanza a las necesidades individuales de los alumnos. Al proporcionar instrucciones y programas personalizados y adaptables, los profesores pueden abordar de manera más eficaz las diversas necesidades de los alumnos en un aula inclusiva, en particular, de aquellos con necesidades educativas especiales:

En clases diferenciadas, los profesores utilizan el tiempo de manera flexible, recurren a una variedad de estrategias de enseñanza y se convierten en socios de sus alumnos, de modo que tanto lo que se aprende como el entorno de aprendizaje se adaptan para apoyar al alumno y al aprendizaje. No fuerzan a los alumnos a encajar en un molde estándar; estos profesores son estudiantes de sus estudiantes. Realizan diagnósticos, prescriben la mejor enseñanza posible en función tanto de su conocimiento del contenido como de su comprensión emergente del progreso de los alumnos a la hora de dominar el contenido crítico. Estos profesores también son artistas que utilizan las herramientas de su oficio para abordar las necesidades de los alumnos. No aspiran a lecciones estandarizadas y producidas en masa porque reconocen que los alumnos son individuos y requieren un ajuste personal. Su objetivo es el aprendizaje de los alumnos y la satisfacción en el aprendizaje, no solo completar un plan de estudios. (Tomlinson, 2014, p. 4).

Este pasaje ilustra las ventajas de la enseñanza diferenciada como un enfoque holístico centrado en el individuo. El texto enfatiza el valor de la enseñanza flexible y personalizada, en la que el profesor asume el rol de facilitador, en sintonía con las necesidades cambiantes de cada alumno. A diferencia de los métodos y prácticas de evaluación estandarizados, el profesor prioriza el arte de enseñar, reconociendo la singularidad y las necesidades, ritmos y habilidades individuales. Resulta esencial adaptarse a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, en lugar de adherirse a

un programa rígido. Este enfoque debe ajustarse continuamente de acuerdo con el progreso de cada alumno, con el objetivo de construir de forma conjunta el aprendizaje. De acuerdo con el modelo socioconstructivista de aprendizaje, los educadores deben observar, analizar y comprender continuamente las necesidades y el progreso de sus alumnos para ajustar sus estrategias de enseñanza. Este enfoque requiere que los educadores adopten una perspectiva creativa para garantizar que los alumnos encuentren significado y disfruten de su trayectoria educativa.

Para ejemplificar esta afirmación, presentaremos un estudio de caso práctico (Le Bec, 2024). Se trata de una escuela secundaria en Francia donde la profesora X, docente de lengua y literatura francesas comprometida e innovadora, ha implementado con éxito la enseñanza diferenciada en su clase. Al comienzo de cada curso académico, lleva a cabo un proceso de evaluación integral con el objetivo de adquirir una mayor comprensión de los intereses y estilos de aprendizaje de sus alumnos. Con base en esta información, adapta sus métodos de enseñanza para alinearlos con las diversas necesidades de los alumnos de su clase. El enfoque de la profesora X para la enseñanza diferenciada implica la creación de una gama de actividades, cada una de las cuales presenta un nivel de complejidad variable. Por ejemplo, durante un proyecto de investigación sobre clásicos literarios, algunos alumnos trabajan en temas básicos con fuentes predefinidas, mientras que otros abordan cuestiones más complejas y se les anima a identificar recursos adicionales de forma independiente. Esto garantiza que cada alumno esté adecuadamente estimulado y comprometido con el material a un ritmo que sea apropiado para ellos y evita situaciones que los frustren o desmotiven. Para ayudar a los alumnos con dificultades de lectura, la profesora X emplea versiones en audio de los textos y aplicaciones de texto a voz para las tareas de escritura. Además, incorpora tutorías entre pares, juntando a estudiantes avanzados con aquellos que necesitan apoyo adicional, lo que fomenta un entorno de aprendizaje colaborativo en el que los alumnos pueden aprender unos de otros.

Además, la profesora X utiliza tecnología digital para personalizar las experiencias de aprendizaje. El uso de tabletas y aplicaciones educativas permite que los alumnos trabajen a su propio ritmo, mientras que las herramientas de gestión del aula facilitan el seguimiento del progreso y la identificación de áreas que requieren apoyo individual.

La eficacia del enfoque de la profesora X ha quedado demostrada de forma irrefutable para los alumnos, padres y compañeros docentes. Los alumnos de su clase muestran niveles elevados de compromiso, autonomía y rendimiento académico. El entorno inclusivo que ha fomentado mejora los resultados de aprendizaje, al tiempo que garantiza que todos los alumnos se sientan valorados y apoyados. Este ejemplo demuestra la importancia de los métodos de enseñanza flexibles y personalizados, así como el papel fundamental del profesor como facilitador, atento a las necesidades cambiantes de cada alumno. Al adoptar un enfoque socioconstructivista del aprendizaje, la profesora X mantiene una observación y un análisis constantes de sus estrategias, adaptándolas cuando es necesario para garantizar que todos los alumnos encuentren sentido y disfrute en su trayectoria educativa.

3.2. *Aprovechar la diversidad: abordar las complejidades de las adaptaciones razonables*

Es imperativo implementar otras prácticas, como las adaptaciones razonables, para garantizar que los alumnos con necesidades especiales puedan participar en las actividades escolares en igualdad de condiciones que sus compañeros (Sailor, 2017). Estas adaptaciones incluyen la modificación de recursos didácticos, la provisión de ayudas tecnológicas y la adaptación de evaluaciones, con miras a garantizar el respeto del principio de equidad en la educación. Además, es esencial realizar cambios a la formación docente para garantizar que los profesores estén adecuadamente preparados para responder a diversas necesidades mediante la experiencia práctica en entornos inclusivos, así como es esencial una comprensión integral de la enseñanza diferenciada. Implementar un sistema de apoyo multinivel (MTSS, por sus siglas en inglés) facilita la adaptación de la enseñanza a diferentes necesidades y permite intervenciones específicas. El aprendizaje entre pares también es de gran importancia para fomentar el desarrollo académico y social. Además, asignar apoyo a grupos en lugar de a individuos tiene el beneficio adicional de reducir la estigmatización. En última instancia, las prácticas pedagógicas que se apoyan en la colaboración entre docentes de educación general y especial tienen el potencial de mejorar significativamente los resultados del aprendizaje. Esto se logra al fomentar el desarrollo pedagógico colectivo y al facilitar la formación continua y mutua. De manera similar, el aprendizaje cooperativo es otro enfoque que alienta a los alumnos a trabajar juntos, reforzando tanto sus habilidades sociales como académicas. Este enfoque incentiva la interdependencia positiva, al vincular el éxito de cada miembro al del grupo y fomentar así la participación activa y complementaria de todos en el proyecto común. Al promover la interacción, el aprendizaje cooperativo mejora el pensamiento crítico y el trabajo en equipo, convirtiéndose en una poderosa estrategia para crear un ambiente de aula inclusivo y de apoyo. Como enfatizan los autores con referencia a los enfoques socioconstructivistas, *“la cooperación no ocurre por accidente; debe diseñarse y gestionarse intencionalmente”* (Johnson y Johnson, 1999, p. 78). En un clima educativo de este tipo, la diversidad de contextos culturales y de aprendizaje no solo se tolera, sino que se valora. Esto refleja la perspectiva de que dicha diversidad representa un recurso para enriquecer el aprendizaje de todos (Banks, 2009), en contraste con la idea de que la diversidad es un defecto o un problema. Un enfoque inclusivo requiere un cambio completo de perspectiva, mediante la cual el profesor asume un estilo de enseñanza inclusivo y receptivo hacia la diversidad.

4. PRINCIPIOS ÉTICOS EN EL PROCESO INCLUSIVO: LA CONFORMACIÓN DE LA CONDUCTA PROFESIONAL

4.1. *Justicia social y ética del cuidado: fundamentos de una educación inclusiva*

El principio de equidad en el acceso a la educación (accesibilidad) constituye un aspecto fundamental del proceso inclusivo, que refleja un pilar de la justicia

distributiva. Este principio estipula que las desigualdades sociales solo pueden justificarse si confieren beneficios a los más desfavorecidos. Como se ha señalado anteriormente, esta perspectiva da lugar a tensiones epistemológicas y dilemas éticos. En particular, plantea la cuestión de si el principio de inclusividad implica la asignación de recursos adicionales a las personas marginadas y estigmatizadas, sobre la base de atribuirles deficiencias o necesidades (compensación), o si se basa en el principio de igualdad (lo mismo para todos). Si se adopta esta última perspectiva de igualdad de oportunidades en una escuela para todos, solo mediante la previsión de ayudas adaptadas, diferenciadas y personalizadas para todos, se podrá satisfacer el principio inclusivo. No se trata de proporcionar recursos adicionales a quienes se percibe como menos favorecidos, sino de asignar recursos para satisfacer las necesidades de todos los individuos, una vez identificadas sus necesidades específicas. Es imperativo que el compromiso de garantizar la “igualdad de oportunidades” para todos se base en una comprensión de los contextos específicos de la demanda educativa. La educación es un acto de justicia social, cuyo objetivo es superar los impedimentos estructurales que impiden el acceso igualitario a la educación (Rawls, 1971). Esta perspectiva debe extenderse más allá de la mera redistribución de recursos para abarcar el reconocimiento de identidades y diferencias culturales (Fraser, 2003). El objetivo es facilitar la participación activa de todos los alumnos en la comunidad educativa, fomentando un entorno que emule el compromiso de los ciudadanos en los procesos democráticos.

La importancia fundamental de las dinámicas interpersonales y la prestación de una atención personalizada a las necesidades de cada individuo establece un enfoque profesional distintivo que trasciende la mera transferencia de conocimientos. Se podría argumentar que es este compromiso empático (Gilligan, 1982) el que desempeña un papel fundamental, delineando una auténtica ética del cuidado. Tronto (1993) enfatiza que el cuidado no se limita únicamente a la atención individual, sino que abarca la responsabilidad colectiva de fomentar un entorno donde todos los individuos se sientan apoyados y valorados. Por lo tanto, la ética del cuidado requiere una reevaluación integral de las prácticas educativas, donde el rol del individuo como sujeto hablante se reconozca como un aspecto central de un enfoque educativo inclusivo. Las teorías del cuidado postulan un enfoque empírico, en el cual la investigación cualitativa y la experiencia profesional concreta convergen en una acción eficaz y discerniente caso por caso. Estos enfoques brindan soluciones al restaurar la dignidad de la innovación y la invención fuera de las normas estándar establecidas a priori, incluidas las normas de discriminación positiva y sobrecompensación por supuestas deficiencias, en consonancia con su vocación primaria. Tales perspectivas resaltan la primacía de la experiencia local, clínica (concreta) y el rol de la casuística. Esta reorientación establece una posición que es justificable tanto subjetiva como éticamente, aunque sea ambiciosa. Es una posición que reconoce la incognoscibilidad fundamental de lo real, que no puede ser completamente asimilado y que no preexiste a nuestra elaboración.

4.2. Reconocer singularidades: comprender al “otro” en un marco inclusivo

El objetivo es llamar la atención sobre la falta de consideración científica y política que se otorga a estas prácticas imperceptibles y desatendidas dentro de los sistemas educativos. Se trata de actividades que a menudo son infravaloradas e incluso desestimadas por las normas imperantes y las prácticas dominantes. La perspectiva del cuidado postula que la paciencia, la adaptabilidad y la capacidad de respuesta son principios fundamentales de la acción educativa. Del mismo modo, aboga por una transformación del entorno escolar para establecer espacios donde las necesidades puedan ser articuladas, reconocidas y consideradas con el debido respeto a la vulnerabilidad inherente a cada individuo. Sirve para recordarnos nuestra condición compartida.

La vulnerabilidad y la dependencia no son exclusivas de un grupo o demografía particular; más bien, son inherentes a la condición humana. Si bien quienes gozan de privilegios económicos pueden mitigar el impacto de estos factores o incluso negar su existencia, la vulnerabilidad y la dependencia son intrínsecas a la experiencia humana (Molinier, Laugier y Paperman, 2009, p. 93).

El énfasis en la interdependencia y en la relación cuidado/atención como base para definir las necesidades es una característica clave de la ética y las prácticas inclusivas. Este enfoque se basa en una nueva antropología de la vulnerabilidad, que se fundamenta en la primacía ética de la relación con la alteridad del otro. Este enfoque cuestiona la tendencia a la unidad, que es fuente de violencia (Levinas, 2003).

La solución, o más bien la respuesta, que Levinas propone a la tensión problemática entre identidad y alteridad, no residirá en una articulación de las diferencias susceptibles de prejuicio, discriminación, estereotipo, inequidad u otras formas de violencia, sino en señalar que existe algo diferente en el otro (y que no es reducible a las cualidades del otro) y que el sujeto (o el yo) no puede ser indiferente a esta alteridad del otro. La alteridad más profunda del otro no se encuentra en su diferencia perceptible, sino en la no-indiferencia que el yo descubre respecto del otro, quienquiera que ese otro sea. Esta alteridad como no-indiferencia que subyace a toda diferencia, restaura a los seres humanos el sentido pleno de su humanidad (Wolff, 2011, p. 114)

Es una verdad fundamental que todos dependemos de los demás. Esta “*atención hacia los otros y hacia la manera en que están implicados con nosotros en las conexiones*” puede entenderse como “*uno de los caminos actuales hacia una ética de lo ordinario, concreto y lo no normativo*” (Molinier, Laugier y Paperman, 2009, p. 172, p. 186). Este enfoque evita la exclusión en términos concretos y constituye una característica fundamental del estilo inclusivo.

Es de suma importancia que estas “alteridades de los otros”, estas singularidades distintivas, no se nieguen (Honneth, 1995). Esta es una dimensión ética fundamental del proceso inclusivo, que es particularmente relevante en los entornos educativos. Cada alumno debe ser reconocido en su singularidad, y las particularidades culturales, sociales y personales deben ser reconocidas como una parte constitutiva

y enriquecedora del marco institucional (Taylor, 1994). Una educación de este tipo valora a cada alumno no solo por sus habilidades académicas, sino también por sus cualidades únicas y novedosas. Esto ayuda a construir una comunidad educativa basada en la diversidad y la apertura a la inconmensurable otredad de los demás.

Para ilustrar las aplicaciones prácticas de estos principios éticos, se podría considerar el ejemplo de una escuela secundaria que ha implementado con éxito un modelo de educación inclusiva (Le Bec, 2024). La escuela ha implementado estrategias de enseñanza diferenciadas para abordar las necesidades específicas de cada alumno, independientemente de su origen o habilidades. Los educadores utilizan una plétora de técnicas pedagógicas y recursos tecnológicos para construir un entorno de aprendizaje adaptativo. Se realizan talleres y sesiones de capacitación periódicas con el objetivo de dotar a los educadores de las habilidades necesarias para aplicar estos principios en sus prácticas docentes diarias. Además, la escuela cultiva una cultura colaborativa, en la que los profesores, padres y alumnos se esfuerzan colectivamente para garantizar que cada niño reciba el apoyo necesario. Esta aplicación práctica de principios éticos en un entorno inclusivo ejemplifica la traducción efectiva de la teoría a la práctica, promoviendo de esta forma un entorno educativo más equitativo y solidario.

5. ABORDAR LOS DESAFÍOS ACTUALES EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

5.1. *Vincular políticas y prácticas: el desafío de la implementación*

Es evidente que las políticas públicas desempeñan un papel fundamental en el avance de la educación inclusiva. A principios de la década de 2000, académicos pioneros como Booth y Ainscow (2002) subrayaron la importancia de un marco legislativo supranacional y nacional para facilitar las transiciones en todos los niveles de los sistemas educativos en cada contexto específico.

Se dice que la inclusión es “la piedra angular” de la política educativa gubernamental. Sin embargo, muchos profesores sostienen que deben esforzarse por minimizar las presiones excluyentes de las políticas, las cuales al fomentar la competencia entre escuelas pueden llevar a una visión estrecha del logro estudiantil. Muchos obstáculos al aprendizaje y la participación residen en contextos sobre los cuales las escuelas tienen poco control. Las barreras más poderosas para el logro de objetivos siguen siendo aquellas asociadas con la pobreza y las tensiones que esta produce. Sin embargo, las escuelas pueden y de hecho cambian. Pueden afectar radicalmente las experiencias educativas de los alumnos y el personal al desarrollar culturas en las que se respeta a todos y donde las políticas y prácticas apoyan a todos los alumnos para que participen en el aprendizaje, se relacionen con otros y logren un alto rendimiento (Booth y Ainscow, 2002, pág. 11).

Sin embargo, estas transformaciones inclusivas se enfrentan a una visión tecnocrática y despolitizada que, en ocasiones, impide la reestructuración:

Los discursos sobre las políticas de formación docente posicionan a los docentes como agentes de control social cuyo trabajo es preservar el *statu quo* y legitimar las estructuras

actuales de dominación. Este posicionamiento se logra a través de la tecnocratización del conocimiento docente y la despolitización de la diversidad y la equidad en la preparación docente. La importancia de este análisis radica en establecer conexiones entre la tecnocratización de la enseñanza promovida por la reciente ola de discursos sobre políticas de formación docente y el mantenimiento de la desigualdad que se espera que el rediseño de la formación docente apoye (Aydarova, 2021, p. 670).

Uno de los principales desafíos contemporáneos reside, por tanto, en la forma en que se implementan las políticas en un contexto de creciente fascinación por la neurociencia como soporte de enfoques tecnicistas. El asunto que nos ocupa no es meramente técnico y científico; más bien, es de un carácter profundamente político, social y cívico. La cuestión radica en la aplicación incorrecta de principios científicos y tecnológicos. Por ello, es esencial considerar no solo la implementación de estrategias y técnicas pedagógicas, sino también la necesidad de repensar la gestión educativa y promover un liderazgo inclusivo que valore la diversidad y se abra a la multiplicidad de experiencias educativas. Se trata de una cuestión que merece consideración a nivel de política educativa.

El aumento en el número de actividades relacionadas con el avance de prácticas educativas inclusivas a nivel internacional, nacional y local es un fenómeno notable. No obstante, hay ocasiones en las que la implementación de estos procesos resulta desafiante en la práctica (véase, por ejemplo, Corbion, 2020, en el contexto de Francia). El delicado equilibrio entre, por un lado, la alta normatividad persistente del proceso educativo (incluso cuando se lo describe como “inclusivo”) y, por otro, las circunstancias en constante evolución asociadas con requisitos educativos específicos y, ocasionalmente, dispares es particularmente desafiante para los profesores. Cabe destacar que, a pesar de más de cinco décadas de investigación y experimentación pedagógica que han producido resultados tangibles al abordar las dificultades de aprendizaje en los alumnos, el trabajo sobre las competencias profesionales necesarias para facilitar un aprendizaje accesible sigue siendo un desafío significativo.

Es probable que la innovación más significativa pueda identificarse a través de un enfoque epistemológico que otorgue un mayor énfasis a las complejidades de las situaciones concretas. Esto contrasta con la aparente eficacia de las tendencias retóricas y el desempeño financiero asociado a reducciones presupuestarias cada vez mayores, que a menudo se presentan como progreso social. Un enfoque inclusivo verdaderamente eficaz debe considerar las situaciones complejas y únicas de los alumnos. Esto requiere la integración de sus historias personales, las instituciones en las que se encuentran y las culturas profesionales que moldean las prácticas de los diversos actores interesados en el sector educativo (Ravet, 2011). Se puede postular que el inicio de este proceso con gestores educativos locales, docentes y educadores es de suma importancia.

5.2. *Redescubrir el humanismo en el liderazgo inclusivo: navegar por un terreno ético complejo*

El papel del líder educativo está en el corazón de la creación de una cultura educativa inclusiva. La literatura sobre liderazgo inclusivo indica que las prácticas

de gestión que prestan atención a la diversidad y están abiertas al diálogo son de gran importancia. El liderazgo inclusivo no solo debe gestionar las habilidades de los profesores, sino también fomentar entornos escolares donde se respete la diversidad y las relaciones de poder estén sujetas a un escrutinio y análisis constantes (Riehl, 2000). En el contexto del auge de las redes sociales y el fenómeno acompañante de un mayor narcisismo, la cuestión de lo “común” en la educación ha adquirido una importancia fundamental. La educación inclusiva debe reconsiderar su conceptualización de la diversidad. En lugar de percibirlo como una cuestión técnica de estrategias y herramientas de adaptación, debería considerarse como un compromiso ético con una cultura educativa común de la diversidad, respetando las especificidades individuales reflejadas en necesidades o itinerarios de formación.

El proceso inclusivo da lugar así a cuestiones complejas sobre cómo los docentes y directivos interpretan e implementan los requisitos legislativos internacionales, nacionales y locales, que se extienden más allá de los aspectos puramente técnicos y organizativos. Estas preguntas son relevantes no solo para las prácticas pedagógicas, sino también para las categorías, valores y objetivos que informan su interpretación de cada situación. La educación inclusiva puede servir para reforzar la comercialización de la educación como instrumento de control social (Aydarova, 2021) o, por el contrario, representar un movimiento subversivo y humanista que reinventa la democracia a través de la educación (Ball, 2003).

Este modelo humanista desafía la tendencia predominante de intentar eliminar la subjetividad en favor de un enfoque tecnocrático y neoliberal. La gestión inclusiva se basa en una perspectiva humanista, con el objetivo de cultivar una ciudadanía universal y democrática a través de una educación en la diversidad. Sin embargo, en el contexto del desarrollo de un discurso neoliberal sobre la educación, la noción de educación inclusiva también funciona como una invitación a las organizaciones a contribuir proactivamente en la mejora de la productividad, al tiempo que demuestra respeto por los criterios de bienestar profesional, social y personal. A pesar de que las políticas inclusivas se basan en los conceptos de una ciudadanía activa, universal y democrática, impulsadas por principios de justicia y de lucha contra toda forma de discriminación, las organizaciones e instituciones que lideran la acción pública en este ámbito se guían por principios y herramientas paradójicas. En última instancia, estas promueven la evaluación del desempeño, la clasificación, la competencia y la búsqueda de la excelencia, lo que conduce a una fragmentación del poder en un marco posdisciplinario (De Gaulejac y Hanique, 2015). Al mismo tiempo, favorecen una “concepción meritocrática de la accesibilidad” (Ebersold, 2015, p. 64), tal como lo transmiten los gestores educativos. Esta falta de claridad y sinceridad es evidente en el hecho de que estas instituciones afirman defender valores inclusivos al tiempo que refuerzan un sistema que perpetúa las desigualdades y la competencia. La contradicción surge del hecho de que estas instituciones utilizan una retórica inclusiva para disfrazar prácticas que con frecuencia resultan en la exclusión y marginación de grupos sociales específicos.

Estas prácticas organizativas y de gestión generan desigualdades y sirven para perpetuar discursos que pueden compararse con la noción de un enfoque “para todos” (universal) característico del totalitarismo. Por lo tanto, es imperativo rearticular el ideal inclusivo con una ciudadanía concreta, equitativa, participativa y respetuosa con la diversidad y la singularidad de cada persona. El objetivo de proporcionar educación para todos solo puede lograrse proporcionando educación a todos y cada uno de los individuos.

5.3. *Tecnología: ¿facilita la inclusión o refuerza las barreras?*

Las tecnologías educativas están asumiendo un papel cada vez más prominente en la facilitación de procesos inclusivos. Los que promueve el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) sirven como ejemplo ilustrativo. Ofrecen multitud de oportunidades para mejorar el acceso a la educación, en particular, a través del aprendizaje personalizado y el acceso a distancia. El uso de herramientas como software de reconocimiento de voz, plataformas de aprendizaje electrónico y aplicaciones de aprendizaje adaptativo permite una interacción más flexible con los contenidos educativos. A modo de ejemplo, el uso de tecnologías como tabletas y ordenadores con herramientas de personalización puede ayudar a las personas a desarrollar una comprensión y una interacción más matizadas con la información.

Sin embargo, estas tecnologías también presentan desafíos, y no solo en relación con la brecha digital. Es evidente que no todos los alumnos tienen igual acceso a estas herramientas, lo cual tiene el potencial de reproducir o acentuar las desigualdades socioculturales y económicas existentes (Selwyn, 2016). Otra cuestión que requiere atención es la interpretación de las situaciones liminales.

Aunque parece haber un consenso sobre la necesidad de considerar la diversidad, particularmente en el contexto de la educación (Lantheaume, 2011), la pregunta de qué se entiende exactamente por diversidad sigue sin respuesta. ¿Debería centrarse en factores educativos, psicológicos o neurobiológicos? Es necesario un análisis profundo de las adaptaciones educativas basadas en la neuroimagen para dar cuenta de la neurodiversidad, según afirma la comunidad autista (neuroeducación, neuropedagogía, Trocmé-Fabre, 1987). El número de personas que se identifican como neurodivergentes está creciendo rápidamente. El término “neurodivergente” se utiliza para describir a cualquier persona que no se considera parte de la “norma neurológica”. Si este importante avance no se analiza adecuadamente, podría tener repercusiones muy negativas en los sistemas educativos. Podría dar lugar a la definición de una “norma neurológica” sin llevar a cabo ningún análisis ético, y podría oponerse al auge de la recuperación tecnocrática del fenómeno.

Además, hay una notable expansión en el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA), como Lalillo (una herramienta de aprendizaje adaptativo) (Kem, 2022), que aportan soluciones a potenciales dificultades, estén o no vinculadas a una discapacidad o trastorno. Este enfoque de autoevaluación y aprendizaje

basado en competencias no es incompatible con un enfoque inclusivo de la diversidad. La respuesta propuesta es una pedagogía y una educación diferenciadas que tengan plenamente en cuenta la diversidad de perfiles, ofreciendo itinerarios altamente individualizados. El DUA, que se basa en la neurociencia, permite tener en cuenta las diferencias de aprendizaje individuales. Tras un examen inicial, parecería que su aplicabilidad universal se alinea perfectamente con los principios de la educación para la ciudadanía democrática. Sin embargo, este no es el caso. El sentido neuropedagógico de universalidad, tal como lo indica la frase “para todos”, no corresponde necesariamente al sentido cívico de “para todos”. Sería erróneo suponer que la presunta universalidad es el resultado de un esfuerzo concertado para tener en cuenta las singularidades individuales, así como un análisis de estilos de aprendizaje específicos.

En la práctica, esta visión no logra desarrollar una reflexión global sobre los objetivos y valores educativos que involucran la subjetividad, incluyendo el pensamiento crítico, la reflexión, la libertad de expresión y la argumentación. Este enfoque está inherentemente limitado en su capacidad de dar cuenta de las situaciones de manera matizada. Al reducir las situaciones a un conjunto de casos típicos predefinidos, este enfoque no puede considerar adecuadamente los matices contextuales específicos que pueden influir en el resultado.

Se ha identificado una correlación entre la diferenciación educativa basada en la neurodiversidad (neuropedagogía desarrollada a partir de la neuroimagen) y la aplicación de la inteligencia artificial en el ámbito de la educación. Como explica el director de IA de Pearson, ya se encuentra en marcha el desarrollo de un tutor virtual personal de pago y una plataforma digital única que incluye libros electrónicos, cursos en línea y materiales didácticos de alquiler, una especie de “Netflix de la educación” (Marinova *et al.*, 2017). La consideración de la diversidad en relación con las propiedades neurobiológicas excluye la consideración de su otro significado, es decir, la interpretación de historias y culturas subjetivas. Estos significados son mutuamente excluyentes y, por lo tanto, inconmensurables. En ocasiones, las políticas educativas se alinean con los objetivos neoliberales y neurodigitales. En otros casos, estas políticas se orientan hacia el avance de la libertad de expresión y el establecimiento de una ciudadanía democrática y abierta.

Esta dualidad da lugar a una considerable confusión entre educadores, responsables políticos y estudiantes por igual. Por un lado, la búsqueda de la eficiencia tecnológica y la diferenciación basada en la neurodiversidad parece ofrecer la perspectiva de una experiencia educativa personalizada y altamente tecnologizada. Por el contrario, los principios tradicionales de la educación humanística, que priorizan las experiencias subjetivas y las historias culturales, parecen quedar al margen. Esta discrepancia en los marcos teóricos puede dar lugar a metodologías educativas dispares y a una ambigüedad respecto de los objetivos genuinos de la educación inclusiva. Tales circunstancias suscitan dudas sobre la veracidad y eficacia de iniciativas aparentemente diseñadas para cultivar un entorno educativo equitativo.

5.4. *Más allá del universalismo: los profesionales como intérpretes de malentendidos sobre la diversidad*

El concepto de universalidad, en lo que respecta a la ciudadanía, no implica homogeneización, lo cual potencialmente podría dar lugar al totalitarismo. Se trata, más bien, de reconocer la diversidad inherente de los individuos y las comunidades, mientras se sostiene una comprensión inclusiva y democrática de la ciudadanía. La lógica detrás de la personalización de los itinerarios educativos no radica en seguir un modelo educativo vago y universalizado basado en la doctrina pseudocientífica de la neurodiversidad biológica. ¿Qué sería un “neurociudadano asubjetivo”? La educación inclusiva se basa en una ética del acto subjetivo de hablar, que sirve para inaugurar la expresión democrática y la participación social para todos.

Podríamos sentirnos inclinados a volver a las prácticas de generaciones anteriores y permitir que los modelos educativos tradicionales persistan en el entorno contemporáneo. No obstante, este enfoque reduccionista da lugar a la violencia institucional que han experimentado numerosos individuos dentro de los sistemas educativos globales (Harber, 2002). Esto representa un fracaso a la hora de considerar los cambios en el conocimiento (horizontal) y las culturas (movilidad y mezcla; Appadurai, 1996). Por el contrario, cuando todos los individuos perciben que son tratados equitativamente, que se valora su singularidad y que tienen voz en el proceso de toma de decisiones, experimentarán un sentimiento de pertenencia. Esto no es exclusivo del estudiantado; también se aplica a los educadores y otras partes interesadas en el ámbito de la educación.

La educación inclusiva, por tanto, atraviesa tres discursos difíciles de articular y que delinean los contornos de un malestar profundo. El profesor tradicional (o también el profesor especializado) es visto como una figura que ejerce un poder discriminatorio y segregador, mientras que el concepto de ciencia biotecnológica universal se considera desubjetivizado, asignificante, acultural y ahistórico (esto es visto como un retorno al higienismo en la educación, Hughes, 2020). Cliffe y Solvason (2022) postulan que los factores antes mencionados dificultan situar o anclar el deseo de aprender y el acto de hablar. Además, argumentan que el papel del profesor ha evolucionado para abarcar tres funciones clave: la de sujeto, la de intérprete de la diversidad y la de constructor de una ciudadanía global compartida a través del acto de hablar.

Es por ello esencial abordar el desarrollo confuso y paradójico de las políticas públicas en materia de educación anclando firmemente el proceso inclusivo en un humanismo democrático que no solo sea libre de intolerancia sino también crítico del discurso homogeneizador generado por los excesos de la carrera desenfrenada por la productividad y el reino del disfrute desenfrenado. En términos prácticos, las políticas de educación inclusiva deben respetar una serie de principios rectores esenciales. Entre ellos se incluye un enfoque equitativo hacia las personas, basado en sus especificidades distintivas y no en estereotipos vinculados a clasificaciones; una valoración de la naturaleza única de cada situación, vinculada a su infinita

diversidad (las diferencias siguen siendo hoy un factor de exclusión); la aceptación de errores, de diferentes puntos de vista y de la crítica constructiva; un enfoque en el individuo; la preocupación por objetivos comunes más que por intereses personales exclusivos; la aceptación de la toma de riesgos personales, y el compartir responsabilidades con confianza y cuidado. A pesar de la familiaridad de estos principios, con frecuencia siguen siendo un mero consenso retórico en lugar de la base tangible de una conducta profesional inclusiva y duradera.

6. CONCLUSIÓN

La educación inclusiva es un concepto complejo y multifacético que va más allá de un mero gesto de bienvenida a los alumnos en el sistema educativo. Abarca una variedad de enfoques y estrategias que tienen como objetivo crear un entorno de aprendizaje inclusivo y accesible para todos los alumnos. Representa una visión transformadora que requiere una reevaluación de las prácticas profesionales, las relaciones interpersonales y las políticas educativas. La integración de la justicia social y la ética del cuidado en el marco de la educación inclusiva facilita el establecimiento de un entorno educativo propicio para el desarrollo óptimo de todos los estudiantes, independientemente de sus discapacidades o antecedentes.

La era contemporánea se caracteriza por una serie de desafíos, incluidos el creciente predominio de las nuevas tecnologías y el advenimiento de la inteligencia artificial. Estos avances ponen de relieve la necesidad de un compromiso colectivo para garantizar la provisión de igualdad de oportunidades. Es de suma importancia que educadores, responsables de la toma de decisiones y la comunidad educativa en general trabajen juntos para establecer entornos de aprendizaje que abracen activamente la diversidad como una fuente de riqueza y fortaleza. Como señala Jellab (2021), abordar las necesidades de los estudiantes con diversos requerimientos educativos no se trata simplemente de ofrecer recursos adicionales; más bien, requiere una reconfiguración y una reestructuración fundamental de las prácticas institucionales para fomentar una verdadera inclusión.

Como afirma la UNESCO (2005), la educación inclusiva es un proceso de transformación que implica la adaptación de las escuelas y otras instituciones de aprendizaje para dar cabida a las necesidades de todos los niños (p. 14). Esta declaración sirve para enfatizar el compromiso global con la inclusión y proporciona una ilustración concreta de los principios discutidos anteriormente. Cuando se implementa de manera auténtica, la educación inclusiva tiene el potencial de fomentar el desarrollo de ciudadanos democráticos, autónomos y responsables que son activos y comprometidos porque poseen confianza en sí mismos y en los demás. Asimismo, puede contribuir al desarrollo de una sociedad más equitativa y respetuosa.

Para alcanzar estos objetivos ambiciosos, es esencial continuar cuestionando las prácticas educativas, participar en un diálogo constructivo y promover modelos de liderazgo inclusivos que fomenten la igualdad y la solidaridad. Este esfuerzo continuo

por innovar y adaptarse garantizará que la educación inclusiva siga siendo un enfoque dinámico y eficaz para abordar las diversas necesidades de todos los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization* (Vol. 1). University of Minnesota Press.
- Aydarova, E. (2021). Building a one-dimensional teacher: Technocratic transformations in teacher education policy discourses. *Educational Studies*, 57(6), 670-689. <https://doi.org/10.1080/00131946.2021.1969934>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Banks, J. A. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). John Wiley & Sons.
- Biesta, G. (2024). Teaching and teacher education in the age of evidence: The case for artistry: An interview with Gert Biesta by Philip Winter. *Educação, Sociedade & Culturas*, 67, 1-18. <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.778>
- Biesta, G. J. (2010a). A new logic of emancipation: the methodology of Jacques Rancière. *Educational Theory*, 60, 39-59. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00345.x>
- Biesta, G. J. (2010b). Why 'what works' still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29, 491-503. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Burbules, N. C. (2006). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. Teachers College Press.
- Chatenoud, C., Ramel, S., Trépanier, N. S., Gombert, A., & Paré, M. (2018). De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 3-11. <https://doi.org/10.7202/1054155AR>
- Cliffe, J., & Solvason, C. (2022). The Messiness of Ethics in Education. *Journal of Academic Ethics*, 20, 101-117. <https://doi.org/10.1007/s10805-021-09402-8>
- Corbion, S. (2020). *L'école inclusive Entre idéalisme et réalité*. <https://doi.org/10.3917/eres.corbio.2020.01>
- De Gaulejac, V., & Hanique, I. (2015). *La dynamique de l'évaluation à l'école : enjeux, pratiques, perspectives*. PUF.
- Ebersold, S. (2015). *L'inclusion scolaire des élèves handicapés : une question de justice sociale*. L'Harmattan.
- Fraser, N. (2003). *Redistribution or recognition? A philosophical exchange*. Verso.
- Fulford, A. (2016). The reconstruction of personal experience in education. *Journal of Philosophy of Education*, 50(2), 264-278. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12188>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Harari, Y. N. (2024). *Nexus: A brief history of information networks from the Stone Age to AI*. Signal.

- Harber, C. (2002). Schooling as Violence: An exploratory overview. *Educational Review*, 54(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/00131910120110839>
- Higgins, C. (2011). *The good life of teaching: An ethics of professional practice*. Wiley-Blackwell.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. MIT Press.
- Hughes, C. (2020). Addressing violence in education: From policy to practice. *Prospects*, 48, 23–38. <https://doi.org/10.1007/s11125-019-09445-1>
- Jellab, A. (2021). Les élèves à besoins éducatifs particuliers à l'épreuve de l'égalité des chances ou ce que la "marge" pourrait faire à la "norme" : vers une inclusion réciproque au sein des EPLE ? *La Nouvelle Revue de l'Éducation et de la Société Inclusives*, 221-239. <https://doi.org/10.3917/nresi.089.0221>.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Kem, D. (2022). Personalised and adaptive learning: Emerging learning platforms in the era of digital and smart learning. *International Journal of Social Science and Human Research*, 5(2), 385-391. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i2-02>
- Kliwer, C., & Drake, S. (1998). Disability, eugenics and the current ideology of segregation: A modern moral tale. *Disability & Society*, 13(1), 95-111. <https://doi.org/10.1080/09687599826939>
- Knight Abowitz, K. (2000). Democratic communities and the moral imagination in a postmodern era. *Studies in Philosophy and Education*, 19(3), 275-295. <https://doi.org/10.1023/A:1005222813352>
- Kohout-Diaz, M. (2018). *Tous à l'école ! Bonheurs, malentendus et paradoxes de l'éducation inclusive*. Presses Universitaires de Bordeaux.
- Lantheaume, F. (2011). La prise en compte de la diversité : émergence d'un nouveau cadre normatif ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26(2011), 117-132. <https://doi.org/10.4000/dse.1120>
- Le Bec, M. (2024). Une tentative de mise en œuvre d'un dispositif inclusif dans le second degré. *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, 100(3), 139-152. <https://doi.org/10.3917/nresi.100.0139>.
- Levinas, E. (2003). *Humanism of the Other* (N. Poller, Trans.). University of Illinois Press. (Original work published 1973).
- Marinova, D., de Ruyter, K., Huang, M. H., Meuter, M. L., & Challagalla, G. (2017). Getting smart: Learning from technology-empowered frontline interactions. *Journal of Service Research*, 20(1), 29-42. <https://doi.org/10.1177/10946705166679>
- Molinier, P., Laugier, S., & Paperman, P. (2009). *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Payot & Rivages.
- Noonan, M. J., & Reese, R. M. (1984). Educability: Public Policy and the Role of Research. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 9, 15-8. <https://doi.org/10.1177/154079698400900102>
- Norwich, B., & Mittler, P. (2000). Including pupils with special educational needs in mainstream schools: Classroom teachers' views. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), 155-170. <https://doi.org/10.1080/088562500361477>

- Ravet, J. (2011). Inclusive/exclusive? Contradictory perspectives on autism and inclusion: The case for an integrative position. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 667-682. <https://doi.org/10.1080/13603110903334370>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81. <https://doi.org/10.3102/00346543070001055>
- Säfström, C. A. (2011). The politics of education as an art of interruption. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 199-214. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9210-x>
- Sailor, W. (2017). Equity as a basis for inclusive educational systems change. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 41(1), 65-81. <https://doi.org/10.1017/jse.2017.10>
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Polity Press.
- Smagorinsky, P. (2012). "Every individual has his own insanity": Applying Vygotsky's work on defectology to the question of mental health as an issue of inclusion. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(2), 67-77. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.01.001>
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton University Press.
- Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443-459. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2005.00447.x>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Trocme-Fabre, H. (1987). *J'apprends, donc je suis : introduction à la neuropédagogie*. Editions Eyrolles.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO Publishing.
- UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. In World Education Forum 2015, Incheon, Republic of Korea. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO Publishing.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Warnock, H. M. (1978). *Special educational needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office. <https://education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html>
- Wolff, E. (2011). Political responsibility for a globalised world: after Levinas' humanism. transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839416945>
- Wood, P. (1980). *International classification of impairments, disabilities, and handicaps*. World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/41003>

INCLUSIVE QUALITY EDUCATION: REQUIREMENTS FOR EMERGING PROFESSIONAL ROLES

Educación inclusiva de calidad: requisitos para roles profesionales emergentes

Magdalena KOHOUT-DIAZ

University of Bordeaux. France.

magdalena.kohout-diaz@u-bordeaux.fr; <https://orcid.org/0000-0003-3838-1470>

Date received: 11/10/2024

Date accepted: 17/12/2024

Online publication date: 02/06/2025

How to cite this article / Cómo citar este artículo: Kohout-Diaz, M. (2025). Inclusive Quality Education: Requirements for Emerging Professional Roles [Educación inclusiva de calidad: requisitos para roles profesionales emergentes]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 77-97. <https://doi.org/10.14201/teri.32236>

ABSTRACT

This article examines the multifaceted dimensions of inclusive education, elucidating the ethical and professional challenges it presents in the context of the ongoing ideological discourses surrounding educational matters. It presents a critical definition of inclusive education and examines the manner in which this approach, endorsed by international organisations such as UNESCO, is redefining pedagogical practices and the interactions between those involved in the systems. It emphasises the necessity for all stakeholders to play an active role in educational relations as part of the essential transitions in school and education systems towards models that are more open to diversity. The inclusive approach is not merely a matter of physical integration; rather, it seeks to transform education systems in a fundamental manner, ensuring the active and equitable participation of all, irrespective of cultural or socio-economic background or disability.

In order to contextualise the discussion, the article provides a brief historical overview of the evolution of inclusive approaches in education. It also identifies and analyses the persistent misunderstandings surrounding the concept of inclusiveness, and their deleterious effects on the implementation of truly fair practices. This text then proceeds to analyse the significance of the educational managers-teachers-learners relationship and its influence on the perception of belonging, the provision of support and, more generally, the creation of an inclusive climate. The text goes on to examine the conditions and ethical implications associated with the goal of social justice and the ethic of care, addressing challenges such as techno-pedagogical or neuroscientific reductionism and the misuse of digital and new technologies.

The innovative aspect of this work is its transformative and humanist approach to education, which is centred on diversity and requires collaboration between educators, decision-makers, and multi-category communities. This approach is based on the recognition of each individual's uniqueness and the construction of active and responsible citizenship and democratic participation of as many people as possible. The principal findings indicate that inclusive practices have a beneficial effect on student engagement and well-being. This evidence demonstrates the potential of such methods to foster more equitable and effective educational environments.

Keywords: inclusive education; integration; pedagogy; social justice; diversity; professionalism; ethics.

RESUMEN

Este artículo examina las diversas dimensiones de la educación inclusiva y dilucida los retos éticos y profesionales que plantea en el contexto de los actuales discursos ideológicos en torno a la educación. Presenta una definición crítica de la educación inclusiva y examina la manera en que este enfoque, respaldado por organizaciones internacionales como la Unesco, está transformando las prácticas pedagógicas y las interacciones de los implicados en los sistemas educativos. Hacen hincapié en la necesidad de que todas las partes interesadas desempeñen un papel activo en las relaciones educativas como parte de la transición de los sistemas escolares y educativos hacia modelos más abiertos a la diversidad. El enfoque inclusivo no se limita a la integración física, sino que pretende transformar los sistemas educativos de manera fundamental, garantizando la participación y equitativa de todos, independientemente de su origen cultural, socioeconómico o de su discapacidad.

Para contextualizar el debate, el artículo ofrece una breve visión histórica de la evolución de los enfoques integradores en la educación. También se identifican y analizan los persistentes malentendidos que rodean al concepto de inclusividad y sus efectos deletéreos en la aplicación de prácticas verdaderamente justas. A continuación, el texto analiza la importancia de la relación entre los gestores educativos, los profesores y los alumnos, y su influencia en la percepción de pertenencia, la prestación de apoyo y, de forma más general, la creación de un clima inclusivo. A continuación, el texto examina las condiciones y las implicaciones éticas asociadas al objetivo

de justicia social y a la ética del cuidado, abordando retos como el reduccionismo tecno-pedagógico o neurocientífico y el mal uso de las tecnologías digitales y nuevas.

El aspecto innovador de este trabajo es su enfoque transformador y humanista de la educación, centrado en la diversidad y que requiere la colaboración entre educadores, responsables políticos y comunidades multi categoría. Este enfoque se basa en el reconocimiento de la singularidad de cada individuo y en la construcción de una ciudadanía activa y responsable, así como en la participación democrática del mayor número posible de personas. Las principales conclusiones indican que las prácticas inclusivas tienen un efecto beneficioso en el compromiso y el bienestar de los alumnos. Estas pruebas demuestran el potencial de tales métodos para fomentar entornos educativos más equitativos y eficaces.

Palabras clave: educación inclusiva; integración; pedagogía; justicia social; diversidad; profesionalidad; ética.

1. INTRODUCTION

1.1. *Framing the issue: why ethical reflection is decisive for inclusive education in emerging professionalities?*

Inclusive education has become a fundamental tenet of contemporary educational policy. It responds to the necessity of providing education for all children, without exception, irrespective of their disabilities, cultural background or socio-economic context (UNESCO, 2015). This approach extends beyond mere physical integration (or co-presence) of all pupils in conventional (non-specialised) school environments. It entails a genuine commitment to adapting pedagogical and organisational practices to ensure active participation of all in the educational process. For over two decades, the concept of inclusive education has asserted that its objective is not merely to remove obstacles to learning and discrimination against vulnerable groups, but also to foster autonomy and responsibility as part of the education of future democratic citizens who are active and open to diversity (Booth & Ainscow, 2002; UNESCO, 2017). For several decades, it has advocated the ideal and principle of the educability as a value guiding public education policies (Noonan & Reese, 1984).

However, in order to fully comprehend the substantial impact of inclusive approaches on educational relationships, it is imperative to elucidate the numerous misconceptions to which these approaches are susceptible in the present era (Kohout-Diaz, 2018) and to ascertain the precise meaning of inclusive quality of education. Inclusive education is a socioconstructivist approach to child development, social interactions and learning, as well as the evolution of educational practices. It requires a profound transformation of all practices and significant changes to educational models, methods and structures. In essence, if the concept of inclusive education is fully grasped, it calls for a radical rethink of the entire education system.

This article aims to elucidate the concept of inclusive education, addressing the misunderstandings surrounding it, the ethical requirements that guide its deployment, and the contemporary challenges it faces. It does so by situating the concept in relation to the ideological struggles with which it is associated and by emphasising the imperative of a truly equitable and participatory education system. In particular, it seeks to demonstrate that an inclusive approach necessitates a comprehensive re-evaluation of educational relationships, with a renewed emphasis on the ethical actions and interactions that define an inclusive professional style for teachers and educators.

2. INCLUSIVE EDUCATION AT THE CROSSROADS OF IDEOLOGICAL DEBATES: CAN COMMON GROUND BE FOUND?

2.1. Inclusive education unpacked: finding clarity in complexity...

Inclusive education can be defined as a process of addressing the specific needs of all students with the aim of facilitating their active participation in school life and the removal of barriers to learning and participation for all of them (Booth & Ainscow, 2002). This definition is precise and reflects the current understanding of the concept. In 2015, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation identified inclusive education as one of the Sustainable Development Goals (SDGs), particularly SDG 4, which emphasises the importance of accessible, quality education for all, with the aim of fostering overall social development worldwide (UNESCO, 2017). In essence, since the 1990s, the concept of inclusive education has evolved beyond the mere integration of excluded or marginalised pupils, or the deployment of teaching strategies and digital tools. It espouses an ideal of human development, namely the entitlement of all individuals to participate in a democratic society. This entails the right to education and freedom of thought and expression, which are indispensable prerequisites for future active citizenship. In this sense, it represents an education based on the reiteration of fundamental values, such as the capacity to coexist and to collaborate. This, therefore, constitutes an invitation to engage in moral and political practice, necessitating ongoing deliberation on social diversity (Biesta, 2010b). This approach suggests that teaching should be regarded as an art form, rather than as an applied, so-called bureaucratic science. The latter is supported by evidence that is presented as scientific evidence of what is supposedly effective (Harari, 2024; Biesta, 2024). The freedom of thought and expression inherent in human beings makes the relationship between teacher and student, and between teaching and learning, complex and tenuous. This highlights the crucial function of the speaking subject and their desire to learn/know in the process of educational interaction.

The inclusive approach to education, as set forth in international texts, calls into question the dominant paradigm based on so-called neuro- or techno-scientific evidence. It calls for a more humanistic and holistic understanding of educational processes. It is an ideal that has the potential to develop students' moral autonomy,

with the aim of enabling them to act as active and responsible members of society. This can be achieved by providing them with an education of ethical quality (Higgins, 2011). The approach is distinguished by its emphasis on student participation in all aspects of school life, as well as by its commitment to adapting curricula, pedagogy and the overall environment in depth to meet the individual needs and to focus on creating spaces for dialogue where students can take an active part in communication and the exchange of ideas as they are, without having to imitate some ideological standards (Norwich & Mittler, 2000; Burbules, 2006). This position, which represents a rigorous definition of inclusive education, is, upon closer examination, highly ambitious and demanding. It necessitates a redefinition of the professional roles of educators, teachers, and other supervisory and support personnel, whose mission is to facilitate the co-construction of knowledge through mutual and dialogical participation (Säfström, 2011). The objective outlined here situates inclusive education as the top of a historical development in pedagogical ideas and visions of childhood. This historical development is outlined below.

2.2. *Inclusive education: a paradox between progress and tradition?*

The concept of inclusive education represents the apogee of a sustained process of pedagogical innovation and the evolution of educational systems (Chatenoud et al., 2018). Significant alterations have been implemented in educational policies in accordance with evolving conceptualisations of child development. The segregation of what was termed “abnormal” childhood was subjected to rigorous and scientific scrutiny in numerous countries across the globe during the 1980s and 1990s (see, for instance, Kliever & Drake, 1998). The category of children who were previously described as lazy, abnormal, or retarded was replaced by the category of children who were said to be educable but simply maladjusted to the educational system or process. This shift in categorisation was accompanied by the implementation of specific educational approaches, which were designed to address the unique needs of these children and to combat the discrimination they faced. Consequently, inclusive education is founded upon a paradoxical historical trajectory. In the early stages of the educational system's development, children who were deemed uneducable were excluded from the formal educational process. Subsequently, they were deemed to possess the capacity to receive an education in a specialised setting. Ultimately, they were considered eligible for education within the conventional educational framework (integration), which was progressively deemed discriminatory in light of the new inclusive universal approach. The paradox lies in the fact that adapting to their needs, once considered integrative, is now seen as discriminatory.

During the 2000s, the logic of integration became increasingly prominent, with the gradual dissemination of an educational approach centred on special educational needs, situations of disability and, subsequently, abilities. This approach sought to move away from the so-called fixist, naturalising and reifying visions that are typical

of discrimination (Terzi, 2005). The World Health Organisation (WHO) defines disability in terms of three key factors: incapacity, impairment and disadvantage (Wood, 1980). This final aspect emphasises the socially constructed and situational nature of disability. Concurrently, in 1978 in Great Britain, the necessity to consider special educational needs was conceptualised in a research report on discrimination against pupils with difficulties and/or disabilities in/by schools (Warnock, 1978). Approaches based on special educational needs proliferated globally and became widely accepted, with an integrative objective (the pupil is in the ordinary system and must adapt to it) and then an inclusive one (the pupil is in the so-called ordinary system, which must adapt to the needs of each pupil). In practice, the categorisation of school, educational and child populations is a fundamental aspect of the inclusive approach.

The nomenclature adopted will have a significant impact on the political, institutional and practical consequences that arise. In this way, L. S. Vygotsky's (1978) so-called "defective" approach can be seen as a paradoxical legacy from which the inclusive approach to education springs. The humanist and educational impetus of defectology, the science of defects founded and popularised from Vygotsky's work, is limited in its essence by the impossibility of moving from "defect" to "specificity" or "diversity". Nevertheless, it is Vygotsky's perspectives on child development that provide the essential basis for a socioconstructivist approach to learning, placing respect for children's development at the core of educational concerns (Smagorinsky, 2012). The notion that learning is an active process through which students actively construct their understanding is a concept that lends support to inclusive practices, whereby every student is encouraged to participate in a meaningful manner in the learning process.

The educational relationship should not be reduced to the simple transmission of knowledge; rather, it should be viewed as a process of emancipation (Biesta, 2010a). This emancipatory process is based on the recognition of human vulnerability and irreducible freedom and diversity. Consequently, teachers have an ethical responsibility to support each student in their unique and singular journey (Fulford, 2016). In this way, inclusive practices serve as pivotal instruments for establishing educational communities where diversity is not merely tolerated, but rather esteemed, thereby facilitating the cultivation of democratic citizens (Knight Abowitz, 2000).

3. THE TEACHER'S ROLE IN INCLUSIVE EDUCATION: BRIDGING DIVERSITY AND LEARNING

3.1. *Teacher-student relationships as the core of inclusion: differentiation, adaptation, and cooperation*

At the core of the ecology of human development, learning is significantly shaped by social interactions and the environmental context in which learners develop (Bronfenbrenner, 1979). It is not sufficient for teachers to merely facilitate

learning; they must also provide a caring relational framework that respects and supports the diversity of students' experiences, thereby fostering a sense of belonging for all. The role of social interaction posits that children's cognitive development is inextricably linked to their interactions with adults (Vygotsky, 1978). In their role as reference figures, teachers bear a particular responsibility to foster a culture of equity and social justice (Knight Abowitz, 2000). What methods can be employed to achieve this, and which practices should be implemented, and what professional attitudes should be adopted?

Carol Ann Tomlinson is a leading figure in the field of differentiated teaching, which involves adapting teaching methods to the individual needs of pupils. By providing adaptable, personalised instructions and programmes, teachers can more effectively address the diverse needs of students in an inclusive classroom, particularly those with special educational needs:

Teachers in differentiated classes use time flexibly, call upon a range of instructional strategies, and become partners with their students so that both what is learned, and the learning environment are shaped to support the learner and learning. They do not force-fit learners into a standard mold; these teachers are students of their students. They are diagnosticians, prescribing the best possible instruction based on both their content knowledge and their emerging understanding of students' progress in mastering critical content. These teachers are also artists who use the tools of their craft to address students' needs. They do not aspire to standardized, mass-produced lessons because they recognize that students are individuals and require a personal fit. Their goal is student learning and satisfaction in learning, not curriculum coverage. (Tomlinson, 2014, p. 4).

This passage serves to illustrate the merits of differentiated teaching as a holistic approach that is centred on the individual. The text places great emphasis on the value of flexible, personalised teaching, whereby the teacher assumes the role of a facilitator, attuned to the evolving needs of each learner. In contrast to standardised assessment methods and practices, the teacher prioritises the art of teaching, recognising the uniqueness and the individual needs, rhythms and abilities. Adapting to different learning rhythms and styles, rather than adhering to a fixed programme, is essential. The approach must be continuously adjusted in accordance with each student's progress, with the aim of co-constructing learning. In accordance with the socioconstructivist model of learning, educators must continually observe, analyse and understand their students' needs and progress in order to adjust their teaching strategies. This approach requires that educators adopt a creative approach to ensure that students find meaning and pleasure in their educational journey.

To exemplify this assertion, we will present a concise case study (Le Bec, 2024). This is a secondary school in France where Ms X, a dedicated and innovative French teacher, has successfully implemented differentiated teaching in her class. At the beginning of each academic year, she initiates a comprehensive assessment process with the objective of acquiring further insight into the interests and learning styles of her students. Based on this information, she modifies her teaching methods

in order to align them with the diverse needs of the students in her class. Ms X's approach to differentiated teaching involves the creation of a range of activities, each exhibiting a varying level of complexity. To illustrate, during a research project on literary classics, some students work on basic topics using predefined sources, while others tackle more complex issues and are encouraged to identify additional resources independently. This ensures that each student is adequately stimulated and engaged with the material at a pace that is appropriate for them and prevents them from being placed in situations that impede and discourage them. To assist students experiencing difficulties with reading, Ms X employs audio versions of texts and text-to-speech applications for writing tasks. Moreover, she incorporates peer tutoring, pairing advanced students with those who require additional assistance, thereby fostering a collaborative learning environment in which students can learn from one another.

Moreover, Ms X utilises digital technology to personalise learning experiences. The use of tablets and educational applications allows students to work at their own pace, while classroom management tools facilitate the monitoring of progress and the identification of areas requiring individual support.

The effectiveness of Ms X's approach has been irrefutably demonstrated for pupils, parents and teaching colleagues. Pupils in her class exhibit elevated levels of engagement, autonomy, and academic achievement. The inclusive environment that she has fostered has been demonstrated to improve learning outcomes, while also ensuring that all students feel valued and supported. This example demonstrates the significance of flexible and personalised teaching methods, as well as the pivotal role of the teacher as a facilitator, who is attentive to the evolving needs of each learner. By adopting a socio-constructivist approach to learning, Ms X maintains a constant observation and analysis of her strategies, adapting them where necessary to ensure that all pupils find meaning and enjoyment in their educational journey.

3.2. Leveraging diversity: navigating the complexities of reasonable accommodations

It is imperative that other practices, such as reasonable accommodation, are implemented in order to guarantee that students with special needs are able to engage in school activities on an equal footing with their peers (Sailor, 2017). Such accommodations include the adaptation of teaching resources, the provision of technological aids and the adjustment of assessments, with a view to ensuring respect for the principle of equity in education. Furthermore, reforming teacher training to ensure that teachers are adequately prepared to respond to diverse needs through practical experience in inclusive environments and a comprehensive understanding of differentiated teaching is essential. Implementing a multi-level support system (MTSS) enables the adaptation of teaching to align with different needs and facilitates targeted interventions. Peer learning is also of great importance in the promotion of academic and social development. Furthermore, the allocation of support to

groups rather than individuals has the additional benefit of reducing stigmatisation. Ultimately, pedagogical practices that are supported by collaboration between general and special education teachers have the potential to significantly enhance learning outcomes. This is achieved by fostering collective pedagogical development and facilitating ongoing and mutual co-training. Similarly, cooperative learning is another approach that encourages students to work together, thereby reinforcing both social and academic skills of students. This approach fosters positive interdependence, whereby the success of each member is linked to that of the group, thereby encouraging the active and complementary involvement of all in the service of the common project. By promoting interaction, cooperative learning enhances critical thinking and teamwork, thus making it a powerful strategy for creating an engaging and supportive classroom environment. As the authors emphasise with reference to socioconstructivist approaches, "*cooperation does not occur by accident; it must be intentionally designed and managed*" (Johnson & Johnson, 1999, p. 78). In such an educational climate, diversity of cultural and learning backgrounds is not only tolerated but even valued. This is evidenced by the view that such diversity represents a resource to enrich everyone's learning (Banks, 2009). This contrasts with the view that diversity is a flaw or a problem. An inclusive approach necessitates a complete reversal of perspective, whereby the teacher assumes an inclusive teaching style that is receptive to diversity.

4. ETHICAL PRINCIPLES IN THE INCLUSIVE PROCESS: SHAPING PROFESSIONAL CONDUCT

4.1. Social justice and the ethics of care: foundations for inclusive education

The principle of equity of access to education (accessibility) represents a fundamental aspect of the inclusive process, reflecting a tenet of distributive justice. This principle stipulates that social inequalities can only be justified if they confer benefits upon the most disadvantaged. As previously discussed, this perspective gives rise to epistemological tensions and ethical dilemmas. In particular, it prompts the question of whether the principle of inclusivity entails the allocation of additional resources to those who are marginalised and stigmatised, on the basis of attributing deficiencies or needs to them (compensation), or whether it is founded on the principle of equality (the same for all). If the latter perspective of equal opportunities in a school for all is adopted, it is only by envisaging adapted, differentiated and personalised help for all that the inclusive principle can be satisfied. The issue is not one of providing additional resources to those who are perceived to have fewer resources, but rather of allocating resources to meet the needs of all individuals, once their specific needs have been identified. It is imperative that the commitment to guaranteeing "equal opportunities" for all be informed by an understanding of the specific contexts of educational demand. Education is an act of social justice, the

objective of which is to surmount the structural impediments that preclude equal access to education (Rawls, 1971). Such a perspective must extend beyond the mere redistribution of resources to encompass the recognition of cultural identities and differences (Fraser, 2003). The objective is to facilitate the active participation of all students in the educational community, thereby fostering an environment that emulates the engagement of citizens in democratic processes.

The overarching significance of interpersonal dynamics and the provision of tailored attention to the requirements of each individual establishes a distinctive professional approach that extends beyond the mere transfer of knowledge. One might posit that it is this empathic commitment (Gilligan, 1982) that plays a foundational role, delineating a genuine ethic of care. Tronto (1993) emphasises that care is not solely confined to individual attention, but rather encompasses the collective responsibility of fostering an environment where all individuals feel supported and valued. The ethic of care thus necessitates a comprehensive re-evaluation of educational practices, wherein the individual's role as a speaking subject is recognised as a pivotal aspect of an inclusive educational approach. Theories of care posit an empirical approach, wherein qualitative research and concrete professional experience converge in efficacious and discerning action on a case-by-case basis. These approaches provide solutions by restoring the dignity of innovation and invention outside the standard norms established a priori, including those of positive discrimination and over-compensation for supposed deficiencies, in accordance with their primary vocation. Such perspectives highlight the primacy of local, clinical (concrete) experience and the role of casuistry. This re-centring establishes a position that is both subjectively and ethically justifiable, even if it is ambitious. It is a position that acknowledges the fundamental unknowability of the real, which cannot be fully absorbed, and which does not pre-exist our elaboration.

4.2. *Recognising singularities: understanding the "other" in an inclusive framework*

The objective is to draw attention to the dearth of scientific and political consideration accorded to these imperceptible and disregarded practices within the educational systems. These are activities that are often undervalued and even de-emphasised by prevailing norms and dominant practices. The care perspective posits that patience, adaptability, and responsiveness are fundamental principles of educational action. Similarly, it advocates for a transformation of the school environment to establish spaces where needs can be articulated, acknowledged, and considered with due regard for the vulnerability inherent to each individual. It serves to remind us of our shared condition.

Vulnerability and dependence are not exclusive to a particular group or demographic; rather, they are inherent to the human condition. While those who are economically privileged may be able to mitigate the impact of these factors or even deny their existence, vulnerability and dependence are intrinsic to the human experience. (Molinier, Laugier & Paperman, 2009, p. 93)

The focus on interdependence and the care/solicitude relationship as the basis for defining needs is a key feature of the inclusive ethics and practices. The approach is based on a new anthropology of vulnerability, which is founded on the ethical primacy of the relationship with the alterity of the other. This approach challenges the tendency towards unity, which is a source of violence (Levinas, 2003).

The solution, or rather the response, that Levinas proposes to the problematic tension between identity and alterity, will not reside in an articulation of the differences susceptible to prejudice, discrimination, stereotyping, inequity or other forms of violence, but in indicating that there is something different to the other (and that is not reducible to the qualities of the other) and that the subject (or self) cannot be indifferent to this alterity of the other. The most profound alterity of the other is situated not in his/her perceptible difference, but in the non-in-difference that the self discovers regarding the other, who-ever that other may be. This alterity as the non-in-difference that underlies all difference restores to humans the full sense of their humanity (Wolff, 2011, p. 114)

It is a fundamental truth that we all depend on others. This *“attention to others, and to the way in which they are caught up with us in connections”* can be understood as *“one of the current paths towards an ethics of the ordinary, concrete and non-normative”* (Molinier, Laugier & Paperman, 2009, p. 172, p.186). This approach prevents exclusion in concrete terms and constitutes a fundamental characteristic of the inclusive style.

It is of the utmost importance that these “alterities of others”, these distinctive singularities, are not denied (Honneth, 1995). This is a fundamental ethical dimension of the inclusive process, which is particularly relevant in educational settings. Each pupil must be recognised in their singularity, and cultural, social and personal particularities must be acknowledged as a constitutive and enriching part of the institutional framework (Taylor, 1994). Such an education values each learner not only for their academic abilities, but also for their unique and novel qualities. This helps to build an educational community based on diversity and openness to the immeasurable otherness of others.

To illustrate the practical applications of these ethical principles, one might consider the example of a secondary school that has successfully implemented an inclusive education model (Le Bec, 2024). The school has implemented differentiated instruction strategies to address the specific requirements of each student, irrespective of their background or abilities. Educators utilise a plethora of pedagogical techniques and technological resources to construct an adaptive learning environment. Regular workshops and training sessions are conducted with the objective of equipping educators with the requisite skills to apply these principles in their daily teaching practices. Furthermore, the school cultivates a collaborative culture, wherein teachers, parents, and students collectively strive to guarantee that each child receives the requisite support. This practical application of ethical principles in an inclusive setting exemplifies the effective translation of theory into practice, thereby promoting a more equitable and supportive educational environment.

5. TACKLING TODAY'S CHALLENGES IN INCLUSIVE EDUCATION

5.1. *Bridging policy and practice: the challenge of implementation*

It is evident that public policy plays a pivotal role in the advancement of inclusive education. In the early 2000s, pioneering scholars such as Booth and Ainscow (2002) underscored the significance of a supranational and national legislative framework to facilitate transitions at all levels of educational systems in each specific context.

Inclusion is said to be 'the keystone'¹⁹ of Government education policy. However, many teachers argue that they have to work hard to minimise the excluding pressures from policies, which in encouraging competition between schools can lead to a narrow view of the achievement of students. Many barriers to learning and participation reside within contexts over which schools have little control. The most powerful barriers to achievement remain those associated with poverty and the stresses it produces. Nevertheless, schools can and do change. They can radically affect the educational experiences of students and staff by developing cultures in which everyone is respected and where policies and practices support all students to be engaged in learning, to participate with others and to achieve highly (Booth & Ainscow, 2002, p. 11).

Nevertheless, these inclusive transformations encounter a technocratic and depoliticised vision that, on occasion, impedes restructuring:

Teacher education policy discourses position teachers as agents of social control whose work is to preserve the status quo and to legitimize the current structures of domination. This positioning is accomplished through the technocratization of teacher knowledge and depoliticization of diversity and equity in teacher preparation. The significance of this analysis lies in establishing connections between the technocratization of teaching pursued by the recent wave of teacher education policy discourses and the maintenance of inequality that teacher education redesign is expected to support (Aydarova, 2021, p. 670).

One of the principal contemporary challenges therefore resides in the manner in which policies are implemented within a context of mounting fascination with neuroscience in support of technicist approaches. The matter at hand is not merely a technical and scientific issue; rather, it is of a profoundly political, societal, and civic character. The issue pertains to the misapplication of scientific and technological principles. It is therefore essential to consider not only the implementation of pedagogical strategies and techniques, but also the necessity of rethinking educational management and promoting inclusive leadership that values diversity and is open to the multiplicity of educational experiences. This is a matter that warrants consideration at the level of educational policy.

The growth in the number of activities related to the advancement of inclusive educational practices at the international, national, and local levels is a noteworthy phenomenon. Nevertheless, there are instances where the implementation of these processes is described as challenging in practice (see, for instance, Corbion, 2020,

in the context of France). The tenuous equilibrium between, on the one hand, the enduring high normativity of the educational process (even when it is described as "inclusive") and, on the other, the constantly evolving circumstances associated with specific and occasionally disparate educational requirements is particularly challenging for teachers. It is noteworthy that, despite over five decades of research and pedagogical experimentation that have yielded tangible outcomes in addressing learning difficulties among students, work on the professional competencies required to facilitate accessible learning remains a significant challenge.

It is likely that the most significant innovation can be identified through an epistemological approach that places a greater emphasis on the complexities of concrete situations. This stands in contrast to the apparent efficacy of rhetorical trends and the financial performance of continuously increasing budgetary reductions, which are often presented as social progress. An inclusive approach that is genuinely effective must consider the complex and unique situations of students. This necessitates the integration of students' personal histories, the institutions in which they reside, and the professional cultures that shape the practices of the various stakeholders in the education sector (Ravet, 2011). It can be postulated that the commencement of this process with local educational managers, teachers and educators is of paramount importance.

5.2. *Rediscovering humanism in inclusive leadership: navigating complex ethical terrain*

The role of the educational leader is at the heart of the creation of an inclusive educational culture. The literature on inclusive leadership indicates that management practices that are both attentive to diversity and open to dialogue are of significant importance. Inclusive leadership must not only manage teachers' skills, but also foster school environments where diversity is respected, and power relations are subjected to constant scrutiny and analysis (Riehl, 2000). In the context of the rise of social networks and the accompanying phenomenon of heightened narcissism, the question of the "common" in education has assumed a pivotal importance. Inclusive education must reconsider its conceptualisation of diversity. Rather than perceiving it as a technical matter concerning strategies and tools for adaptation, it should be regarded as an ethical commitment to a common educational culture of diversity, while respecting individual specificities reflected in needs or training pathways.

The inclusive process thus gives rise to intricate questions concerning the manner in which teachers and managers interpret and implement international, national and local legislative requirements, extending beyond the purely technical and organisational aspects. These questions pertain not only to pedagogical practices but also to the categories, values, and objectives that inform their interpretation of each situation. Inclusive education can either serve to reinforce the commercialisation of education as an instrument of social control (Aydarova, 2021) or, conversely,

represent a subversive, humanist movement that reinvents democracy through education (Ball, 2003).

This humanist model challenges the prevailing trend of attempting to eliminate subjectivity in favour of a technocratic and neoliberal approach. Inclusive management is predicated on a humanist perspective, with the objective of cultivating universal and democratic citizenship through an education in diversity. However, in the context of the development of a neoliberal discourse on education, the notion of inclusive education also functions as an invitation to organisations to contribute proactively to enhancing productivity while demonstrating respect for the criteria of professional, social, and personal well-being. Despite the fact that inclusive policies are based on the concepts of active, universal and democratic citizenship, driven by principles of justice and the fight against all forms of discrimination, the organisations and institutions that lead public action in this area are guided by paradoxical principles and tools. These ultimately promote performance evaluation, ranking, competition and the quest for excellence, which leads to a fragmentation of power in a post-disciplinary framework (De Gaulejac & Hanique, 2015). Concurrently, they favour a “meritocratic conception of accessibility” (Ebersold, 2015, p. 64), as relayed by education managers. This lack of clarity and sincerity is evident in the fact that these institutions claim to uphold inclusive values while simultaneously reinforcing a system that perpetuates inequalities and competition. The contradiction arises from the fact that these institutions utilise inclusive rhetoric to disguise practices that frequently result in the exclusion and marginalisation of specific social groups.

Such organisational and managerial practices give rise to inequalities and serve to perpetuate discourses, which may be likened to the notion of a “for all” (universal) approach characteristic of totalitarianism. It is therefore imperative to rearticulate the inclusive ideal with a citizenship that is concrete, equitable, participatory and respectful of diversity and the singularity of each person. The objective of providing education for all can only be achieved through the provision of education for each and every individual.

5.3. *Technology: enabling inclusion or reinforcing barriers?*

Educational technologies are assuming an increasingly prominent role in the facilitation of inclusive processes. Those promoted by Universal Design for Learning (UDL) serve as an illustrative example. They offer a multitude of opportunities to enhance access to education, particularly through personalised learning and distance access. The utilisation of tools such as voice recognition software, e-learning platforms and adaptive learning applications enables a more flexible interaction with educational content. To illustrate, the utilisation of technologies such as tablets and computers with personalisation tools can assist individuals in developing a more nuanced comprehension of and engagement with information.

However, these technologies also present challenges, and not solely in regard to the digital divide. It is evident that not all pupils have equal access to these tools, which have the potential to reproduce or accentuate existing socio-cultural and economic inequalities (Selwyn, 2016). A further issue that requires attention is the interpretation of liminal situations.

Although there appears to be a consensus on the necessity to consider diversity, particularly within the context of education (Lantheaume, 2011), the question of what precisely is meant by diversity remains unanswered. Should the focus be on educational, psychological or neurobiological factors? An in-depth analysis of educational adaptations based on neuroimaging is required to account for neurodiversity, as claimed by the autistic community (neuro-education, neuro-pedagogy, Trocmé-Fabre, 1987). The number of people identifying as neurodivergent is growing rapidly. The term “neurodivergent” is used to describe anyone who is not considered to be part of the “neurological norm”. If this significant development is not properly analysed, it could have very negative repercussions on education systems. It could result in the definition of a “neurological norm” without any ethical analysis being carried out and could oppose the rise of technocratic recovery of the phenomenon.

Additionally, there is a notable expansion in the use of artificial intelligence (AI) tools, such as Lalillo (an adaptive learning tool) (Kem, 2022), which provide solutions to potential difficulties, whether or not they are linked to a disability or disorder. This self-assessment and competency-based learning approach is not incompatible with an inclusive approach to diversity. The proposed response is a differentiated pedagogy and education that takes full account of the diversity of profiles, offering highly individualised pathways. UDL, which is based on neuroscience, enables individual learning differences to be considered. Upon initial examination, it would appear that its universal applicability aligns seamlessly with the tenets of education for democratic citizenship. Nevertheless, this is not the case. The neuro-pedagogical sense of universality, as indicated by the phrase “for all”, does not necessarily correspond to the civic sense of “for everyone”. It would be erroneous to assume that the presumed universality is the result of a concerted effort to take account of individual singularities and an analysis of specific learning styles.

In practice, this vision fails to develop a global reflection on the educational aims and values that engage subjectivity, including critical thinking, reflection, freedom of speech, and argumentation. Such an approach is inherently constrained in its capacity to account for situations in a nuanced manner. By reducing situations to a set of predefined typical cases, this approach is unable to adequately consider the specific contextual nuances that may influence the outcome.

A correlation has been identified between educational differentiation based on neurodiversity (neuropedagogy developed from neuroimaging) and the application of artificial intelligence in the field of education. As the Director of AI at Pearson elucidates, the development of a personal virtual tutor for a fee and a single digital

platform comprising e-books, online courses, and teaching materials for hire, a kind of "Netflix of education," is already underway (Marinova et al., 2017). The consideration of diversity in relation to neurobiological properties precludes the consideration of its other meaning, namely, the interpretation of subjective histories and cultures. These meanings are mutually exclusive and thus incommensurable. On occasion, educational policies are aligned with neoliberal and neuro-digital objectives. In other instances, these policies are oriented towards the advancement of freedom of expression and the establishment of democratic and open citizenship.

This duality gives rise to considerable confusion among educators, policymakers, and students alike. On the one hand, the drive for technological efficiency and neurodiversity-based differentiation appears to offer the prospect of a personalised, high-tech educational experience. Conversely, the traditional tenets of humanistic education, which prioritise subjective experiences and cultural histories, appear to be marginalised. This discrepancy in theoretical frameworks may result in disparate educational methodologies and ambiguity regarding the genuine objectives of inclusive education. Such circumstances give rise to questions regarding the veracity and efficacy of initiatives ostensibly designed to cultivate an equitable educational milieu.

5.4. Beyond universalism: professionals as interpreters of diversity misunderstandings

The concept of universality, as it pertains to citizenship, does not entail the homogenisation, which could potentially give rise to totalitarianism. Instead, it is about recognising the inherent diversity of individuals and communities while upholding an inclusive and democratic understanding of citizenship. The rationale behind personalising educational pathways is not to adhere to a vague, universalised educational template based on the pseudo-scientific doctrine of biological neurodiversity. What would an "a-subjective neuro-citizen" be? Inclusive education is predicated on an ethic of the subjective act of speaking, which serves to inaugurate democratic expression and social participation for all.

One might be inclined to revert to the practices of previous generations and allow traditional educational models to persist in the contemporary environment. Nevertheless, this reductionist approach gives rise to the institutional violence that numerous individuals within global education systems (Harber, 2002) have experienced. This represents a failure to account for changes in knowledge (horizontal) and cultures (mobility and intermingling; Appadurai, 1996). Conversely, when all individuals perceive that they are being treated equitably, that their distinctiveness is esteemed, and that they have a voice in the decision-making process, they will experience a sense of belonging. This is not exclusive to the student body; it also pertains to educators and other stakeholders in the field of education.

Inclusive education, therefore, traverses three discourses that are challenging to articulate, delineating the contours of a profound malaise. The traditional teacher (or also the specialised teacher) is seen as a figure who exercises discriminatory

and segregating power, while the concept of universal biotechnological science is viewed as de-subjectivised, a-signifying, a-cultural and an-historical (this is seen as a return to hygienism in education, Hughes, 2020). Cliffe and Solvason (2022) posit that the aforementioned factors render it challenging to situate or anchor one's desire to learn and one's speech. Furthermore, they posit that the role of the teacher has evolved to encompass three key functions: that of a subject, an interpreter of diversity, and a builder of a shared global citizenship through the act of speaking.

It is therefore essential to address the confused and paradoxical development of public policies on education by firmly anchoring the inclusive process in a democratic humanism that is not only free of intolerance but also critical of the homogenising discourse generated by the excesses of the unbridled race for productivity and the reign of unbridled enjoyment. In practical terms, inclusive education policies must respect a number of essential guiding principles. These include an equitable approach to people, based on their distinctive specificities rather than on stereotypes linked to classifications; an appreciation of the unique nature of each situation, linked to their infinite diversity (differences remain a factor of exclusion today); acceptance of mistakes, different points of view and constructive criticism; a focus on the individual; concern for common goals rather than exclusive personal interests; acceptance of personal risk-taking; and sharing responsibilities with trust and care. Despite the familiarity of these principles, they frequently remain mere rhetorical consensus rather than the tangible foundation for enduringly inclusive professional conduct.

6. CONCLUSION

Inclusive education is a complex and multifaceted concept that extends beyond a mere gesture of welcoming pupils into the educational system. It encompasses a range of approaches and strategies that aim to create an inclusive and accessible learning environment for all students. It represents a transformative vision that necessitates a reassessment of professional practices, interpersonal relationships, and educational policies. The integration of social justice and the ethic of care into the framework of inclusive education facilitates the establishment of an educational environment that is conducive to the optimal development of all students, irrespective of their disabilities or background.

The contemporary era is characterised by a number of challenges, including the growing prevalence of new technologies and the advent of artificial intelligence. These developments highlight the necessity for a collective commitment to guarantee the provision of equal opportunities. It is of the utmost importance that educators, decision-makers, and the broader educational community work together to establish learning environments that actively embrace diversity as a source of richness and strength. As Jellab (2021) notes, addressing the needs of students with diverse educational requirements is not merely about offering additional resources;

rather, it requires a fundamental rethinking and reshaping of institutional practices to foster true inclusion.

As UNESCO (2005) asserts, inclusive education is a process of transformation that entails the adaptation of schools and other learning institutions to accommodate the needs of all children (p. 14). This statement serves to emphasise the global commitment to inclusivity and provides a concrete illustration of the principles previously discussed. When implemented authentically, inclusive education has the potential to foster the development of democratic, autonomous, and responsible citizens who are active and engaged because they possess a sense of confidence in themselves and in others. Furthermore, it can contribute to the development of a more equitable and respectful society.

To achieve these ambitious goals, it is essential to persist in questioning educational practices, engage in constructive dialogue, and promote inclusive leadership models that encourage equality and solidarity. This continuous effort to innovate and adapt will ensure that inclusive education remains a dynamic and effective approach in addressing the diverse needs of all students.

REFERENCES

- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization* (Vol. 1). University of Minnesota Press.
- Aydarova, E. (2021). Building a one-dimensional teacher: Technocratic transformations in teacher education policy discourses. *Educational Studies*, 57(6), 670-689. <https://doi.org/10.1080/00131946.2021.1969934>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Banks, J. A. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). John Wiley & Sons.
- Biesta, G. (2024). Teaching and teacher education in the age of evidence: The case for artistry: An interview with Gert Biesta by Philip Winter. *Educação, Sociedade & Culturas*, 67, 1-18. <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.778>
- Biesta, G. J. (2010a). A new logic of emancipation: the methodology of Jacques Rancière. *Educational Theory*, 60, 39-59. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00345.x>
- Biesta, G. J. (2010b). Why 'what works' still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29, 491-503. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Burbules, N. C. (2006). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. Teachers College Press.
- Chatenoud, C., Ramel, S., Trépanier, N. S., Gombert, A., & Paré, M. (2018). De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 3-11. <https://doi.org/10.7202/1054155AR>

- Cliffe, J., & Solvason, C. (2022). The Messiness of Ethics in Education. *Journal of Academic Ethics*, 20, 101–117. <https://doi.org/10.1007/s10805-021-09402-8>
- Corbion, S. (2020). *L'école inclusive Entre idéalisme et réalité*. <https://doi.org/10.3917/eres.corbio.2020.01>.
- De Gaulejac, V., & Hanique, I. (2015). *La dynamique de l'évaluation à l'école : enjeux, pratiques, perspectives*. PUF.
- Ebersold, S. (2015). *L'inclusion scolaire des élèves handicapés : une question de justice sociale*. L'Harmattan.
- Fraser, N. (2003). *Redistribution or recognition? A philosophical exchange*. Verso.
- Fulford, A. (2016). The reconstruction of personal experience in education. *Journal of Philosophy of Education*, 50(2), 264–278. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12188>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Harari, Y. N. (2024). *Nexus: A brief history of information networks from the Stone Age to AI*. Signal.
- Harber, C. (2002). Schooling as Violence: An exploratory overview. *Educational Review*, 54(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/00131910120110839>
- Higgins, C. (2011). *The good life of teaching: An ethics of professional practice*. Wiley-Blackwell.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. MIT Press.
- Hughes, C. (2020). Addressing violence in education: From policy to practice. *Prospects*, 48, 23–38. <https://doi.org/10.1007/s11125-019-09445-1>
- Jellab, A. (2021). Les élèves à besoins éducatifs particuliers à l'épreuve de l'égalité des chances ou ce que la "marge" pourrait faire à la "norme" : vers une inclusion réciproque au sein des EPLE ? *La Nouvelle Revue de l'Éducation et de la Société Inclusive*, 221–239. <https://doi.org/10.3917/nresi.089.0221>.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Kem, D. (2022). Personalised and adaptive learning: Emerging learning platforms in the era of digital and smart learning. *International Journal of Social Science and Human Research*, 5(2), 385–391. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i2-02>
- Kliwer, C., & Drake, S. (1998). Disability, eugenics and the current ideology of segregation: A modern moral tale. *Disability & Society*, 13(1), 95–111. <https://doi.org/10.1080/09687599826939>
- Knight Abowitz, K. (2000). Democratic communities and the moral imagination in a postmodern era. *Studies in Philosophy and Education*, 19(3), 275–295. <https://doi.org/10.1023/A:1005222813352>
- Kohout-Diaz, M. (2018). *Tous à l'école ! Bonheurs, malentendus et paradoxes de l'éducation inclusive*. Presses Universitaires de Bordeaux.
- Lantheaume, F. (2011). La prise en compte de la diversité : émergence d'un nouveau cadre normatif ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26(2011), 117–132. <https://doi.org/10.4000/dse.1120>
- Le Bec, M. (2024). Une tentative de mise en œuvre d'un dispositif inclusif dans le second degré. *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, 100(3), 139–152. <https://doi.org/10.3917/nresi.100.0139>.

- Levinas, E. (2003). *Humanism of the Other* (N. Poller, Trans.). University of Illinois Press. (Original work published 1973).
- Marinova, D., de Ruyter, K., Huang, M. H., Meuter, M. L., & Challagalla, G. (2017). Getting smart: Learning from technology-empowered frontline interactions. *Journal of Service Research*, 20(1), 29-42. <https://doi.org/10.1177/10946705166679>
- Molinier, P., Laugier, S., & Paperman, P. (2009). *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Payot & Rivages.
- Noonan, M. J., & Reese, R. M. (1984). Educability: Public Policy and the Role of Research. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 9, 15-8. <https://doi.org/10.1177/154079698400900102>
- Norwich, B., & Mittler, P. (2000). Including pupils with special educational needs in mainstream schools: Classroom teachers' views. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), 155-170. <https://doi.org/10.1080/088562500361477>
- Ravet, J. (2011). Inclusive/exclusive? Contradictory perspectives on autism and inclusion: The case for an integrative position. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 667-682. <https://doi.org/10.1080/13603110903334370>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81. <https://doi.org/10.3102/00346543070001055>
- Säfström, C. A. (2011). The politics of education as an art of interruption. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 199-214. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9210-x>
- Sailor, W. (2017). Equity as a basis for inclusive educational systems change. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 41(1), 65-81. <https://doi.org/10.1017/jse.2017.10>
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Polity Press.
- Smagorinsky, P. (2012). "Every individual has his own insanity": Applying Vygotsky's work on defectology to the question of mental health as an issue of inclusion. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(2), 67-77. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.01.001>
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton University Press.
- Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443-459. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2005.00447.x>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Trocmé-Fabre, H. (1987). *J'apprends, donc je suis : introduction à la neuropédagogie*. Editions Eyrolles.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO Publishing.
- UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. In World Education Forum 2015, Incheon, Republic of Korea. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO Publishing.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Warnock, H. M. (1978). *Special educational needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office. <https://education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html>
- Wolff, E. (2011). Political responsibility for a globalised world: after Levinas' humanism. transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839416945>
- Wood, P. (1980). *International classification of impairments, disabilities, and handicaps*. World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/41003>

ÉTICA DE LOS CUIDADOS: UNA BASE TEÓRICA PARA LA INCLUSIÓN RELACIONAL

Ethics of Care: A Theoretical Underpinning for Relational Inclusivity

Christoforos MAMAS* y Carlos MALLÉN-LACAMBRA**

**Universidad de California. San Diego. Estados Unidos de América.*

***Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña. Lleida. España.*

cmamas@ucsd.edu; carlos.mallen@udl.cat

<https://orcid.org/0000-0001-5720-9794>; <https://orcid.org/0000-0003-0620-5229>

Fecha de recepción: 06/10/2024
Fecha de aceptación: 13/01/2025
Fecha de publicación en línea: 02/06/2025

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Mamas, C. y Mallén-Lacambra, C. (2025). Ética de los cuidados: una base teórica para la inclusión relacional [Ethics of Care: A Theoretical Underpinning for Relational Inclusivity]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 99-124. <https://doi.org/10.14201/teri.32183>

RESUMEN

La educación inclusiva es un objetivo primordial de la educación contemporánea, una sociedad inclusiva es necesaria para garantizar la democracia, la justicia y la paz. Sin embargo, los enfoques individualistas actuales a menudo no logran abordar la naturaleza relacional de los estudiantes y la necesidad de un aprendizaje adaptativo y personalizado. La inclusión relacional surge como un enfoque innovador, que desplaza el foco de modelos centrados en el individuo hacia un marco que enfatiza la interconexión y las comunidades de apoyo. Este paradigma fomenta contextos receptivos que mejoran el rendimiento académico, el desarrollo socioemocional y el personal. La inclusión relacional integra el análisis de redes sociales para evaluar las dinámicas

sociales, permitiendo a los educadores tomar decisiones pedagógicas informadas tras identificar a estudiantes clave y marginados. A pesar de su potencial práctico, la inclusión relacional carece de un sustento pedagógico y filosófico sólido que respalde su relevancia. La ética de los cuidados, que reconceptualiza a las personas como seres interdependientes que dependen de relaciones de cuidado, proporciona la base teórica necesaria. El objetivo de este estudio es establecer los fundamentos filosóficos y teóricos de la inclusión relacional basados en la ética de los cuidados, promoviendo un cambio educativo centrado en relaciones interdependientes. Este artículo utilizó un diseño de síntesis teórica para resumir e integrar los principios de la inclusión relacional y la ética de los cuidados en un marco sólido. La dimensión educativa de la ética de los cuidados complementa y amplía la inclusión relacional al destacar la importancia de cultivar relaciones de cuidado en contextos educativos. Esta síntesis teórica amplía la comprensión de la comunidad educativa sobre la educación relacional, ofreciendo un enfoque más adaptativo e interdependiente adecuado a las complejidades de las relaciones humanas.

Palabras clave: ética de los cuidados; inclusión relacional; educación inclusiva; análisis de redes sociales; relaciones.

ABSTRACT

Inclusive education is a paramount objective of contemporary education, as an inclusive society becomes necessary to ensure democracy, justice and peace. However, current individualistic approaches often fail to address the relational nature of students and the need for adaptive and personalized learning. Relational inclusivity emerges as an innovative approach, shifting the focus from individual-centered models to a framework that emphasizes interconnectedness and supportive communities. This paradigm fosters responsive contexts that enhance academic performance, socio-emotional and personal development. Relational inclusivity integrates social network analysis to evaluate social dynamics, enabling educators to take informed pedagogical decisions, after identifying key and marginalized students. Despite its wide practical application, relational inclusivity lacks a solid theoretical underpinning that highlights its educational importance and determines its pedagogical principles. The ethics of care, which reconceptualizes people as interdependent beings reliant on caring relationships, provides the necessary theoretical foundation. The objective of this study is to establish the philosophical and theoretical foundations of relational inclusivity based on the ethics of care, promoting an educational shift centered on interdependent relationships. This article employed a theory synthesis design to summarize and integrate the principles of relational inclusivity and the ethics of care into a solid framework. The educational dimension of the ethics of care complements and expands relational inclusivity by emphasizing the importance of nurturing caring relationships within educational contexts. This theoretical synthesis broadens the educational community's understanding of relational education, offering a more adaptive and interdependent approach suited to the complexities of human relationships.

Keywords: ethics of care; relational inclusivity; inclusive education; social network analysis; relationships.

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión es un derecho fundamental, basado en los principios de equidad y justicia (UNESCO, 2022). Como derecho universal, la educación debe ser inherentemente inclusiva, asegurando que nadie quede excluido de la oportunidad de aprender y desarrollarse (Shaeffer, 2019). Más allá de promover la justicia social al brindar a las personas marginadas oportunidades equitativas, la educación inclusiva es esencial para construir una comunidad política y social donde los individuos no solo aprendan para sí mismos, sino también para el beneficio de la sociedad en su conjunto.

Esta perspectiva refuerza que la inclusión en la educación sienta las bases para promover sociedades más democráticas, cohesionadas y empáticas (Ryynänen y Nivala, 2017). Esto se alinea con la idea del cuidado y la comunidad planteada por Vega-Solís *et al.* (2018), quienes destacan que la educación colectiva no solo fomenta el crecimiento individual, sino también la capacidad de una agencia colectiva capaz de transformar estructuras opresivas. Una educación basada en la interdependencia genera un poder colectivo que desafía la exclusión y la marginación, promoviendo que las comunidades actúen juntas hacia metas compartidas. Este enfoque subraya que la inclusión no debe limitarse a adaptar a los grupos marginados a estructuras preexistentes, sino a empoderarlos, junto con la sociedad, para aumentar su capacidad de generar cambios.

La educación que abraza la diversidad enriquece el entorno de aprendizaje al adaptar los métodos de enseñanza a las diversas necesidades de los estudiantes, creando experiencias más dinámicas, efectivas y accesibles para todos (Acedo, 2008). Además, fomenta el desarrollo socioemocional y personal de los estudiantes al promover el respeto mutuo y la comprensión entre compañeros de diferentes orígenes, identidades, talentos y habilidades, asegurando que cada estudiante se sienta valorado e incluido (Mamas *et al.*, 2019a). En última instancia, la educación inclusiva fortalece a la sociedad al cultivar una interconexión e interdependencia positiva entre las personas, promoviendo un futuro más justo, cohesionado y equitativo (Rabjerg, 2017).

Sin embargo, los modelos actuales de educación inclusiva suelen ignorar la intrínseca interdependencia de los seres humanos al centrarse en enfoques individualistas que desatienden la naturaleza relacional de las personas. Los seres humanos no son entidades aisladas, sino que existen en un estado de constante interdependencia, donde sus acciones afectan y son afectadas por los demás. Como argumentan Vega-Solís *et al.* (2018), la noción de cuidado y comunidad nos recuerda que las personas prosperan en estructuras colectivas donde el cuidado es una responsabilidad compartida. Al enfocarse únicamente en las necesidades individuales, estos modelos pasan por alto cómo las relaciones influyen en la experiencia educativa, ya sea fomentando o inhibiendo el crecimiento, el florecimiento o incluso perjudicando a los demás (Rabjerg, 2017). Este enfoque limitado genera entornos educativos que no son completamente inclusivos, al perder la oportunidad de crear espacios relacionalmente sólidos y éticamente fundamentados que promuevan tanto el desarrollo personal como el colectivo. Por lo tanto, la educación inclusiva debe

incorporar los aspectos positivos de la interdependencia, permitiendo el desarrollo de los individuos mediante el reconocimiento mutuo y el cuidado, que son la base de las relaciones éticas (Rabjerg, 2017).

La inclusión relacional surge como una alternativa para superar las limitaciones de los modelos educativos actuales, al enfatizar la naturaleza relacional de los seres humanos. Este cambio de paradigma reconoce a las personas como entidades interdependientes, moldeadas por sus relaciones y condiciones estructurales y materiales. En lugar de centrar la educación en el individuo, la inclusión relacional pone las relaciones en el centro, fomentando una comunidad interconectada y solidaria. Este enfoque valora los vínculos significativos y las perspectivas diversas entre estudiantes, docentes y otros actores educativos, creando un entorno en el que todos se sienten reconocidos y comprendidos. Al promover entornos receptivos e inclusivos, la inclusión relacional no solo mejora el desempeño académico, sino que también atiende las necesidades personales, posicionándose como un enfoque ideal para avanzar en la educación inclusiva (Mauleón, 2020; Mamas *et al.*, 2024; Mamas y Trautman, 2023).

La educación inclusiva requiere un desarrollo profesional continuo para los educadores, que les permita mejorar la calidad de la enseñanza y abordar la diversidad de manera efectiva. La inclusión relacional apoya esta necesidad al proponer una herramienta de análisis de redes sociales (Social Network Analysis Toolkit o SNA Toolkit) para evaluar las dinámicas grupales, identificar fortalezas y debilidades, figuras clave y miembros marginados (Mamas *et al.*, 2019b; Mamas *et al.*, 2024). Este enfoque ofrece una comprensión más profunda de cómo las relaciones influyen en el comportamiento y el aprendizaje de los estudiantes, permitiendo que los educadores tomen decisiones pedagógicas informadas que mejoren la inclusión relacional. Una crítica común a la inclusión relacional y al uso del SNA en educación es su enfoque la teoría del capital social y la falta de una fundamentación filosófica o pedagógica sólida. La ética de los cuidados aborda estas carencias, proporcionando una base teórica robusta para la inclusión relacional. La ética de los cuidados reconceptualiza a las personas como entidades relacionales e interdependientes, que dependen del cuidado mutuo para lograr condiciones de vida óptimas (Busquets, 2019; Gilligan, 1982). Al situar las relaciones de cuidado en el centro de la educación, la ética de los cuidados complementa y refuerza eficazmente los principios de la inclusión relacional.

Este artículo tiene como objetivo explorar las bases filosóficas y teóricas de la inclusión relacional a través de la perspectiva de la ética de los cuidados. Al combinar estos marcos, se propone un enfoque educativo que se alinea con nuestra comprensión y relación con los demás. El artículo comienza con una introducción a la teoría de la ética de los cuidados y sus aplicaciones educativas. Luego, profundiza en la inclusión relacional, examina el uso del análisis de redes sociales en educación mediante el SNA Toolkit y discute estrategias pedagógicas para mejorar las relaciones. Finalmente, se destaca cómo la inclusión relacional y la ética de los cuidados convergen, subrayando su conexión.

2. MÉTODOS

Este artículo utilizó un diseño de síntesis teórica para integrar los principios de la inclusión relacional y la ética de los cuidados en un marco coherente para la educación inclusiva. Siguiendo los principios de la síntesis teórica (Jaakkola, 2020), la metodología consistió en dos procesos interconectados orientados a construir dicho marco.

El primer proceso implicó una revisión exhaustiva de la literatura teórica y empírica en disciplinas como educación, sociología, ética y teoría de redes sociales. Esta fase se centró en resumir los conceptos fundamentales mediante un análisis sistemático que permitió identificar y destilar los elementos clave de la ética de los cuidados y la inclusión relacional. Durante esta etapa, se identificaron principios comunes y distinciones críticas, estableciendo así la base teórica para la integración de ambas teorías.

El segundo proceso, de integración de marcos teóricos, sintetizó los temas comunes en una perspectiva unificada. Esto implicó reconciliar las diferencias teóricas y alinear las dimensiones filosóficas y prácticas para crear un modelo que vincule la ética de los cuidados con la inclusión relacional. Este enfoque ofreció una síntesis integral que aborda las comprensiones fragmentadas sobre el cuidado y la inclusión en la literatura existente, al mismo tiempo que propone estrategias aplicables para fomentar prácticas educativas inclusivas y relacionamente sólidas.

A través de este enfoque estructurado, la síntesis teórica cierra las brechas presentes en la literatura actual, estableciendo la ética de los cuidados como base para la inclusión relacional y ofreciendo un marco sólido para prácticas educativas inclusivas centradas en las relaciones y la interdependencia.

3. ÉTICA DE LOS CUIDADOS: UNA ÉTICA RELACIONAL

Todos los seres humanos vivimos en un contexto social, lo que implica que estamos continuamente involucrados en relaciones sociales y comunidades que condicionan nuestras vidas. La ética de los cuidados reconoce la naturaleza interdependiente de los seres humanos, donde nuestras relaciones forman parte de nuestra identidad: quiénes somos, qué pensamos y cómo actuamos dependen del tipo de relaciones que mantenemos con otros seres vivos y de nuestras condiciones materiales y estructurales (Camps, 2021; Gilligan, 1982). Vivir implica depender, en mayor o menor medida, de nuestras relaciones, lo que desafía la idea modernista de independencia. En lugar de considerar a las personas como individuos independientes, la ética de los cuidados las reconceptualiza como entidades interdependientes y relacionales, moldeadas por cada relación (Busquets, 2019). La dependencia, entendida en las sociedades modernas como una carencia, incapacidad o disminución, pierde su carácter negativo y se redefine como un aspecto inherente al hecho de estar vivos.

Al reconceptualizar a los seres humanos como entidades relacionales e interdependientes, el cuidado emerge como el valor ético fundamental (Camps, 2021; Gilligan, 1982). El cuidado se define como una actividad proactiva que abarca todo lo

que hacemos para sostener, continuar y reparar nuestro “mundo”: nuestros cuerpos, identidades y entorno, con el objetivo de mantener la vida en condiciones óptimas (Tronto, 1998). Todos los seres humanos necesitan cuidado, por lo que vivimos en una relación de interdependencia continua, proporcionando y recibiendo cuidado para convivir lo mejor posible con los diferentes grados de dependencia que experimentamos a lo largo de nuestra vida. El conjunto de estas relaciones de cuidado conforma la red de cuidado, que resulta esencial para garantizar la libertad y el bienestar de las personas, especialmente de aquellas en situaciones de vulnerabilidad (Camps, 2021; Held, 2006). Desde la perspectiva de la libertad sustantiva (Sen, 1999), las redes de cuidado positivas amplían las oportunidades y capacidades de las personas para promover el bienestar, permitiéndoles realizar acciones y alcanzar metas que valoran. Por tanto, la capacidad de reformular y cultivar relaciones de cuidado positivas permite a las personas convivir con sus dependencias de la mejor manera posible, mejorando su libertad sustantiva y su bienestar.

Las prácticas de cuidado apoyan a las personas en su autodirección mediante un enfoque emancipador, evitando el paternalismo incluso en situaciones de extrema vulnerabilidad, y les permiten reformular colectivamente dinámicas sociales que perpetúan la desigualdad y la exclusión (Ryynänen y Nivala, 2017). Este enfoque trasciende el empoderamiento individual y promueve un proceso emancipador compartido y transformador. La ética de los cuidados subraya la importancia de no solo proporcionar apoyo, sino también de dar voz y agencia activa a las personas marginadas, alentándolas a participar en la transformación de las estructuras que las oprimen (Busquets, 2019). Al centrarse en la emancipación colectiva, las prácticas de cuidado capacitan a las comunidades para cuestionar y dismantelar las relaciones de poder arraigadas, promoviendo una sociedad más inclusiva y justa.

En conclusión, la ética de los cuidados presenta un cambio de paradigma: los seres humanos existen dentro de contextos sociales que los moldean y los hacen interdependientes. Al reconocer esta realidad, la ética de los cuidados resalta el papel vital de las redes de cuidado para abordar nuestras dependencias y vivir de manera óptima. Estas redes, lejos de ser una responsabilidad individual, representan un compromiso colectivo y comunitario para sostener la vida. De este modo, el cuidado se convierte en el pilar fundamental de nuestra sociedad, orientando nuestra práctica educativa (Vega-Solís *et al.*, 2018).

4. ÉTICA DE LOS CUIDADOS APLICADA A LA EDUCACIÓN

Una educación basada en la ética de los cuidados implica un cambio de paradigma. Este enfoque desplaza la idea de situar al estudiante en el centro del aprendizaje, para colocar las relaciones del estudiante en el corazón de la educación, considerando las condiciones materiales, estructurales y las interacciones con otros seres vivos. La ética de los cuidados subraya la importancia de las relaciones humanas y del contexto específico de cada situación (Mauleón, 2020). Da prioridad a la empatía,

la responsabilidad y la comprensión de necesidades personales singulares, en lugar de centrarse en principios éticos universales y respuestas teórico-legales basadas en estándares formales de racionalidad, objetividad, lógica rígida y normas comunes.

Por tanto, las decisiones pedagógicas deben ser intrínsecamente parciales y contextuales, priorizando las necesidades concretas frente a decisiones imparciales aplicadas de manera universal (Mauleón, 2020; Noddings, 1984; Vázquez-Verdera, 2009). Una educación fundamentada en la ética de los cuidados debe formar en el cuidado y promover redes de cuidado densas y de calidad que respondan a necesidades y situaciones específicas (Rabin & Smith, 2013). El objetivo principal debe ser educar a las personas para que participen de manera efectiva en relaciones de cuidado, fomentando redes empáticas y solidarias que impulsen la libertad sustantiva y el bienestar.

4.1. *Educando el cuidado*

La educación basada en la ética de los cuidados abarca dos dimensiones esenciales: el *caring for* y el *caring about* (Noddings, 1984; Rabin y Smith, 2013; Vázquez-Verdera, 2009). El *caring for* implica acciones directas y personalizadas entre quien cuida y quien recibe el cuidado, poniendo énfasis en la relación interpersonal y en el compromiso con el bienestar de ambas partes. Dentro de esta dimensión, se destacan la atención, la responsabilidad, la competencia y la capacidad de respuesta (Tronto, 1998). La atención se refiere a la habilidad de reconocer las necesidades de los demás a través de una percepción activa y empática. La responsabilidad conlleva asumir la obligación de responder a estas necesidades, comprometiéndose a actuar y evaluando las propias capacidades y recursos para proporcionar un cuidado adecuado y efectivo. La competencia implica poseer los conocimientos y habilidades necesarios para brindar un cuidado eficaz. La capacidad de respuesta enfatiza la importancia de ajustar el cuidado en función del feedback de quien lo recibe, garantizando así que sea verdaderamente personalizado y efectivo.

En contraste, el *caring about* alude a una preocupación más abstracta por el bienestar de los demás, abarcando a personas, grupos o a la sociedad en su conjunto (Noddings, 1984; Rabin y Smith, 2013). Este tipo de cuidado no requiere necesariamente acciones directas, pero sí engloba actitudes de empatía y compasión que influyen en decisiones y comportamientos más amplios. Educar a las personas en el *caring about* implica educar en la solidaridad, tal como sugiere Tronto (1998). Esto implica crear un marco en el que se valoren las necesidades individuales, promoviendo el cuidado colectivo y la responsabilidad comunitaria. La solidaridad, entendida de esta manera, permite reconocer la interdependencia entre las personas, fomentar una cultura de cuidados y promover la justicia social para transformar las estructuras sociales y eliminar desigualdades.

Integrar el *caring for* y el *caring about* resulta esencial para una educación integral de los cuidados (Rabin y Smith, 2013; Vázquez-Verdera, 2009). Aunque estos conceptos difieren, están interconectados y se refuerzan mutuamente. Una preocupación general

por el bienestar de los demás, como la que propone el *caring about*, puede motivar a las personas a participar en acciones directas de cuidado, tal como ocurre en el *caring for*. A la inversa, las experiencias prácticas de cuidado directo pueden profundizar y fortalecer la predisposición hacia una preocupación más amplia y abstracta por el bienestar de los demás. Educar en ambas dimensiones garantiza un enfoque holístico de los cuidados, abordando tanto las necesidades personales inmediatas como la promoción de la empatía y el apoyo dentro de un contexto social más amplio.

4.2. *El rol del docente*

Para educar el *caring for* y el *caring about*, Nel Noddings (1984) destaca que los docentes deben centrarse en cuatro componentes clave: modelar, dialogar, practicar y confirmar (Velasquez *et al.*, 2013). El modelado consiste en que los docentes demuestren cuidado a través de un comportamiento respetuoso y considerado, actuando como ejemplos para sus estudiantes. El diálogo ocurre cuando los docentes y los estudiantes participan en discusiones abiertas y reflexivas dentro de un entorno de confianza, promoviendo reflexiones críticas. La práctica permite a los estudiantes cuidar de los demás, dándoles la oportunidad de asumir el rol de cuidadores a través del trabajo en grupo y actividades de servicio comunitario. La confirmación ayuda a los estudiantes a reconocer y desarrollar la mejor versión de sí mismos, comprendiendo sus deseos, estableciendo expectativas y proporcionando retroalimentación efectiva. En conjunto, estos componentes crean un entorno educativo óptimo para educar en el *caring for* y el *caring about*.

Aunque nuestro enfoque se centra en el docente como un cuidador, es igualmente importante destacar y defender su papel como receptor de cuidado. Mientras los docentes cuidan a los estudiantes, también necesitan redes de cuidado sólidas que sustenten su bienestar y mejoren sus capacidades profesionales. Las instituciones deben reflexionar críticamente sobre las condiciones laborales de los educadores, quienes venden su fuerza de trabajo para proveer cuidado, reconociendo que su efectividad depende de estructuras de apoyo que atiendan sus necesidades físicas, emocionales y profesionales (Cann *et al.*, 2024). La investigación sobre las redes de cuidado de los docentes para garantizar su bienestar y potenciar sus capacidades profesionales resulta crítica y ha incrementado en los últimos años (Caduff *et al.*, 2023). Además, una red de cuidado óptima entre los estudiantes puede aliviar la carga de trabajo del docente al fomentar el apoyo entre los propios alumnos, reduciendo así la dependencia en los profesores para atender algunas necesidades específicas (Mamas *et al.*, 2024).

4.3. *El rol de la escuela*

El contexto escolar también desempeña un papel fundamental en la educación del cuidado. Resulta esencial construir entornos escolares basados en expectativas de honestidad, apertura, benevolencia y competencia, garantizando que los compromisos se

cumplan de buena fe (Vázquez-Verdera, 2009). En este sentido, las relaciones profundas y duraderas permiten a los educadores comprender y atender mejor las necesidades de los estudiantes. La confianza se convierte en un elemento crucial, fomentando la fiabilidad en las relaciones a largo plazo y la integridad en las de corto plazo.

Crear un entorno escolar que promueva el cuidado implica involucrar a toda la comunidad, incluidos padres y docentes, para establecer contextos seguros y solidarios. Un sentido de pertenencia, compromiso y comunidad es especialmente importante para los estudiantes que cuentan con redes de cuidado menos sólidas, asegurando que todos se sientan parte de una comunidad que los apoya y cuida.

4.4. *Promoviendo redes de cuidado*

Las acciones de cuidado no son generales ni impersonales; están dirigidas a personas específicas con diferentes grados de relación o responsabilidad. En la ética de los cuidados, la relación entre quien cuida y quien recibe el cuidado adquiere una relevancia central, ya que los vínculos más fuertes favorecen una mayor predisposición a cuidar a esa persona (Lynch, 2007). Estas relaciones pueden ser instrumentales, basadas en intereses, o expresivas, fundamentadas en la afectividad (Mamas y Trautman, 2023). Como resultado, tendemos a cuidar más de las personas con las que tenemos vínculos socioafectivos más fuertes o por las que obtenemos algo de interés. Por ello, una educación basada en la ética de los cuidados debe fortalecer las relaciones interpersonales para aumentar la disposición a cuidar de los demás (Rabin y Smith, 2013).

Nel Noddings (1984) plantea que nuestras vidas están inmersas en lazos relacionales afectivos que conforman redes de cuidado. Estas redes se dividen en tres círculos concéntricos según la intensidad de las relaciones socioafectivas: relaciones de cuidado primarias (love work), relaciones de cuidado secundarias (general care) y relaciones de cuidado terciarias (solidarity work) (Lynch, 2007). Las relaciones de cuidado primarias, como el vínculo entre padres e hijos, se caracterizan por un fuerte apego, intimidad, interdependencia, intensidad y compromiso. Las relaciones de cuidado secundarias incluyen vínculos con familiares, amigos, vecinos y compañeros, donde los compromisos son menos intensos. Por último, las relaciones de cuidado terciarias implican a personas desconocidas, hacia quienes se actúa por responsabilidad legal o empatía. Aunque la categorización de Noddings puede generar debate en cuanto a los detalles de cada categoría, destaca las diferentes intensidades de las relaciones socioafectivas y su impacto en las acciones de cuidado. Por lo tanto, la educación debe potenciar las relaciones socioafectivas positivas para fortalecer las redes de cuidado y mejorar la calidad y efectividad del cuidado (Rabin y Smith, 2013).

Desde la perspectiva de la ética de los cuidados, la educación debe fomentar una red de cuidado sólida dentro de la escuela, que abarque a todos los miembros de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, personal, familias y la comunidad en general (Vázquez-Verdera, 2009). Promover relaciones socioafectivas positivas entre estos grupos fortalecerá la red de cuidado global. Cuando los estudiantes forman

vínculos afectivos positivos con sus compañeros y educadores, se crea un contexto de apoyo mutuo (Mamas *et al.*, 2019a). Este entorno facilita el respaldo tanto personal como académico, estableciendo las bases para una red de cuidado capaz de atender de manera efectiva las necesidades de cada miembro de la comunidad educativa.

4.5. *Resumen*

Una educación basada en la ética de los cuidados desplaza el enfoque de objetivos educativos individuales hacia objetivos relacionales, reconociendo que el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes están profundamente vinculados a sus redes de cuidado. Este enfoque subraya la importancia de fomentar tanto el *caring for* como el *caring about* para formar estudiantes atentos, responsables, competentes, receptivos y solidarios en sus relaciones de cuidado. Asimismo, los docentes y las escuelas desempeñan un papel crucial en la construcción de redes de cuidado, fortaleciendo las relaciones afectivas y creando entornos inclusivos y de apoyo para todos.

Para fomentar el cuidado, los educadores y las escuelas necesitan estrategias prácticas y efectivas que les permitan establecer y fortalecer redes de cuidado. La inclusión relacional ofrece un marco integral y aplicable, dotando a los agentes educativos de herramientas poderosas para evaluar las redes de cuidado. Este enfoque respalda a los docentes en la toma de decisiones pedagógicas informadas y les permite valorar el impacto de sus intervenciones, garantizando la mejora y sostenibilidad de estas estructuras relacionales esenciales.

5. INCLUSIÓN RELACIONAL

La inclusión relacional, dentro del marco de la ética de los cuidados, plantea que la educación debe ir más allá de los objetivos centrados en el estudiante individual, focalizándonos en la calidad de las relaciones entre los estudiantes y los agentes educativos dentro de una comunidad o sociedad (Mamas *et al.*, 2024; Mamas y Trautman, 2023). La ética de los cuidados proporciona la base teórica para la inclusión relacional, enfatizando la importancia de cultivar vínculos significativos y relaciones de cuidado en los contextos educativos. Este enfoque trasciende el reconocimiento superficial de la diversidad o los esfuerzos de inclusión simbólica, al reconocer, valorar y nutrir los diversos orígenes, experiencias y perspectivas de los estudiantes, educadores y otros actores educativos. Además, trabaja activamente para crear un entorno en el que todas las personas se sientan vistas, escuchadas y comprendidas.

La inclusión relacional amplía el enfoque educativo tradicional centrado en la relación docente-estudiante, como se enfatiza en la ética de los cuidados de Nel Noddings. En lugar de limitarse a esta relación, la inclusión relacional promueve de manera innovadora las dinámicas de *caring for* y *caring about*, especialmente

entre el alumnado. Su fundamentación teórica dentro de la ética de los cuidados se sustenta en varios principios clave (Vázquez-Verdera, 2009).

En primer lugar, el principio de interdependencia destaca la importancia del cuidado y el apoyo mutuo dentro de las relaciones, visto desde la perspectiva de la libertad sustantiva y las redes sociales. En segundo lugar, la empatía y capacidad de respuesta en educación requieren mejorar la sensibilidad hacia las necesidades de los demás, escuchando y dando voz a las diversas experiencias, y respondiendo de manera empática a las necesidades de todos los estudiantes. En tercer lugar, la comprensión contextual aboga por un cambio hacia una toma de decisiones subjetiva y particular, reconociendo la relevancia del contexto en la educación y considerando los factores culturales, sociales y personales al diseñar y aplicar estrategias pedagógicas. Finalmente, la atención a las dinámicas de poder y el reconocimiento de voces marginadas es esencial. La inclusión relacional y la ética de los cuidados trabajan activamente para abordar y rectificar los desequilibrios de poder, promoviendo el reconocimiento y la inclusión de perspectivas marginadas, con el objetivo de fomentar una educación equitativa.

En conjunto, estos principios dotan a la inclusión relacional de un marco robusto y transformador que sitúa las relaciones y el cuidado como ejes centrales de la educación inclusiva, promoviendo entornos educativos más equitativos, diversos y empáticos.

5.1. *Inclusión relacional y análisis de redes sociales*

En el contexto de la inclusión relacional, el análisis de redes sociales (Social Network Analysis, SNA) ofrece un conjunto poderoso de herramientas para comprender y mejorar la calidad de las relaciones en los entornos educativos (Borgatti *et al.*, 2013). El SNA permite visualizar y analizar la red de interacciones y relaciones entre estudiantes, proporcionando información valiosa sobre cómo fortalecer estos vínculos para promover una comunidad más inclusiva y relacionamente solidaria (Mamas y Trautman, 2023). Este enfoque implica mapear las redes sociales dentro de un aula o escuela, identificando quién se relaciona con quién para entender los patrones relacionales. Este mapeo ayuda a descubrir personas clave, subgrupos y la cohesión grupal general, revelando dinámicas donde algunos estudiantes pueden estar aislados o excluidos (Mamas *et al.*, 2019b). Al identificar el contexto relacional, los educadores pueden dirigir mejor sus esfuerzos para fomentar relaciones inclusivas (Mamas *et al.*, 2024).

El SNA permite destacar figuras centrales dentro de la red que influyen en la dinámica social. Reconocer a estos actores clave brinda a los educadores la oportunidad de aprovechar su influencia para promover la inclusión y apoyar iniciativas que fomenten un entorno de cuidado. Además, el SNA evalúa la fortaleza y calidad de las relaciones, examinando la frecuencia de interacción, la confianza, el apoyo, los niveles de reciprocidad, ... Este análisis es fundamental para la inclusión relacional, ya que ayuda a los educadores a dirigir sus esfuerzos hacia la mejora de las relaciones en las personas o subgrupos que más lo requieren o que tienen mayor capacidad para generarlas, promoviendo vínculos significativos y solidarios. El SNA

puede identificar contextos donde ciertos grupos o personas están marginados o excluidos, proporcionando una visión clara sobre dónde se requieren intervenciones (Mamas *et al.*, 2024). Con esta información, los educadores pueden diseñar estrategias específicas para integrar a estas personas o grupos marginados dentro de la red más amplia, asegurando que todos se sientan incluidos y valorados. Comprender las redes sociales existentes permite a los educadores crear oportunidades de colaboración y apoyo que se alineen con el flujo natural de las relaciones, fortaleciendo el sentido de comunidad y apoyo mutuo.

El SNA también es útil para monitorear y evaluar la efectividad de las iniciativas de inclusión relacional. Al mapear y analizar periódicamente las redes sociales, los educadores pueden rastrear cambios a lo largo del tiempo, evaluar el impacto de las intervenciones y tomar decisiones basadas en datos para mejorar continuamente la inclusión y el apoyo en la comunidad educativa. En la práctica, el SNA puede aplicarse para examinar diferentes dimensiones de la inclusión relacional, así como otras dimensiones que el docente desee explorar.

Incorporar el SNA en el marco de la inclusión relacional se alinea con los principios de la ética de los cuidados, ya que proporciona una comprensión detallada de las relaciones sociales que moldean la experiencia educativa. Este enfoque permite a los educadores diseñar e implementar estrategias que fomenten una comunidad educativa inclusiva, solidaria y cuidadosa, donde cada estudiante se sienta vinculado y valorado.

5.2. *Evaluando redes sociales*

La inclusión relacional enfatiza la importancia de evaluar las redes que los docentes consideran más relevantes según las características de cada grupo (Mamas *et al.*, 2024). Para apoyar este proceso, el SNA Toolkit ofrece una herramienta flexible y adaptable para analizar las dinámicas relacionales, proporcionando conocimientos prácticos adaptados a contextos diversos (Mamas *et al.*, 2019b; Mamas y Huang, 2022; Mamas *et al.*, 2024). Aunque algunas prácticas de cuidado permanecen invisibles debido a su naturaleza intangible o a la falta de atención social (Carmona-Gallego, 2023; Molinier, 2018), el SNA Toolkit puede complementarse con métodos cualitativos o cuantitativos, como entrevistas o cuestionarios, para obtener una visión más completa de las redes de cuidado. La inclusión relacional defiende el empoderamiento docente, promoviendo su capacidad para formular preguntas relacionales específicas según el contexto. Sin embargo, también recomienda explorar cuatro redes clave que configuran las principales experiencias de los estudiantes: amistad, recreo, apoyo académico y bienestar emocional (Mamas y Trautman, 2023).

1. *Redes de amistad*: Analizar estas redes permite a los educadores comprender las dinámicas sociales dentro del aula. Revela cómo se conectan los estudiantes, quiénes podrían estar aislados y la calidad de las interacciones entre

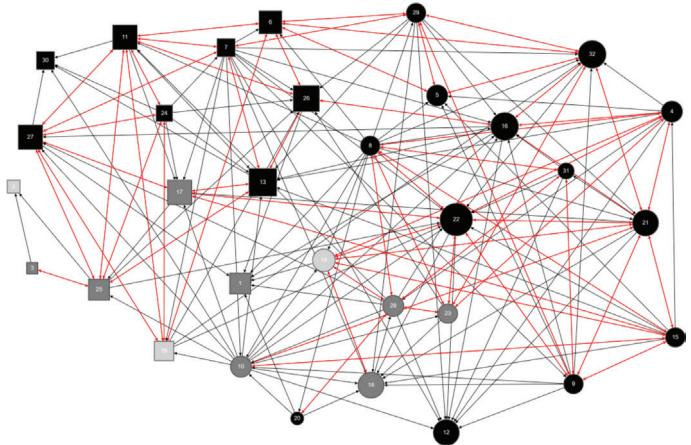
compañeros. Al mapear estas redes, las escuelas pueden identificar a estudiantes que necesitan más apoyo para formar relaciones positivas e implementar intervenciones que promuevan un entorno social más inclusivo.

2. *Redes de recreo*: El recreo es un momento crucial para la interacción social y la actividad física. Observar y medir las interacciones durante este tiempo ofrece información sobre las habilidades sociales de los estudiantes y sus relaciones fuera del entorno estructurado del aula. Este análisis permite identificar patrones de exclusión o acoso y desarrollar estrategias para garantizar que todos los estudiantes se sientan incluidos y participen activamente durante el tiempo de juego libre.
3. *Redes de apoyo académico*: Estas redes revelan cómo los estudiantes buscan y reciben ayuda entre ellos. Comprender estas interacciones permite a los educadores identificar a quiénes recurren los estudiantes para obtener apoyo académico. Esto puede revelar lagunas en el sistema de apoyo y guiar la creación de programas de ayuda mutua más efectivos, asegurando que todos los estudiantes tengan acceso a la ayuda que necesitan.
4. *Redes de bienestar emocional*: El bienestar emocional resulta fundamental para la prosperidad y el aprendizaje del alumnado. Mapear las redes de apoyo emocional permite identificar cómo los estudiantes enfrentan el estrés, en quiénes confían y cuál es la disponibilidad de apoyo emocional dentro de la escuela. Esta información es vital para desarrollar programas que promuevan la salud mental, la resiliencia y una cultura escolar solidaria.

Las Figuras 1, 2, 3 y 4, denominadas sociogramas, presentan ejemplos de estas cuatro redes en una misma clase, ilustrando las características únicas de cada red. Las diferencias entre las figuras destacan la importancia de analizar diversas redes para evaluar diferentes objetivos relacionales. La figura 5 muestra la red egocéntrica de amistad del estudiante 25, enfocándose únicamente en sus relaciones directas. El SNA Toolkit permite analizar redes completas y redes egocéntricas, desvelando tanto dinámicas generales del grupo como situaciones concretas de estudiantes específicos. Además, los colores y las formas de los nodos (alumnado) son personalizables para representar en cada sociograma las características personales que más nos interesen, como el género, la racialización, necesidades educativas especiales, frecuencia de ausencias en la escuela, media de calificaciones académicas, ... Esta visualización mejora el análisis al desvelar cómo se distribuyen los estudiantes con características específicas dentro de la red, revelando posibles tendencias en ciertos grupos poblacionales. Estos sociogramas resaltan la complejidad relacional del grupo y subrayan el potencial educativo del SNA Toolkit.

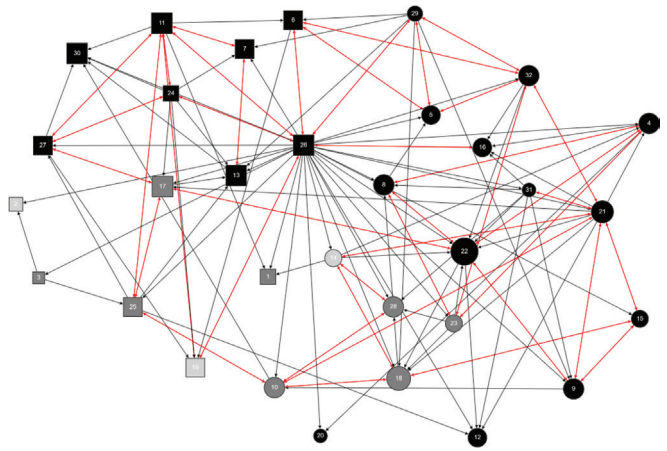
Evaluar la inclusión relacional de diferentes redes específicas proporciona a las escuelas una visión integral del tejido social de su comunidad. Evaluar sistemáticamente las relaciones interpersonales, complementado con otros métodos, resulta esencial para mejorar la calidad de las relaciones dentro de los entornos educativos.

FIGURA 1
SOCIOGRAMA DE LA RED DE AMISTAD



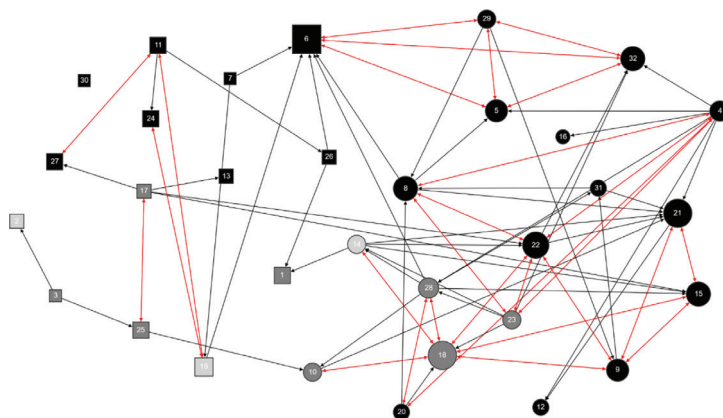
Nota: Cuadrados = niños; círculos = niñas; negro = ausencia de plan individualizado; gris oscuro = presencia de plan individualizado; gris claro = tuvo un plan individualizado en el pasado; línea con una flecha = relaciones unidireccionales; línea con dos flechas = relaciones recíprocas

FIGURA 2
SOCIOGRAMA DE LA RED DE RECREO



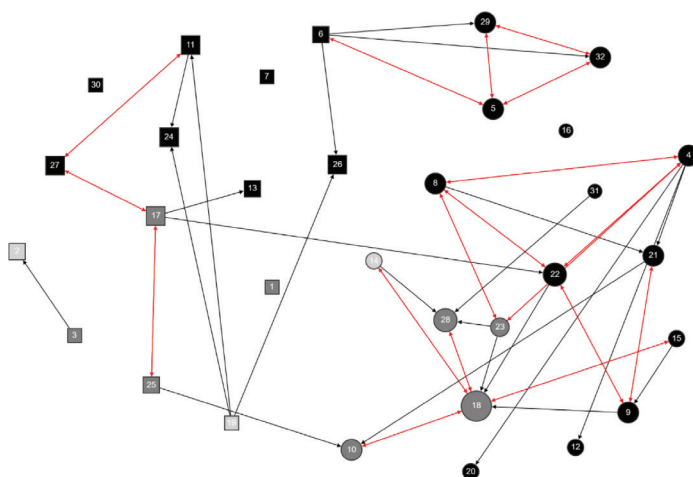
Nota: Cuadrados = niños; círculos = niñas; negro = ausencia de plan individualizado; gris oscuro = presencia de plan individualizado; gris claro = tuvo un plan individualizado en el pasado; línea con una flecha = relaciones unidireccionales; línea con dos flechas = relaciones recíprocas

FIGURA 3
SOCIOGRAMA DE LA RED DE APOYO ACADÉMICO



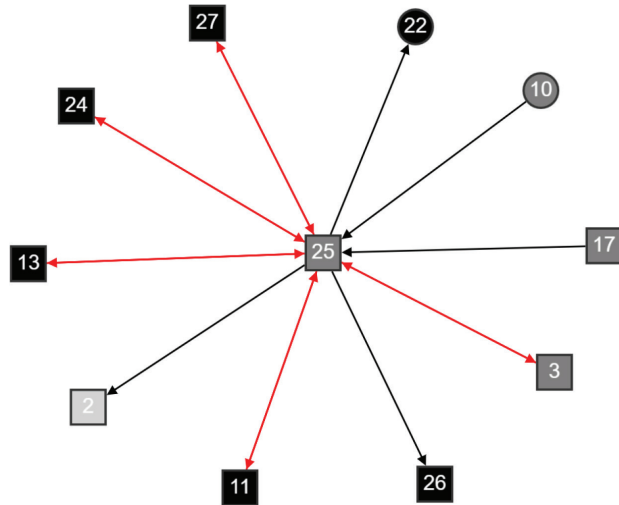
Nota: Cuadrados = niños; círculos = niñas; negro = ausencia de plan individualizado; gris oscuro = presencia de plan individualizado; gris claro = tuvo un plan individualizado en el pasado; línea con una flecha = relaciones unidireccionales; línea con dos flechas = relaciones recíprocas

FIGURA 4
SOCIOGRAMA DE LA RED DE BIENESTAR EMOCIONAL



Nota: Cuadrados = niños; círculos = niñas; negro = ausencia de plan individualizado; gris oscuro = presencia de plan individualizado; gris claro = tuvo un plan individualizado en el pasado; línea con una flecha = relaciones unidireccionales; línea con dos flechas = relaciones recíprocas

FIGURA 5
SOCIOGRAMA DE LA RED EGOCÉNTRICA DE AMISTAD DEL ALUMNO 25



Nota: Cuadrados = niños; círculos = niñas; negro = ausencia de plan individualizado; gris oscuro = presencia de plan individualizado; gris claro = tuvo un plan individualizado en el pasado; línea con una flecha = relaciones unidireccionales; línea con dos flechas = relaciones recíprocas

Este enfoque multidimensional garantiza intervenciones específicas que fomentan entornos donde los estudiantes se sientan valorados y conectados (Mamas *et al.*, 2024). La inclusión relacional no se limita a reconocer la importancia de las relaciones, sino que promueve activamente contextos educativos inclusivos y basados en el cuidado (Mauleón, 2020). Una educación relacional exige evaluar las diferentes redes que atraviesan a la comunidad educativa y crear contextos que fortalezcan estos vínculos.

5.3. Estrategias educativas para mejorar las relaciones

La educación inclusiva se ha convertido en un objetivo central en el discurso educativo contemporáneo, teniendo como propósito garantizar oportunidades equitativas de aprendizaje para todo el alumnado, independientemente de sus antecedentes, características o habilidades. Sin embargo, los enfoques individualistas actuales suelen ignorar las dinámicas relacionales esenciales para construir un entorno verdaderamente inclusivo. Para abordar esta limitación, la inclusión relacional, un enfoque innovador que pone énfasis en la interconexión y las comunidades solidarias, ofrece una solución prometedora. Integrando el análisis de redes sociales (Social Network Analysis, SNA) y fundamentándose en la ética de los cuidados, este enfoque busca mejorar tanto el rendimiento académico como el desarrollo personal fomentando relaciones positivas.

Esta sección presenta una serie de estrategias educativas basadas en la evidencia para promover la inclusión relacional en el aula. Cabe señalar que no se trata de una lista exhaustiva. Estas estrategias incluyen programas de mentoría entre iguales, proyectos de aprendizaje colaborativo, mapeo de redes sociales, círculos de construcción comunitaria, talleres interdisciplinarios, sesiones de desarrollo de habilidades sociales, diarios reflexivos, juegos deportivos, eventos y celebraciones inclusivas, sistemas de retroalimentación y reconocimiento, y programas de acompañamiento para estudiantes nuevos. Todas estas estrategias están respaldadas por estudios relacionales, proporcionando un marco sólido para mejorar las dinámicas relacionales en los entornos educativos.

Para implementar estas estrategias de manera efectiva, se recomienda adoptar un enfoque de colaboración entre investigación y práctica (Research-Practice Partnership, RPP). Las RPP reúnen a investigadores y profesionales en un esfuerzo colaborativo para abordar los desafíos educativos más apremiantes (Mamas y Trautman, 2023; Mamas *et al.*, 2024). Este enfoque permite aprovechar las fortalezas y la experiencia de ambas partes, asegurando que las estrategias propuestas sean no solo teóricamente sólidas, sino también viables y relevantes en contextos prácticos. Además, este enfoque fomenta la mejora continua, ya que la retroalimentación de los profesionales informa a la investigación y contribuye a la refinación de las prácticas educativas (Mamas *et al.*, 2024). A continuación, se describen brevemente algunas de estas estrategias.

Los programas de mentoría entre iguales permiten a estudiantes con experiencia o habilidades de liderazgo guiar y apoyar a compañeros recién llegados o aislados. Esto refuerza la integración social al aprovechar la influencia de nodos centrales dentro de la red social (Goodrich, 2018). Los proyectos de aprendizaje colaborativo, que requieren que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen las fortalezas personales, fortalecen los vínculos sociales. La rotación periódica de grupos fomenta interacciones diversas, lo que mejora la cohesión general de la red y el flujo de información (Johnson y Johnson, 2018).

El mapeo de redes sociales, con herramientas como el SNA Toolkit, permite a los estudiantes representar visualmente sus conexiones sociales dentro de la clase (Mamas *et al.*, 2019b). Esto ayuda a los docentes a identificar a estudiantes aislados y fomentar interacciones más inclusivas, utilizando el análisis de redes sociales para integrar a personas marginadas (Borgatti *et al.*, 2013; Mamas y Trautman, 2023; Mamas y Goldan, 2024). Los círculos de construcción comunitaria, donde los estudiantes comparten experiencias y desafíos en un entorno seguro, refuerzan los lazos sociales positivos y una cultura de confianza (Mamas *et al.*, 2024).

Los talleres interdisciplinarios, que reúnen a estudiantes de diferentes disciplinas o cursos académicos para trabajar en metas comunes, diversifican las redes sociales y estimulan la innovación a través de perspectivas variadas (Lave y Wenger, 1991). Las sesiones de desarrollo de habilidades sociales, centradas en la empatía, la escucha activa y la comunicación efectiva, equipan a los estudiantes con herramientas necesarias para construir y mantener relaciones de apoyo (Mamas *et al.*, 2024).

Los juegos deportivos contribuyen al desarrollo de habilidades sociales en el alumnado y fomentan interacciones diversas mientras los estudiantes sienten bienestar. Por ello, representan un contexto ideal para mejorar las relaciones interpersonales y educar la convivencia (Mallén-Lacambra *et al.*, 2024). Los diarios reflexivos permiten a los estudiantes documentar sus interacciones y crecimiento personal, promoviendo la autoevaluación y la reflexión sobre las relaciones sociales (Leinonen *et al.*, 2016). Los eventos inclusivos, que reflejan los intereses y antecedentes diversos del alumnado, fortalecen los vínculos compartidos y fomentan el sentido de pertenencia (Niemi y Hotulainen, 2016).

Un sistema de retroalimentación y reconocimiento positivo refuerza comportamientos y relaciones constructivas, valorando las contribuciones de los estudiantes al desarrollo de la comunidad (Skipper y Douglas, 2012). Finalmente, el acompañamiento de estudiantes nuevos mediante un sistema de “compañeros o buddies” facilita su integración, utilizando las relaciones existentes para apoyar a los recién llegados, especialmente a aquellos con discapacidades (Alqahtani, 2015).

Incorporando estas estrategias en las prácticas educativas, los docentes pueden fomentar un entorno inclusivo y relacional que promueva el desarrollo académico y personal de todos los estudiantes. Este enfoque combina la teoría y la práctica, fortaleciendo la comunidad educativa mediante la creación de relaciones significativas y de apoyo mutuo.

5.4. *Resumen*

La inclusión relacional es una estrategia práctica para educar el cuidado, ya que busca crear aulas solidarias que promuevan el bienestar, el aprendizaje y la inclusión. A través del SNA Toolkit, los educadores pueden mapear y evaluar las dinámicas relacionales clave en sus contextos específicos, identificar patrones dentro de sus aulas e implementar intervenciones focalizadas para fortalecer los grupos responsivos. Además, la inclusión relacional ofrece estrategias prácticas a los docentes, como programas de mentoría entre iguales, proyectos colaborativos y juegos deportivos, empoderándolos para cultivar una comunidad educativa basada en el cuidado y la inclusión.

6. **DISCUSIÓN**

Este artículo fundamenta las bases filosóficas y pedagógicas de la inclusión relacional a través de la ética de los cuidados, mostrando cómo ambas teorías se complementan y refuerzan mutuamente. La ética de los cuidados proporciona un marco pedagógico y filosófico sólido que guía a los educadores, mientras que la inclusión relacional traduce estos principios en estrategias prácticas, permitiendo a los docentes implementar las directrices filosóficas de la ética de los cuidados de manera efectiva y significativa. Esta combinación amplifica la relevancia pedagógica de una educación inclusiva centrada en las relaciones. Además, se presentan estrategias

prácticas diseñadas para ayudar a los educadores a implementar de manera efectiva la inclusión relacional y la ética de los cuidados en sus prácticas diarias.

6.1. *Reconceptualizando la educación inclusiva*

La educación inclusiva ha sido un objetivo central de los sistemas educativos modernos, pero su enfoque ha sido predominantemente individualista y unidireccional, centrándose en el acceso y la participación de cada estudiante de manera separada, especialmente aquellos en situaciones de opresión o dependencia (Shaeffer, 2019). Sin embargo, la ética de los cuidados y la inclusión relacional ofrecen una base teórica sólida para una nueva visión que pone énfasis en la interdependencia y las relaciones (Camps, 2021; Mamas *et al.*, 2024). Este cambio de paradigma invita a entender la inclusión no solo como acceso para personas marginadas, sino como la creación y el mantenimiento de una red de relaciones que atiendan las necesidades de todos, desplazando el enfoque de los individuos hacia grupos inclusivos (Busquets, 2019; Mamas y Trautman, 2023). Esta reinterpretación de la educación inclusiva va más allá de garantizar el acceso, proponiendo un papel emancipador y transformador de la educación, que fomente la agencia colectiva necesaria para reconfigurar estructuras opresivas de manera que emancipen a todos los participantes, sin limitarse a adaptarlos a normas existentes (Vega-Solís *et al.*, 2018).

Integrar la inclusión relacional con perspectivas teóricas complementarias, como la teoría del capital social (Dubos, 2017), permite reconocer el valor de las redes y relaciones para fomentar la confianza, la reciprocidad y las normas compartidas, contribuyendo colectivamente al bienestar social y al empoderamiento de los estudiantes marginados. De manera similar, la teoría de los Fondos de Conocimiento (Funds of Knowledge) (Esteban-Guitart y Moll, 2014) resalta la importancia de valorar los conocimientos culturales y experienciales que los estudiantes y sus familias aportan al aula. La integración de estas dos teorías subraya cómo la construcción de redes relacionales sólidas dentro de las aulas puede aprovechar los diversos antecedentes de los estudiantes como activos, promoviendo entornos inclusivos donde se celebren y movilicen las fortalezas individuales y colectivas para el éxito compartido.

Al integrar estos marcos complementarios, la inclusión relacional enfatiza el papel crucial de las relaciones para fomentar entornos responsivos y de apoyo. Sin embargo, alcanzar esta visión requiere prestar atención no solo a las relaciones de cuidado de los estudiantes, sino también a las de los docentes. Este enfoque subraya la necesidad de dotar a los educadores con recursos adecuados, formación y apoyo emocional para que puedan desempeñar sus roles de cuidado de manera efectiva. Implementar políticas que mitiguen el agotamiento y el estrés docente es esencial para mantener altos estándares de cuidado y atención en las aulas (Vázquez-Verdera, 2009). La ética de los cuidados enriquece la inclusión relacional para garantizar que todos los actores educativos reciban el cuidado que necesitan, promoviendo una educación inclusiva verdaderamente relacional.

6.2. *Entornos responsivos*

Los entornos responsivos son conceptualizados por la ética de los cuidados como redes de cuidado y por la inclusión relacional como redes sociales positivas entre estudiantes (Mauleón, 2020; Lynch, 2007; Mamas *et al.*, 2019a). La ética de los cuidados define el cuidado como el valor fundamental para vivir una vida óptima, considerando las relaciones de cuidado como aquellas que sostienen, continúan y reparan nuestro “mundo”: nuestros cuerpos, identidades y entorno, para mantener la vida en las mejores condiciones (Held, 2006; Tronto, 1998). Por su parte, la inclusión relacional refuerza esta idea al colocar las relaciones en el centro, destacando que una inclusión genuina se logra a través de la interdependencia, donde tanto las personas como las comunidades prosperan juntas (Ryynänen y Nivala, 2017).

La inclusión relacional reconoce la multiplicidad de redes sociales dentro de un grupo. Se anima a los docentes a evaluar las relaciones más relevantes en función del contexto específico de cada grupo, destacando la importancia de analizar cuatro redes clave: redes de amistad, redes de recreo, redes de apoyo académico y redes de bienestar emocional (Mamas y Trautman, 2023). Este enfoque multidimensional tiene como objetivo último promover el cuidado entre los estudiantes, alineándose con la perspectiva de la ética de los cuidados, que sostiene que somos seres interdependientes cuyo bienestar, desarrollo y aprendizaje mejoran al fortalecer nuestras relaciones (Vázquez-Verdera, 2009; Tronto, 1998).

El SNA Toolkit, un componente central de la inclusión relacional permite evaluar las relaciones grupales y tomar decisiones pedagógicas informadas y específicas, adaptadas a las necesidades relacionales de cada grupo y persona (Borgatti *et al.*, 2013). Este instrumento mide con precisión la intensidad de las relaciones, que Noddings (1984) categoriza en tres círculos concéntricos según la fuerza y el compromiso de cada relación. Evaluaciones periódicas de la intensidad relacional son cruciales para comprender la evolución de las relaciones dentro de cada tipo de red, siendo las relaciones más fuertes las que garantizan un mejor cuidado y una mayor capacidad de respuesta a las necesidades personales (Mauleón, 2020; Mamas *et al.*, 2024; Noddings, 1984; Vázquez-Verdera, 2009).

Cuando en un aula falta cuidado y capacidad de respuesta, las relaciones se fragmentan, lo que lleva al aislamiento social y a una disminución del sentido de pertenencia entre los estudiantes. Estas deficiencias afectan negativamente a su bienestar y aprendizaje, ya que las relaciones positivas son cruciales para su desarrollo y éxito (Tronto, 1998; Vázquez-Verdera, 2009). En estos entornos no solidarios, los estudiantes marginados corren un riesgo particular de exclusión y desconexión, con la falta de apoyo agravando las desigualdades existentes y dificultando aún más su educación (Held, 2006; Ryynänen y Nivala, 2017). Además, sin atención a las dinámicas relacionales, los educadores pueden pasar por alto oportunidades para abordar conflictos interpersonales, situaciones de acoso u otros problemas relacionales. Estas dificultades no resueltas pueden perturbar el entorno educativo e incluso perjudicar a los estudiantes (Lynch, 2007; Mamas y Trautman, 2023).

Tanto educadores como estudiantes destacan los beneficios tangibles de las herramientas de inclusión relacional para fomentar redes sociales positivas. Muchos docentes han utilizado el SNA Toolkit para explorar las dinámicas relacionales en sus aulas, recibiendo comentarios abrumadoramente positivos. Un docente señaló que “El SNA Toolkit permite a los educadores recopilar datos, tomar decisiones informadas y promover una cultura de inclusión”. Otro docente mencionó que “Es importante fomentar una cultura de inclusión porque genera un sentido de conexión y pertenencia entre los estudiantes”. Ambos subrayan el papel del SNA Toolkit en la promoción de la inclusión en sus aulas.

Cuando se preguntó a los estudiantes sobre su experiencia al completar encuestas sobre sus amistades y relaciones importantes utilizando el SNA Toolkit, la mayoría ofreció comentarios positivos. Un estudiante comentó: “Es genial que alguien muestre interés en nuestras amistades. La escuela no se trata solo de aprender”. Otro estudiante añadió: “Tener amigos en la escuela es importante porque mi amigo me defendió cuando sufrí acoso”. En resumen, tanto docentes como estudiantes reconocen el valor de examinar y mejorar la inclusión relacional para crear entornos educativos más inclusivos y solidarios.

6.3. *Mejorando las relaciones*

La ética de los cuidados y la inclusión relacional subrayan la importancia crítica de fomentar relaciones interpersonales para crear entornos responsivos. La inclusión relacional está respaldada por una amplia literatura empírica que demuestra estrategias educativas eficaces para mejorar diversos tipos de redes sociales (Mamas *et al.*, 2024). Interpretar estas estrategias a través del prisma de la ética de los cuidados permite comprender mejor su impacto pedagógico y filosófico, mostrando cómo estas prácticas educan en el *caring for* y el *caring about*, aumentando la relevancia pedagógica de la inclusión relacional (Rabin y Smith, 2013; Vázquez-Verdera, 2009). Al promover relaciones basadas en el cuidado, se trasciende el empoderamiento para alcanzar la emancipación, reconociendo que la verdadera inclusión no se limita a habilitar individuos, sino que también transforma los sistemas para responder a diversas necesidades (Mauleón, 2020; Ryyänen y Nivala, 2017).

La inclusión relacional propone estrategias educativas concretas y prácticas que se alinean con el concepto de “práctica” de Nel Noddings, brindando a los educadores oportunidades para que los estudiantes cuiden de los demás mediante el trabajo en grupo y actividades de servicio comunitario (Noddings, 1984). Aunque todas las prácticas pueden mejorar aspectos esenciales de la ética de los cuidados, las siguientes estrategias desarrollan principalmente conceptos clave:

Los programas de mentoría entre pares (Goodrich, 2018), los sistemas de acompañamiento (buddy systems) (Alqahtani, 2015), los eventos y celebraciones inclusivas (Niemi y Hotulainen, 2016), los proyectos de aprendizaje colaborativo (Johnson y Johnson, 2018) y los talleres interdisciplinarios (Lave y Wenger, 1991) educan todas las dimensiones del *caring for*: atención, responsabilidad, competencia

y capacidad de respuesta. Las primeras tres estrategias se enfocan más en redes afectivas, mientras que las dos últimas, aunque parten de redes instrumentales, también pueden fortalecer los lazos afectivos. Participar en *caring for* en estos contextos fomenta además el *caring about*, sensibilizando a los estudiantes hacia la empatía y la solidaridad (Vázquez-Verdera, 2009).

El mapeo de redes sociales (Mamas *et al.*, 2019b) ayuda a los educadores a mejorar su atención, responsabilidad, competencia y capacidad de respuesta mediante evaluaciones periódicas del impacto de sus estrategias pedagógicas. Los círculos de construcción comunitaria, los diarios reflexivos (Leinonen *et al.*, 2016) y los sistemas de retroalimentación y reconocimiento (Skipper y Douglas, 2012) apoyan los conceptos de “diálogo” y “confirmación” de Noddings, mientras fomentan la empatía y la solidaridad, impactando positivamente tanto en el *caring about* como en el *caring for* (Noddings, 1984).

El desarrollo de habilidades sociales mediante situaciones simuladas como: juegos de roles, juegos deportivos y actividades teatrales pueden educar cualquier aspecto de la ética de los cuidados si se diseñan con enfoques específicos (Mallén-Lacambra *et al.*, 2024; Mamas *et al.*, 2024). Estas prácticas, junto con el modelado docente —demostrar cuidado a través de un comportamiento respetuoso y considerado—, adquieren nuevas dimensiones a través de la ética de los cuidados, resaltando su potencial pedagógico relacional.

Ambas teorías se refuerzan mutuamente. La inclusión relacional complementa la ética de los cuidados al detallar los tipos de relaciones de cuidado dentro de un grupo, proporcionando evidencia empírica de estrategias educativas exitosas que enseñan los principios de una educación basada en el cuidado (Mamas *et al.*, 2024). Por otro lado, la ética de los cuidados enriquece la interpretación de las redes sociales estudiantiles y las situaciones de aprendizaje efectivas, enfatizando la importancia de educar en atención, responsabilidad, competencia, capacidad de respuesta y solidaridad (Tronto, 1998) para promover el *caring for* y el *caring about* (Vázquez-Verdera, 2009). Esta sinergia amplifica la relevancia pedagógica y filosófica de las prácticas de inclusión relacional, ofreciendo una comprensión más profunda de su impacto en los estudiantes y orientando mejor los resultados educativos deseados. Además, los principios de *caring for* y *caring about* ayudan a evaluar la calidad de las redes sociales estudiantiles, asegurando que fomenten los principios del cuidado, ya sean redes instrumentales o afectivas (Mamas y Trautman, 2023; Lynch, 2007).

En última instancia, tanto la ética de los cuidados como la inclusión relacional convergen en el concepto de *caring about*. Estas teorías sostienen que mejorar las relaciones es crucial, pero también destacan valores y competencias clave que deben enseñarse en una educación relacional. Ambas enfatizan la importancia de la sensibilidad, la empatía y la solidaridad para mejorar las dinámicas relacionales, fortaleciendo tanto las relaciones individuales como la disposición a cuidar de quienes tienen lazos más débiles dentro de comunidades y sociedades (Camps, 2021; Mamas *et al.*, 2024).

7. CONCLUSIONES

Este artículo exploró los fundamentos filosóficos y teóricos de la inclusión relacional a través del prisma de la ética de los cuidados, proporcionando un marco integral para un enfoque educativo centrado en las relaciones. Al integrar la inclusión relacional con la ética de los cuidados, este estudio propone un cambio de paradigma respecto a los enfoques tradicionales, centrados en el logro individual, la competencia y las evaluaciones estandarizadas—que priorizan el éxito académico medido por calificaciones y pruebas—, hacia un paradigma relacional que enfatiza las relaciones positivas. Este nuevo enfoque promueve entornos responsivos que potencian el bienestar, el desarrollo personal y el aprendizaje, alineándose con una visión de los seres humanos como entidades interdependientes y relacionales, en lugar de individuos independientes. Este enfoque innovador y crítico implica la creación de un entorno donde cada estudiante se sienta valorado, comprendido y apoyado, fomentando así un fuerte sentido de comunidad dentro del aula y la escuela.

En primer lugar, se introdujo la ética de los cuidados y se examinaron sus aplicaciones educativas. Esta teoría transforma nuestra perspectiva de considerar a los humanos como individuos independientes a reconocerlos como entidades interdependientes que requieren relaciones de cuidado para vivir de manera óptima. Este cambio resalta la importancia de mejorar las relaciones para promover entornos responsivos dentro de los entornos educativos.

A continuación, se exploró la inclusión relacional, mostrando cómo complementa y amplifica la ética de los cuidados al proponer una evaluación más profunda de las relaciones de cuidado y la capacidad de respuesta grupal. Mediante el uso del análisis de redes sociales (Social Network Analysis, SNA), la inclusión relacional ofrece herramientas para evaluar y mejorar la calidad de las relaciones en los entornos educativos. Este enfoque ayuda a los educadores a identificar dinámicas grupales, subgrupales y personas clave, promoviendo decisiones pedagógicas informadas que fomenten una comunidad más inclusiva y solidaria.

Se discutieron estrategias educativas prácticas para ilustrar cómo la inclusión relacional puede implementarse de manera efectiva, ayudando no solo a estudiantes marginados, sino también transformando sistemas enteros para que sean más inclusivos y justos desde una perspectiva relacional. Este cambio de paradigma fomenta no solo el crecimiento personal, sino también la transformación social colectiva, convirtiendo la educación inclusiva en una responsabilidad compartida (Ryynänen y Nivala, 2017). Estrategias como programas de mentoría entre pares, proyectos de aprendizaje colaborativo y juegos deportivos fueron destacadas por su potencial para desarrollar tanto el *caring for* como el *caring about* entre los estudiantes. Estas prácticas no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también apoyan el desarrollo socioemocional y personal, ayudando a los educadores a crear un entorno inclusivo, responsivo y enriquecedor que fomente prácticas educativas emancipadoras.

La intersección entre la inclusión relacional y la ética de los cuidados destaca su naturaleza complementaria, donde cada marco enriquece al otro. La ética de los cuidados proporciona una base filosófica sólida para la inclusión relacional, mientras que la inclusión relacional ofrece herramientas y estrategias prácticas para ayudar a los educadores a implementar los principios de la ética de los cuidados en los entornos educativos.

Fundamentar la inclusión relacional con la ética de los cuidados exige un replanteamiento holístico de nuestros sistemas educativos. Dado que los seres humanos se conciben como entidades interdependientes y relacionales, nuestros sistemas educativos y prácticas inclusivas deben adaptarse a esta naturaleza relacional. Este enfoque integrado tiene como objetivo fomentar relaciones positivas y crear entornos de aprendizaje solidarios que beneficien a todos los miembros de la comunidad educativa. Al adoptar estos principios, podemos cultivar un sistema educativo más compasivo, efectivo e inclusivo que responda a las diversas necesidades de todos los estudiantes, contribuyendo finalmente al desarrollo de una sociedad justa, cohesionada y equitativa.

FINANCIACIÓN

Declaramos no tener conflictos de interés relacionados con esta investigación. Este estudio fue financiado por el Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC) de la Generalitat de Catalunya y vinculado a la Universitat de Lleida (UdL), según la Resolución 21/03/2022 y la Orden PRE/178/2021. La investigación se llevó a cabo como parte del proyecto “Opportunity: Fostering Social Inclusion and Gender Equality in Formal and Non-Formal Educational Contexts through Traditional Sports and Games”, cofinanciado por el Programa Erasmus+ de la Unión Europea (Código del Proyecto: 622100-EPP-1-2020-1-ES-SPO-SCP).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acedo, C. (2008). Inclusive education: pushing the boundaries. *Prospects* 38, 5–13 <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9064-z>
- Alqahtani, R. (2015). High school peer buddy program: Impact on social and academic achievement for students with disabilities. *European Journal of Educational Sciences*, 2(1), 1-16. <https://doi.org/10.19044/ejes.v2no1a1>
- Borgatti, S. P., Everett, M. G., & Johnson, J. C. (2013). *Analyzing Social Networks*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Busquets, M. (2019). Discovering the importance of Ethics of Care. *Folia humanística*, 12. <https://doi.org/10.30860/0053>
- Caduff, A., Lockton, M., Daly, A. J., & Rehm, M. (2023). Beyond sharing knowledge: Knowledge brokers' strategies to build capacity in education systems. *Journal of Professional Capital and Community*, 8(2), 109–124. <https://doi.org/10.1108/JPC-10-2022-0058>

- Camps, M. (2021). *Time for care: another way of being in the world*. Arpa editores.
- Cann, R., Sinnema, C., Rodway, J., & Daly, A. J. (2024). What do we know about interventions to improve educator wellbeing? A systematic literature review. *Journal of Educational Change*, 25(2), 231–270. <https://doi.org/10.1007/s10833-023-09490-w>
- Carmona-Gallego, D. (2023). Percepciones y prácticas de cuidado desde una dimensión ética. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 45, 241–261. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2023.n45-13>
- Dubos, R. (2017). *Social capital: Theory and research*. Routledge.
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. C. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & psychology*, 20(1), 31–48.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goodrich, A. (2018). Peer Mentoring and Peer Tutoring Among K–12 Students: A Literature Review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 36(2), 13–21. <https://doi.org/10.1177/8755123317708765>
- Held, V. (2006). *The ethics of care: Personal, political, and global*. Oxford University Press.
- Jaakkola, E. (2020). Designing conceptual articles: Four approaches. *AMS Review*, 10(1–2), 18–26. <https://doi.org/10.1007/s13162-020-00161-0>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. *Active learning—Beyond the future*, 59–71. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Leinonen, T., Keune, A., Veermans, M., & Toikkanen, T. (2016). Mobile apps for reflection in learning: a design research in K-12 education. *British Journal of Educational Technology*, 47(1), 184–202. <https://doi.org/10.1111/bjet.12224>
- Lynch, K. (2007). Love Labour as a Distinct and Non-Commodifiable Form of Care Labour. *The Sociological Review*, 55(3), 550–570. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2007.00714.x>
- Mallén-Lacambra, C., Pic, M., Lavega Burgués, P., & Ben-Chaabâne, Z. (2024). Educating gender equity through non-competitive cooperative motor games: Transforming stereotypes and socio-affective dynamics. *Retos*, 60, 498–508. <https://doi.org/10.47197/retos.v60.107364>
- Mamas, C., Cohen, S.R., & Holtzman, C. (2024). *Relational Inclusivity in the Elementary Classroom: A Teacher's Guide to Supporting Student Friendships and Building Nurturing Communities* (1st ed.). Routledge.
- Mamas, C., Daly, A. J., & Schaelli, G. H. (2019a). Socially responsive classrooms for students with special educational needs and disabilities. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23, 100334. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100334>
- Mamas, C., Daly, A. J., Struyve, C., Kaimi, I., & Michail, G. (2019b). Learning, friendship and social contexts: Introducing a social network analysis toolkit for socially responsive classrooms. *International Journal of Educational Management*, 33(6), 1255–1270. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2018-0103>
- Mamas, C., & Goldan, J. (2024). Exploring the Social Networks of Highly Diverse Middle School Students with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2023.2239165>

- Mamas, C., & Huang, D. (2022). Social Network Analysis Software Packages. In Frey B. (editor) *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation* (2nd edition).
- Mamas, C., & Trautman, D. (2023). Leading Towards Relational Inclusivity for Students Identified as Having Special Educational Needs and Disabilities. In Daly, A. J., Liou, Y.H. (Eds.), *The Relational Leader: Catalyzing Social Networks for Educational Change*. Bloomsbury.
- Mauleón, X. E. (2020). *Dependientes, vulnerables, capaces, receptividad y vida ética*. Los libros de la Catarata.
- Molinier, P (2018). El cuidado puesto a prueba por el trabajo. Vulnerabilidades cruzadas y saber-hacer discretos, In Gutiérrez, D. (Eds.), *El trabajo de cuidado* (pp. 191-214). Fundación Mediafé.
- Niemi, P. M., & Hotulainen, R. (2016). Enhancing students' sense of belonging through school celebrations: A study in Finnish lower-secondary schools. *International Journal of Research Studies in Education*, 5(2), 43-58. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2015.1197>
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Rabin, C., & Smith, G. (2013). Teaching care ethics: Conceptual understandings and stories for learning. *Journal of Moral Education*, 42(2), 164–176. <https://doi.org/10.1080/03057240.2013.785942>
- Rabjerg, B. (2017). An analysis of human interdependent existence. *Res Cogitans*, 12(1), 93-110. <https://doi.org/10.7146/rc.1296646>
- Ryynänen, S., & Nivala, E. (2017). Empowerment or emancipation? Interpretations from Finland and beyond. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33-46. https://doi.org/10.SE7179/PSRI_2017.30.03
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Knopf.
- Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: a prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Educ. Rev.* 20, 181–192. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09598-w>
- Skipper, Y., & Douglas, K. (2012). Is no praise good praise? Effects of positive feedback on children's and university students' responses to subsequent failures. *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 327-339. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02028.x>
- Tronto, J. C. (1998). An ethic of care. *Generations-Journal of the American Society on Aging*, 22(3), 15–20.
- UNESCO (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Unesco; SM foundation.
- Vázquez-Verdera, V. (2009). *Education and the Ethics of Care in the thought of Nel Noddings*. [Doctoral dissertation, University of Valencia]. RODERIC <https://roderic.uv.es/items/1ba4c7c4-0a42-4df3-8a35-f911bffc203>
- Vega-Solís, C. Martínez-Buján, R., & Paredes-Chauca, M. (2018). *Cuidado, comunidad y común. Extracciones, apropiaciones y sostenimiento de la vida*. Traficantes De Sueños Útil.
- Velasquez, A., West, R., Graham, C., & Osguthorpe, R. (2013). Developing caring relationships in schools: A review of the research on caring and nurturing pedagogies. *Review of Education*, 1(2), 162–190. <https://doi.org/10.1002/rev3.3014>

ETHICS OF CARE: A THEORETICAL UNDERPINNING FOR RELATIONAL INCLUSIVITY

Ética de los cuidados: una base teórica para la inclusividad relacional

Christoforos MAMAS* and Carlos MALLÉN-LACAMBRA**

**University of California. San Diego. United States of America.*

***National Institute of Physical Education of Catalonia. Lleida. Spain.*

cmamas@ucsd.edu; carlos.mallen@udl.cat

<https://orcid.org/0000-0001-5720-9794>; <https://orcid.org/0000-0003-0620-5229>

Date received: 06/10/2024

Date accepted: 13/01/2025

Online publication date: 02/06/2025

How to cite this article / Cómo citar este artículo: Mamas, C. & Mallén-Lacambra, C. (2025). Ethics of Care: A Theoretical Underpinning for Relational Inclusivity [Ética de los cuidados: una base teórica para la inclusividad relacional]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 99-124. <https://doi.org/10.14201/teri.32183>

ABSTRACT

Inclusive education is a paramount objective of contemporary education, as an inclusive society becomes necessary to ensure democracy, justice and peace. However, current individualistic approaches often fail to address the relational nature of students and the need for adaptive and personalized learning. Relational inclusivity emerges as an innovative approach, shifting the focus from individual-centered models to a framework that emphasizes interconnectedness and supportive communities. This paradigm fosters responsive contexts that enhance academic performance, socio-emotional and personal development. Relational inclusivity integrates social network analysis to evaluate social dynamics, enabling educators to take informed pedagogical

decisions, after identifying key and marginalized students. Despite its wide practical application, relational inclusivity lacks a solid theoretical underpinning that highlights its educational importance and determines its pedagogical principles. The ethics of care, which reconceptualizes people as interdependent beings reliant on caring relationships, provides the necessary theoretical foundation. The objective of this study is to establish the philosophical and theoretical foundations of relational inclusivity based on the ethics of care, promoting an educational shift centered on interdependent relationships. This article employed a theory synthesis design to summarize and integrate the principles of relational inclusivity and the ethics of care into a solid framework. The educational dimension of the ethics of care complements and expands relational inclusivity by emphasizing the importance of nurturing caring relationships within educational contexts. This theoretical synthesis broadens the educational community's understanding of relational education, offering a more adaptive and interdependent approach suited to the complexities of human relationships.

Keywords: ethics of care; relational inclusivity; inclusive education; social network analysis; relationships.

RESUMEN

La educación inclusiva es un objetivo primordial de la educación contemporánea, una sociedad inclusiva es necesaria para garantizar la democracia, la justicia y la paz. Sin embargo, los enfoques individualistas actuales a menudo no logran abordar la naturaleza relacional de los estudiantes y la necesidad de un aprendizaje adaptativo y personalizado. La inclusividad relacional surge como un enfoque innovador, que desplaza el foco de modelos centrados en el individuo hacia un marco que enfatiza la interconexión y las comunidades de apoyo. Este paradigma fomenta contextos receptivos que mejoran el rendimiento académico, el desarrollo socioemocional y el personal. La inclusividad relacional integra el análisis de redes sociales para evaluar las dinámicas sociales, permitiendo a los educadores tomar decisiones pedagógicas informadas tras identificar a estudiantes clave y marginados. A pesar de su potencial práctico, la inclusividad relacional carece de un sustento pedagógico y filosófico sólido que respalde su relevancia. La ética de los cuidados, que reconceptualiza a las personas como seres interdependientes que dependen de relaciones de cuidado, proporciona la base teórica necesaria. El objetivo de este estudio es establecer los fundamentos filosóficos y teóricos de la inclusividad relacional basados en la ética del cuidado, promoviendo un cambio educativo centrado en relaciones interdependientes. Este artículo utilizó un diseño de síntesis teórica para resumir e integrar los principios de la inclusividad relacional y la ética de los cuidados en un marco sólido. La dimensión educativa de la ética de los cuidados complementa y amplía la inclusividad relacional al destacar la importancia de cultivar relaciones de cuidado en contextos educativos. Esta síntesis teórica amplía la comprensión de la comunidad educativa sobre la educación relacional, ofreciendo un enfoque más adaptativo e interdependiente adecuado a las complejidades de las relaciones humanas.

Palabras clave: ética de los cuidados; inclusividad relacional; educación inclusiva; análisis de redes sociales; relaciones.

1. INTRODUCTION

Inclusion is a fundamental right, rooted in the principles of equity and justice (UNESCO, 2022). As a universal right, education must inherently be inclusive, ensuring that no one is excluded from the opportunity to learn and grow (Shaeffer, 2019). Beyond promoting social justice by providing marginalized individuals with equitable opportunities, inclusive education is essential for fostering a political and social community where individuals learn not just for themselves, but for the benefit of society as a whole.

This perspective reinforces that inclusivity in education builds the foundations for more democratic, cohesive, and empathetic societies (Ryynänen & Nivala, 2017). This is aligned with the idea of care and community discussed by Vega-Solís et al. (2018), which emphasizes that collective education fosters not only individual growth but also the capacity for collective agency to transform oppressive structures. Education based on interdependence nurtures a collective power that challenges exclusion and marginalization, encouraging communities to act together toward shared goals. This idea highlights that inclusivity should not only aim to adapt marginalized groups into existing structures but to empower them and society collectively, enhancing their capacity to enact change.

Education that embraces diversity enriches the learning environment by adapting teaching methods to diverse learning needs, creating more engaging, effective, and supportive experiences for all students (Acedo, 2008). Moreover, it supports the socioemotional and personal development of students by fostering mutual respect and understanding among peers from different backgrounds, identities, talents and abilities, ensuring that every student feels valued and included (Mamas et al., 2019a). Ultimately, inclusive education strengthens society itself by cultivating positive interconnectedness and interdependence among individuals, creating a more just, cohesive, and equitable future (Rabjerg, 2017).

However, current models of inclusive education often fail to recognize the intrinsic interdependence of human beings by focusing on individualistic approaches, which overlook the relational nature of people. Human beings are not isolated entities; rather, they exist in a state of constant interdependence where their actions affect and are affected by others. As discussed by Vega-Solís et al. (2018), the notion of care and community reminds us that human beings thrive in communal structures where care is a shared responsibility. In focusing solely on individual needs, these models neglect how relationships influence the educational experience, either fostering or inhibiting growth, flourishing, or even harming others (Rabjerg, 2017). A failure to acknowledge this results in educational environments that are not fully inclusive, as they miss the opportunity to create relationally supportive and ethically grounded spaces that foster both personal and communal development. Inclusive education, therefore, must account for the positive aspects of interdependence, which allow for the flourishing of individuals through the mutual recognition and care that underpins ethical relationships (Rabjerg, 2017).

Relational inclusivity emerges as an alternative to overcome the limitations of current educational models by emphasizing the relational nature of human beings. This paradigm shift recognizes humans as interdependent entities, shaped by their relationships and structural and material conditions. Rather than centering education on the individual, relational inclusivity places relationships at the core, fostering an interconnected and supportive community. This approach values meaningful connections and diverse perspectives among students, educators, and stakeholders, creating an environment where everyone feels acknowledged and understood. By promoting responsive and inclusive environments, relational inclusivity not only enhances academic performance but also addresses personal needs, making it an ideal approach for improving inclusive education (Mauleón, 2020; Mamas et al., 2024; Mamas & Trautman, 2023).

Inclusive education necessitates ongoing professional development for educators, enhancing teaching quality and equipping them to address diversity effectively. Relational inclusivity supports this by proposing a Social Network Analysis (SNA) Toolkit to evaluate group dynamics, identify strengths and weaknesses, key persons, and marginalized members (Mamas et al., 2019b; Mamas et al., 2024). This approach provides a deeper understanding of how relationships influence students' behavior and learning, enabling educators to make informed pedagogical decisions that improve relational inclusivity. A common criticism of relational inclusivity and the use of SNA in education is their traditional focus on social capital approaches and lack of solid philosophical or pedagogical grounding. The ethics of care addresses these needs, providing a robust foundation for relational inclusivity. Ethics of care reconceptualizes people as interdependent relational entities who depend on mutual care for optimal living conditions (Busquets, 2019; Gilligan, 1982). By placing caring relationships at the core of education, the ethics of care effectively complements and strengthens the principles of relational inclusivity.

This article aims to explore the philosophical and theoretical foundations of relational inclusivity through the lens of the ethics of care. By combining these frameworks, it seeks to propose an educational approach that aligns with how we understand and relate to others. The article begins with an introduction to the theory of the ethics of care and its educational applications. It then delves into relational inclusivity, examines the use of social network analysis in education, and discusses educational strategies to improve relationships. Finally, it highlights how relational inclusivity, and the ethics of care intersect, emphasizing their connection.

2. METHODS

This article employed a theory synthesis design to integrate the principles of relational inclusivity and the ethics of care into a cohesive framework for inclusive education. Following the principles of theory synthesis (Jaakkola, 2020), the methodology consisted of two interconnected processes aimed at constructing this framework. The first process involved an extensive review of theoretical and empirical literature across disciplines such as education, sociology, ethics, and

social network theory. This phase focused on summarizing foundational concepts by systematically analyzing and distilling the key elements of the ethics of care and relational inclusivity. It identified shared principles and critical distinctions, providing the theoretical foundation for integration.

The second process, integrating frameworks, synthesized overlapping themes into a unified perspective. This involved reconciling theoretical differences and aligning philosophical and practical dimensions to create a model that bridges ethics of care and relational inclusivity. This approach provides a comprehensive synthesis, addressing the fragmented understanding of care and inclusion in existing literature while offering actionable strategies for fostering inclusive and relationally supportive educational practices.

Through this structured approach, this theory synthesis bridges gaps in current literature, establishing the ethics of care as the foundation for relational inclusivity and offering a robust framework for inclusive education practices based on relationships and interdependence.

3. ETHICS OF CARE: A RELATIONAL ETHICS

All human beings live in a social context, meaning we are constantly involved in social relationships and communities that condition our lives. The ethics of care recognizes the interdependent nature of human beings, where our relationships are part of our identity; who we are, what we think, and how we act depend on the type of relationships we have with other living beings and our material and structural conditions (Camps, 2021; Gilligan, 1982). Living implies being dependent, to a greater or lesser extent, on our relationships, thus challenging the modernist idea of independence. Instead of considering human beings as independent individuals, the ethics of care reconceptualizes people as interdependent relational entities, shaped by each relationship (Busquets, 2019). Dependency, understood as a lack, incapacity, or diminishment in modern societies, loses its negative character and is redefined as an inherent aspect of being alive.

By reconceptualizing human beings as interdependent relational beings, care emerges as the fundamental ethical value (Camps, 2021; Gilligan, 1982). Care is defined as a proactive activity that encompasses everything we do to sustain, continue, and repair our “world”—our bodies, identities, and environment—to maintain life optimally (Tronto, 1998). All humans need care, so we live in a continuous interdependent relationship of care, providing and receiving care to live as best as possible with the different degrees of dependency we experience throughout our lives. The set of care relationships creates the care network, essential for ensuring people’s freedom and well-being, especially for those in vulnerable situations (Camps, 2021; Held, 2006). From a substantive freedom perspective (Sen, 1999), positive care networks enhance the opportunities and capacities to promote well-being and to perform actions and achieve goals that a person values. Thus, the ability to reshape

and cultivate positive care relationships facilitates people to coexist with their dependencies in the best possible way, improving substantive freedom and well-being.

Care practices support individuals in self-direction through an emancipatory approach, avoiding paternalism, even in situations of extreme vulnerability, and enabling them to collectively reshape social dynamics that perpetuate inequality and exclusion (Ryynänen & Nivala, 2017). This approach transcends individual empowerment, fostering a shared and transformative emancipatory process. The ethics of care emphasizes the importance of not only providing support but also actively giving voice and agency to marginalized individuals, encouraging them to participate in transforming the structures that oppress them (Busquets, 2019). By centering on collective emancipation, care practices enable communities to challenge and dismantle entrenched power relations, fostering a more inclusive and just society.

In conclusion, the ethics of care presents a paradigm shift, humans exist within social contexts that shape them and make them interdependent. By acknowledging this, the ethics of care highlights the vital role of care networks to address our dependencies and live optimally. These networks, rather than being an individual responsibility, embody a collective and communal commitment to sustaining life. In this way, care becomes the most fundamental pillar of our society that should guide our education (Vega-Solís et al., 2018).

4. ETHICS OF CARE APPLIED TO EDUCATION

An education based on the ethics of care implies a paradigm shift. This approach moves the focus from placing students at the center of learning to placing students' relationships at the heart of education, encompassing material conditions, structural conditions, and interactions with other living beings. The ethics of care emphasizes the importance of specific human relationships and the particular context of each situation (Mauleón, 2020). It prioritizes empathy, responsibility, and understanding of singular personal needs, over universal ethical principles and theoretical-legal responses based on formal standards grounded in rationality, objectivity, rigid logic, and common norms. Consequently, pedagogical decisions should be inherently partial and contextual, prioritizing specific needs over impartial decisions applied universally (Mauleón, 2020, Noddings, 1984; Vázquez-Verdera, 2009). An education based on the ethics of care approach must educate care and promote quality and dense care networks attending to specific needs and situations (Rabin & Smith, 2013). The goal should be to educate people to effectively participate in care relationships, fostering empathetic and supportive care networks that promote substantive freedom and well-being.

4.1. *Educating care*

An ethics of care education encompasses two essential dimensions: "caring for" and "caring about" (Noddings, 1984; Rabin & Smith, 2013; Vázquez-Verdera, 2009). "Caring

for” involves direct, personalized actions of care between a caregiver and a care recipient, focusing on the interpersonal relationship and the commitment to the well-being of both parties. Key learnings for “caring for” include attentiveness, responsibility, competence, and responsiveness (Tronto, 1998). Attentiveness involves recognizing the needs of others through active perception and empathy. Responsibility entails accepting the obligation to respond to these needs with a commitment to act and evaluate one’s abilities and resources to provide adequate and effective care. Competence requires having the knowledge and skills to provide effective care. Responsiveness emphasizes adjusting care based on the recipient’s feedback to ensure it is truly personalized and effective.

Conversely, “caring about” refers to a more abstract concern for the well-being of others, encompassing persons, groups, or society (Noddings, 1984; Rabin & Smith, 2013). This care is not necessarily direct but involves attitudes of empathy and compassion that influence broader decisions and behaviors. Educating people to “care about” involves teaching solidarity, as Tronto (1998) suggests. This means creating a framework where persons’ needs are valued, and collective care and community responsibility are emphasized. Solidarity involves recognizing interdependence, fostering a culture of care, promoting social justice to transform social structures and eliminate inequalities.

Integrating both “caring for” and “caring about” becomes crucial for comprehensive care education (Rabin & Smith, 2013; Vázquez-Verdera, 2009). While these concepts are different, they are interconnected and mutually reinforced. A general concern for others’ well-being (“caring about”) can motivate persons to engage in direct care actions (“caring for”). Conversely, experiences in “caring for” can deepen and reinforce the disposition of “caring about.” Educating in both dimensions ensures a holistic approach to care that addresses immediate personal needs while also promoting broader societal empathy and support.

4.2. *Teacher role*

To educate “caring for” and “caring about,” Nel Noddings (1984) emphasizes that a teacher must focus on four key components: modeling, dialoguing, practicing, and confirming (Velasquez et al., 2013). Modeling involves teachers demonstrating care through respectful and considerate behavior, serving as role models for students. Dialoguing occurs when teachers and students engage in open, reflective discussions within a trusting environment, fostering critical reflections. Practicing provides students with opportunities to care for others, allowing them to experience the role of caregivers through group work and community service activities. Confirming helps students recognize and develop their best selves by understanding their desires, setting expectations, and providing effective feedback. Together, these components create a great educational environment to educate “caring for” and “caring about.”

Although this study approaches the teacher as a caregiver, it is equally important to emphasize and advocate for their role as care-receivers. While teachers nurture

students with care, they also require robust care networks to sustain their well-being and enhance their professional capabilities. Institutions must critically reflect on the labor conditions of educators, who sell their labor to provide care, recognizing that their effectiveness depends on supportive structures addressing their physical, emotional, and professional needs (Cann et al., 2024). Research has increasingly focused on analyzing the caring networks of teachers to ensure their well-being and enhancing their professional capacities (Caduff et al., 2023). Additionally, a strong care network among students can alleviate the teacher's workload by fostering peer-to-peer support, thereby reducing reliance on teachers to address some particular needs (Mamas et al., 2024).

4.3. *School role*

School context also plays a role for educating care. It is essential to build school environments on the expectation of honesty, openness, benevolence, and competence, ensuring that commitments are met in good faith (Vázquez-Verdera, 2009). In this sense, deeper and longer-lasting relationships help educators understand and meet students' needs. Trust becomes crucial, fostering reliability in long-term relationships and integrity in short-term ones. Creating a caring school environment involves engaging the entire community, including parents and educators, to establish safe and supportive contexts. A sense of belonging, commitment and community becomes crucial, especially for students with less strong care networks, ensuring that all students feel part of a supportive and caring community.

4.4. *Enhancing care networks*

Care actions are not general or impersonal; they are directed at specific persons with varying degrees of relationship or responsibility. In the ethics of care, the caregiver and care-recipient relationship become crucial, as stronger relationships foster a greater predisposition to care for that person (Lynch, 2007). These relationships can be instrumental, based on interests, or expressive, based on affectivity (Mamas & Trautman, 2023). Consequently, we tend to care more for those with whom we have stronger socio-affective bonds or from whom we gain something of interest. Therefore, an education based on the ethics of care must enhance interpersonal relationships to increase the willingness to care for others (Rabin & Smith, 2013).

Nel Noddings (1984) posits that our lives are embedded within affective relational ties that form care networks. She categorizes these networks into three concentric circles based on the intensity of socio-affective relationships: primary care relationships (love work), secondary care relationships (general care), and tertiary care relationships (solidarity work) (Lynch, 2007). Primary care relationships, exemplified by parent-child bonds, are characterized by strong attachment, intimacy, interdependence, intensity, and commitment. Secondary care relationships

include relatives, friends, neighbors, and colleagues, where commitments are less intense. Tertiary care relationships involve unknown persons for whom care is given through legal or empathetic responsibilities. Noddings' categorization, while open to debate regarding the specifics of each category, underscores the varying intensities of socio-affective relationships and their impact on care. Therefore, education must enhance positive socio-affective relationships to foster care networks, improving the effectiveness and quality of care (Rabin & Smith, 2013).

According to ethics of care, education must foster a robust care network within the school, encompassing all members of the educational community: students, teachers, staff, families, and the wider community (Vázquez-Verdera, 2009). Promoting positive socio-affective relationships among these groups will enhance the overall care network. When students form positive affective bonds with their peers and educators, a supportive context for mutual care emerges (Mamas et al., 2019a). This environment facilitates both personal and academic support, establishing a foundation for a care network that can effectively address the needs of each member.

4.5. *Summary*

Education grounded in the ethics of care shifts the focus from individual to relational educational objectives, recognizing that students' well-being and learning are deeply rooted in their care networks. This approach highlights the importance of fostering both "caring for" and "caring about" to cultivate students who are attentive, responsible, competent, responsive, and solidary in their caring relationships. But also, teachers and schools play a pivotal role in cultivating care networks, enhancing caring relationships and creating inclusive and supportive environments for all.

To foster care, educators and schools need practical and effective strategies to establish and strengthen care networks. Relational inclusivity provides a comprehensive and actionable framework, equipping educational agents with powerful tools to evaluate care networks. It supports teachers in making informed pedagogical decisions and enables them to assess the impact of their interventions, ensuring the enhancement and sustainability of these essential relational structures.

5. **RELATIONAL INCLUSIVITY**

Relational inclusivity, within the context of the ethics of care, refers to the idea that education should extend beyond individual student-centered purposes to encompass the quality of relationships and the interconnectedness of students within a community or society (Mamas et al., 2024; Mamas & Trautman, 2023). The ethics of care provides a theoretical foundation for relational inclusivity, emphasizing the cultivation of meaningful connections and relationships of care within the context of inclusive education and education at large. This approach goes beyond mere acknowledgment of diversity and superficial inclusivity efforts by recognizing,

valuing, and nurturing the diverse backgrounds, experiences, and perspectives of students, educators, and stakeholders. It actively works to create an environment where everyone feels seen, heard, and understood.

Relational inclusivity goes beyond the traditional educational focus on the teacher-student relationship, as emphasized in Nel Noddings' ethics of care. Instead, relational inclusivity innovatively promotes the fostering of "caring for" and "caring about" dynamics, primarily among peers. The theoretical underpinning for relational inclusivity in the ethics of care is grounded in several key principles (Vázquez-Verdera, 2009). First, the principle of interdependence highlights the importance of mutual care and support within relationships from a substantive freedom and social network perspective. Second, empathy and responsiveness in education must enhance people's sensitivity to the needs of others by listening and giving agency to diverse voices, acknowledging different experiences, and responding empathetically to the needs of all students. Third, contextual understanding requires for relational inclusivity and ethics of care to advocate for a shift in decision-making to a subjective and particular approach, acknowledging the significance of context in education and considering cultural, social, and personal contexts when designing and applying pedagogical strategies. Fourth, attentiveness to power dynamics and recognition of marginalized voices. Relational inclusivity and ethics of care actively work to address and rectify imbalances, promoting the recognition and inclusion of marginalized voices and perspectives to foster equitable education.

5.1. *Relational inclusivity and social network analysis*

In the context of relational inclusivity, Social Network Analysis (SNA) offers a powerful set of tools for understanding and enhancing the quality of relationships within educational environments (Borgatti et al., 2013). SNA allows for the visualization and analysis of the web of interactions among students, providing valuable insights into how these connections can be strengthened to promote a more inclusive and relationally supportive community (Mamas. & Trautman, 2023). SNA involves mapping social networks within a classroom/school, identifying who interacts with whom, and understanding the patterns of relationships. This mapping helps uncover key persons, clusters, and potential gaps in the network, revealing areas where students may be isolated or excluded (Mamas et al., 2019b). By identifying these areas, educators can target efforts to foster more inclusive relationships (Mamas et al., 2024).

Additionally, SNA highlights central figures in the network who influence social dynamics. Recognizing these key actors enables educators to leverage their influence to promote inclusivity and support initiatives aimed at fostering a caring environment. SNA also assesses the strength and quality of relationships by examining interaction frequency, trust, support, and reciprocity levels. This understanding is crucial for relational inclusivity, as it allows educators to focus on improving the

quality of interactions to ensure they are meaningful and supportive. Moreover, SNA can uncover areas where certain groups or persons are marginalized or excluded, providing a clear picture of where interventions are needed (Mamas et al., 2024). Educators can design targeted strategies to integrate these marginalized persons or groups into the broader network, ensuring that everyone feels included and valued. By understanding existing social networks, educators can create opportunities for collaboration and support that align with the natural flow of relationships, enhancing the sense of community and mutual support.

SNA is also useful for monitoring and evaluating the effectiveness of Relational Inclusivity initiatives. By periodically mapping and analyzing social networks, educators can track changes over time, assess the impact of interventions, and make data-driven decisions to continually improve inclusivity and supportiveness. In practice, SNA can be applied to examine different dimensions of Relational Inclusivity as well as other dimensions that the teacher may want to explore.

Incorporating SNA into the framework of relational inclusivity aligns with the principles of the ethics of care by providing a detailed understanding of the social relationships that shape the educational experience. This approach enables educators to design and implement strategies that foster a caring, inclusive, and supportive educational community where every student feels connected and valued.

5.2. *Evaluation of social networks*

Relational Inclusivity emphasizes evaluating the networks that teachers deem most relevant according to the characteristics of each group (Mamas et al., 2024). To support this process, the SNA Toolkit provides a flexible and adaptable tool for assessing relational dynamics, offering practical insights tailored to diverse contexts (Mamas et al., 2019b; Mamas & Huang, 2022; Mamas et al., 2024). While some caring practices remain invisible due to societal oversight or their intangible nature (Carmona-Gallego, 2023; Molinier, 2018), the toolkit can be complemented with qualitative or quantitative methods, such as interviews or questionnaires, to capture a fuller picture of caring networks. Relational inclusivity defends teacher empowerment by advocating for their autonomy in making context-specific relational questions. However, relational inclusivity also recommends the exploration of four key networks that shape students' main experiences: friendship, recess, academic support, and emotional well-being (Mamas & Trautman, 2023).

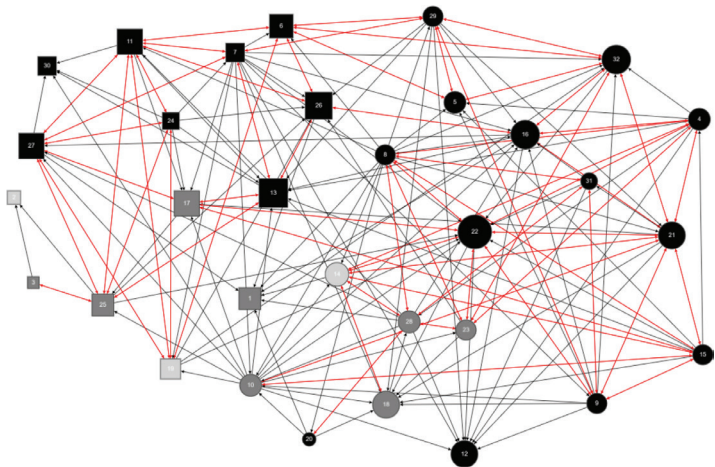
1. *Friendship Networks*: Analyzing friendship networks helps educators understand the social dynamics within the classroom. It reveals how students connect, who might be isolated, and the quality of peer interactions. By mapping out these networks, schools can identify students who need more support in forming positive relationships and create interventions to foster a more inclusive social environment.

2. *Recess Networks*: Recess is a critical time for social interaction and physical activity. Observing and measuring interactions during recess can provide insights into students' social skills and peer relationships outside the structured classroom setting. It helps educators identify patterns of exclusion or bullying and develop strategies to ensure all students feel included and engaged during free play.
3. *Academic Support Networks*: Academic support networks highlight how students seek and receive help from each other. Understanding these networks allows educators to see who students turn to for academic assistance. This can reveal gaps in support and guide the creation of more effective academic mentoring and support programs, ensuring that every student has access to the help they need.
4. *Emotional Well-being Networks*: Emotional well-being is fundamental to a student's ability to learn and thrive. By mapping emotional support networks, educators can identify how students cope with stress, who they confide in, and the availability of emotional support within the school. This information is vital for developing programs that promote mental health, resilience, and a supportive school culture.

Figures 1, 2, 3 and 4, sociograms, present examples of the four networks in a class, illustrating the unique characteristics of each network and emphasizing the importance of analyzing diverse networks to address different relational objectives. Figure 5 depicts the egocentric friendship network of student 25, focusing solely on their direct relationships. The SNA Toolkit enables the analysis of both whole networks and ego networks, allowing teachers to assess not only the group's overall dynamics but also the individual situations of specific students. Additionally, the node (students) colors and shapes vary in each network to represent individual attributes, such as gender, race/ethnicity, SEND, frequency of absences, marks average, ... This visualization enhances the analysis by showing how students with particular characteristics are distributed within the network, potentially revealing trends among specific population groups. These sociograms underscore the relational complexity of the group and highlight the educational potential of the SNA Toolkit.

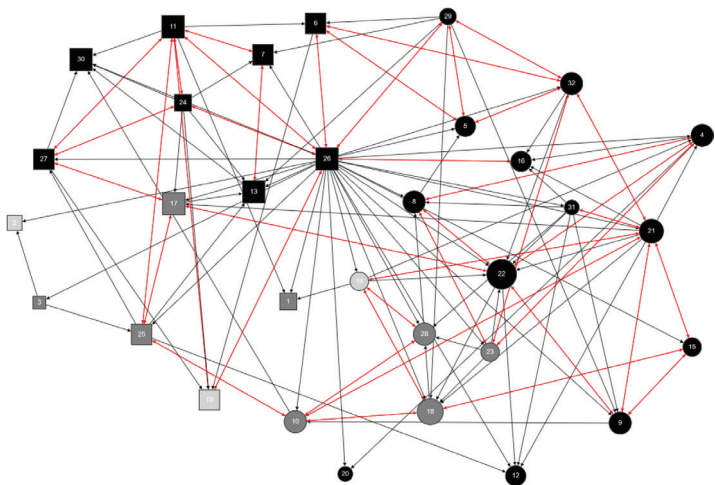
Measuring relational inclusivity across context-specific networks provides schools with a comprehensive view of their community's social fabric. Systematically assessing interpersonal relationships, complemented by other methods, is essential for improving relationship quality within educational settings. This multidimensional approach ensures targeted interventions that foster environments where students feel valued and connected (Mamas et al., 2024). Relational inclusivity goes beyond recognizing the importance of relationships, as it actively promotes caring and inclusive educational contexts (Mauleón, 2020). A relational education requires evaluating the networks within the educational community and creating contexts that enhance these connections.

FIGURE 1
SOCIOGRAM OF FRIENDSHIP NETWORK



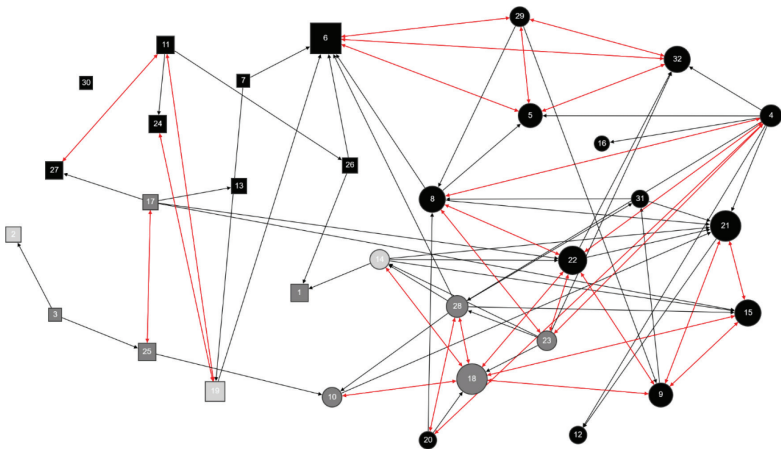
Note: Squares = boys; circles = girls; black = not in sped program; dark grey = in sped program; light grey = exited sped program; arrowed line = unidirectional relationships; double arrowed line = reciprocated relationships

FIGURE 2
SOCIOGRAM OF RECESS NETWORK



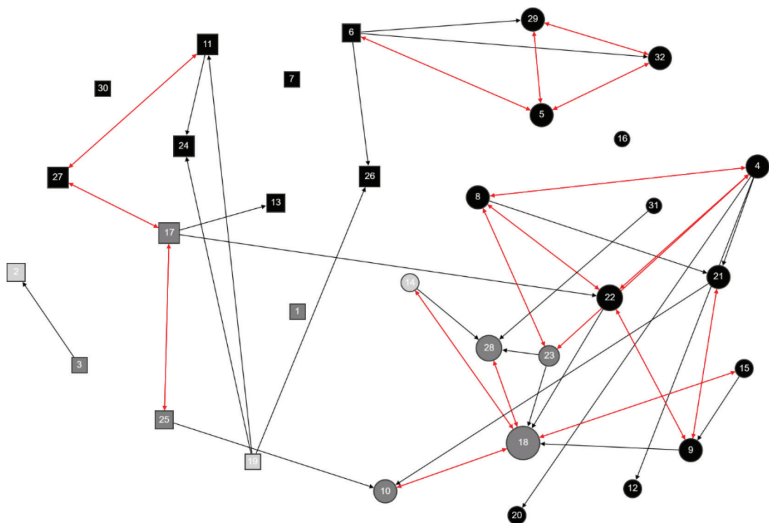
Note: Squares = boys; circles = girls; black = not in sped program; dark grey = in sped program; light grey = exited sped program; arrowed line = unidirectional relationships; double arrowed line = reciprocated relationships

FIGURE 3
SOCIOGRAM OF ACADEMIC SUPPORT NETWORK



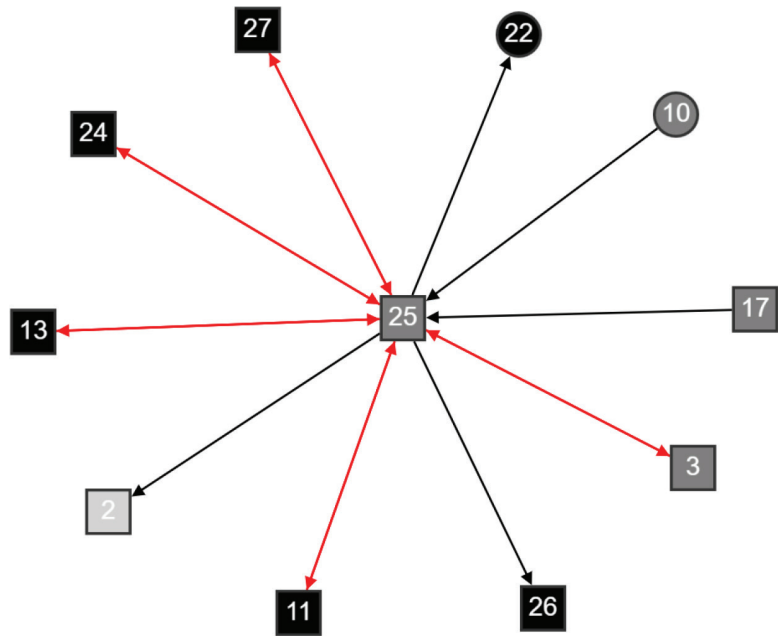
Note: Squares = boys; circles = girls; black = not in sped program; dark grey = in sped program; light grey = exited sped program; arrowed line = unidirectional relationships; double arrowed line = reciprocated relationships

FIGURE 4
SOCIOGRAM OF EMOTIONAL-WELLBEING NETWORK



Note: Squares = boys; circles = girls; black = not in sped program; dark grey = in sped program; light grey = exited sped program; arrowed line = unidirectional relationships; double arrowed line = reciprocated relationships

FIGURE 5
SOCIOGRAM OF THE FRIENDSHIP EGO NETWORK OF STUDENT 25



Note: Squares = boys; circles = girls; black = not in sped program; dark grey = in sped program; light grey = exited sped program; arrowed line = unidirectional relationships; double arrowed line = reciprocated relationships

5.3. Educational strategies to improve relationships

As already stated, inclusive education has become a paramount objective in contemporary educational discourse, aiming to provide equitable learning opportunities for all students regardless of their backgrounds or abilities. However, current individualistic approaches often fail to capture the relational dynamics essential for fostering a truly inclusive environment. To address this gap, relational inclusivity, an innovative approach that emphasizes interconnectedness and supportive communities, offers a promising solution. By integrating SNA and grounded in the ethics of care, this approach seeks to enhance both academic performance and personal development through fostering meaningful relationships.

This section introduces a series of evidence-based educational strategies designed to promote relational inclusivity within the classroom. It should be noted that this is not an exhaustive list. These strategies, among others, include peer mentoring

programs, collaborative learning projects, social network mapping, community-building circles, interdisciplinary workshops, social skill development sessions, reflective journals, inclusive events and celebrations, feedback and recognition systems, and buddy systems for new students. Each of these strategies is rooted in social network literature and supported by academic research, providing a robust framework for enhancing relational dynamics in educational settings.

To effectively implement these strategies, a Research-Practice Partnership (RPP) approach is recommended. RPPs bring together researchers and practitioners in a collaborative effort to address pressing educational challenges (Mamas & Trautman, 2023; Mamas et al., 2024). By leveraging the strengths and expertise of both parties, RPPs can ensure that the proposed strategies are not only theoretically sound but also practically viable and contextually relevant. This collaborative approach fosters continuous improvement, as ongoing feedback from practitioners informs research and leads to the refinement of educational practices (Mamas et al., 2024). In the following paragraphs, we briefly discuss each educational strategy.

To foster relationships in an educational setting grounded in social network literature, various activities and principles can be employed. These practical tips are designed to promote interconnectedness, enhance supportive communities, and create an inclusive learning environment. Establishing peer mentoring programs could present an effective strategy. Experienced students or those who exhibit leadership skills can be paired with newcomers or isolated students to provide guidance, share knowledge, and offer social support. This approach leverages the influence of central nodes (key persons) within the network to support integration and inclusion (Goodrich, 2018). Additionally, designing collaborative learning projects that require students to work together and draw on each other's strengths can significantly enhance social bonds (Johnson & Johnson, 2018). Rotating group members periodically ensures diverse interactions, facilitating the formation of both strong and weak ties, which enhances the network's cohesiveness and the flow of information.

Conducting social network mapping exercises, with tools like the SNA Toolkit, allows students to visually represent their social connections within the class (Mamas et al., 2019b). Educators can use these maps to identify isolated students and encourage more inclusive interactions, utilizing network analysis to integrate marginalized persons into the community (Borgatti et al., 2013; Mamas & Trautman, 2023; Mamas & Goldan, 2024). Organizing regular community-building circles where students share experiences, discuss challenges, and celebrate successes in a safe, supportive environment fosters a culture of trust and openness, reinforcing positive social norms and relational ties (Mamas et al., 2024).

Interdisciplinary workshops that bring together students from different academic backgrounds to work on common goals or projects encourage cross-boundary interactions, diversifying social networks and stimulating innovation through varied perspectives (Lave & Wenger, 1991). Conducting sessions focused on developing

social skills such as empathy, active listening, and effective communication through role-playing and interactive activities equips students with the relational skills necessary to build and maintain positive, supportive relationships (Mamas et al., 2024).

Sportive games contribute to the development of social skills in students and promote diverse interactions while students feel wellbeing. Therefore, they represent an ideal context for improving interpersonal relationships and educating coexistence (Mallén-Lacambra et al., 2024). Maintaining age-appropriate reflective journals where students document their interactions, relationships, and personal growth, and periodically organizing sharing sessions to discuss insights, encourages self-awareness and reflection on social interactions, deepening relational understanding and personal development (Leinonen et al., 2016). Planning and hosting inclusive events and celebrations that reflect the diverse backgrounds and interests of the student body encourage participation and collaboration, using shared experiences to strengthen bonds and create a sense of belonging (Niemi & Hotulainen, 2016).

Implementing a system where students can give and receive positive feedback and recognition for their contributions to the community, both academically and socially, reinforces positive behaviors and relationships by recognizing and valuing students' efforts in building a supportive network (Skipper & Douglas, 2012). Finally, pairing new students with a buddy from the existing student body helps them acclimate, make connections, and feel welcomed, utilizing existing relationships to support newcomers and facilitate their integration into the network. This is particularly effective for students with disabilities (Alqahtani, 2015). By incorporating these activities and principles into educational practices, educators can foster a relationally inclusive environment that supports the academic and personal development of all students.

5.4. *Summary*

Relational inclusivity is a practical strategy to educate care, as it seeks to foster caring classrooms that enhance well-being, learning, and inclusion. Through the SNA Toolkit educators can map and evaluate key relational dynamics within their specific contexts, identify patterns within their classrooms, and implement targeted interventions to strengthen responsive groups. Moreover, relational inclusivity provides educators with actionable strategies, such as peer mentoring, collaborative projects and sportive games, empowering them to cultivate a caring and inclusive educational community.

6. **DISCUSSION**

This article underpins relational inclusivity through the ethics of care, demonstrating how both theories complement and reinforce each other. The ethics of care offers a robust pedagogical and philosophical framework that guides educators,

while relational inclusivity translates these principles into actionable strategies, enabling teachers to implement the philosophical guidelines of the ethics of care in practical and impactful ways. This combination enhances the pedagogical significance of an inclusive education centered on relationships. Additionally, practical strategies are presented to help educators effectively implement relational inclusivity and the ethics of care in their daily practices.

6.1. *Reconceptualizing inclusive education*

Inclusive education has been a central goal of modern educational systems, but its approach has predominantly been individualistic and unidirectional, focusing on access and participation for each student separately, especially those in states of oppression or dependency (Shaeffer, 2019). However, the ethics of care and relational inclusivity provide a strong theoretical foundation for a new vision that emphasizes interdependence and relationships (Camps, 2021; Mamas et al., 2024). This paradigm shift invites us to see inclusion not just as access for marginalized individuals but as creating and maintaining a network of relationships that meet everyone's needs, shifting the focus from individuals to inclusive groups (Busquets, 2019; Mamas & Trautman, 2023). This rethinking of inclusive education goes beyond simply ensuring access for marginalized individuals; it views the role of education as emancipatory and transformative, fostering the collective agency needed to reshape oppressive structures in a way that emancipates all participants, not just adapting them to existing norms (Vega-Solis et al., 2018).

Integrating relational inclusivity with complementary theoretical perspectives, from the social capital theory (Dubos, 2017), relational inclusivity recognizes the value of networks and relationships in fostering trust, reciprocity, and shared norms, which collectively contribute to the social well-being and empowerment of marginalized students. Similarly, funds of knowledge theory (Esteban-Guitart & Moll, 2014) underscores the importance of valuing the cultural and experiential knowledge that students and their families bring to the classroom. When these two theories are integrated, they highlight how building strong relational networks within classrooms can leverage students' diverse backgrounds as assets, promoting inclusive environments where both individual and collective strengths are celebrated and mobilized for shared success.

By integrating these complementary frameworks, relational inclusivity emphasizes the pivotal role of relationships in fostering supportive and responsive environments. However, achieving this vision requires attention not only to students' caring relationships but also to those of teachers. This approach underscores the necessity of equipping educators with adequate resources, training, and emotional support to sustain their caregiving roles effectively. Implementing policies to alleviate teacher burnout and stress is crucial for maintaining a high standard of care

and attention in classrooms (Vázquez-Verdera, 2009). The ethics of care enriches relational inclusivity to ensure that all the educational actors receive the care they need, fostering a truly relational inclusive education.

6.2. *Responsive environments*

Responsive environments are conceptualized by the ethics of care as care networks and by relational inclusivity as positive student social networks (Mauleón, 2020; Lynch, 2007; Mamas et al., 2019a). The ethics of care focuses on care as the fundamental value for living an optimal life, defining care relationships as those relationships that sustain, continue and repair our “world” —our bodies, identities, and environment—to maintain life optimally (Held, 2006; Tronto, 1998). Relational inclusivity, by placing relationships at its core, reinforces the idea that genuine inclusion is achieved through interdependence, where both persons and communities flourish together (Rynänen & Nivala, 2017). Relational inclusivity recognizes the multiplicity of social networks within a group. The teacher is encouraged to evaluate the most relevant context-based relationships for each group, highlighting the importance of the evaluation of four key networks: Friendship Networks, Recess Networks, Academic Support Networks, and Emotional Well-being Networks (Mamas & Trautman, 2023).

The multidimensional network approach of relational inclusivity ultimately aims to promote care among students, aligning with the ethics of care’s perspective that we are interdependent beings whose well-being, development, and learning are enhanced by improving our relationships (Vázquez-Verdera, 2009; Tronto, 1998). The SNA Toolkit, a hallmark of relational inclusivity, allows for the evaluation of group relationships and the making of informed, specific pedagogical decisions tailored to the relational needs of each group and person (Borgatti et al., 2013). The SNA Toolkit precisely measures the intensity of relationships, which Noddings (1984) categorizes into three concentric circles based on the strength and commitment of each relationship. Periodic evaluation of relational intensity is crucial to understanding the evolution of relationships within each network type, with stronger relationships ensuring better care and responsiveness to person needs (Mauleón, 2020; Mamas et al., 2024; Noddings, 1984; Vázquez-Verdera, 2009).

When a classroom lacks responsiveness and care, relationships become fragmented, leading to social isolation and a diminished sense of belonging among students. Such deficiencies negatively affect students’ well-being and learning, as positive relationships are crucial for their development and success (Tronto, 1998; Vázquez-Verdera, 2009). In these non-caring environments, marginalized students are particularly at risk of exclusion and disengagement, with the lack of support exacerbating existing inequalities and further hindering their education (Held, 2006;

Ryynänen & Nivala, 2017). Moreover, without attentiveness to relational dynamics, educators may overlook opportunities to address interpersonal conflicts, bullying, or other relational issues. These unaddressed challenges can disrupt the educational environment and even harm students (Lynch, 2007; Mamas & Trautman, 2023).

Educators and students highlight the tangible benefits of relational inclusivity tools in fostering positive social networks. Many teachers have used the SNA Toolkit to explore relational dynamics in their classrooms, receiving overwhelmingly positive feedback from both educators and students. One teacher noted that ‘the SNA tool allows educators to collect data, make informed decisions and promote a culture of inclusivity.’ Another teacher mentioned that ‘it is important to promote a culture of inclusivity as it fosters a sense of connection and belonging among the students.’ Both teachers emphasize the role of the SNA Toolkit in promoting inclusivity in their classrooms. When students asked for their views on completing such surveys about their friendships and important connections via the SNA Toolkit, most of them provided positive feedback. One student said: ‘it is great that someone shows interest in our friendships. School is not only about learning’. Another student mentioned that ‘having friends at school is important because my friend stood up for me when I was bullied’. All in all, teachers and students see value towards examining and enhancing relational inclusivity.

6.3. *Enhancing relationships*

The ethics of care and relational inclusivity emphasize the critical importance of fostering interpersonal relationships to promote responsive environments. Relational inclusivity is supported by extensive empirical literature demonstrating effective educational strategies for improving various types of social networks (Mamas et al., 2024). Interpreting these strategies through the lens of the ethics of care helps us better understand their pedagogical and philosophical impact, showing how these practices educate caring for and caring about, enhancing the pedagogical relevance of relational inclusivity (Rabin & Smith, 2013; Vázquez-Verdera, 2009). By fostering caring relationships, we move beyond empowerment toward emancipation, recognizing that true inclusion is not just about enabling individuals but also about transforming systems to be responsive to diverse needs (Mauleón, 2020; Ryynänen & Nivala, 2017).

Relational inclusivity proposes concrete, practical educational strategies that align with Nel Noddings' concept of “practicing,” helping educators provide students with opportunities to care for others through group work and community service activities (Noddings, 1984). While all practices can potentially improve various aspects that the ethics of care considers essential, the following strategies primarily develop key concepts of the ethics of care:

Peer mentoring programs (Goodrich, 2018), buddy systems (Alqahtani, 2015), inclusive events and celebrations (Niemi & Hotulainen, 2016), collaborative learning projects (Johnson & Johnson, 2018), and interdisciplinary workshops (Lave & Wenger, 1991) educate all dimensions of “caring for”: attentiveness, responsibility, competence, and responsiveness. The first three focus more on affective networks, while the latter two, though starting from instrumental networks, can also enhance affective ties. Engaging in “caring for” in these contexts also fosters “caring about”, sensitizing students to empathy and solidarity (Vázquez-Verdera, 2009).

Social network mapping (Mamas et al., 2019b) helps educators improve their attentiveness, responsibility, competence, and responsiveness by allowing periodic evaluations of their pedagogical strategies’ impact. Community-building circles, reflective journals (Leinonen et al., 2016), and feedback and recognition systems (Skipper & Douglas, 2012) support Noddings’ “dialoguing” and “confirming”, while fostering empathy and solidarity, which enhances “caring about” and positively impacts “caring for.” (Noddings, 1984).

The development of social skills through simulated situations such as: role playing, sportive games and theatrical activities can educate any aspect of the ethics of care if designed with specific approaches (Mallén-Lacambra et al., 2024; Mamas et al., 2024). These well-supported practices, along with teacher modeling—demonstrating care through respectful and considerate behavior—gain new dimensions through the ethics of care, highlighting their relational pedagogical potential.

Thus, both theories reinforce each other. Relational inclusivity helps the ethics of care by detailing the types of caring relationships within a group, providing empirical evidence for successful educational strategies that teach the principles of care-based education (Mamas et al., 2024). Conversely, the ethics of care enriches the interpretation of student social networks and effective learning situations, emphasizing the importance of educating in attentiveness, responsibility, competence, responsiveness, and solidarity (Tronto, 1998) to educate “caring for” and “caring about” (Vázquez-Verdera, 2009). This synergy enhances the pedagogical and philosophical significance of relational inclusivity practices, offering a deeper understanding of their impact on students and better focusing the desired educational outcomes. Additionally, the principles of “caring for” and “caring about” help evaluate the quality of student social networks, ensuring they foster care principles, whether instrumental or affective networks (Mamas & Trautman, 2023; Lynch, 2007).

Ultimately, both the ethics of care and relational inclusivity converge on the concept of “caring about.” These theories assert that improving relationships is crucial, but there are also key values and competencies to be taught in relational education. Both emphasize the importance of sensitivity, empathy, and solidarity

to enhance relational dynamics, improving individual relationships and fostering a greater willingness to care for those with whom we have weaker ties, within communities and societies (Camps, 2021; Mamas et al., 2024).

7. CONCLUSIONS

This article explored the philosophical and theoretical foundations of relational inclusivity through the lens of the ethics of care, providing a comprehensive framework for an educational approach centered on relationships. By integrating relational inclusivity with the ethics of care, this study shifts traditional paradigms focused on individual achievement, competition, and standardized testing—which prioritize academic success measured by grades and test scores—towards a relational paradigm emphasizing positive relationships. This new approach fosters responsive environments that enhance well-being, personal development, and learning, better aligning with the view of humans as interdependent relational entities rather than independent individuals. This critical innovative approach involves creating an environment where every student feels valued, understood, and supported, thereby fostering a strong sense of community within the classroom and the school.

Firstly, the ethics of care was introduced, and its educational applications were examined. This theory shifts our perspective from viewing humans as independent individuals to recognizing them as interdependent relational entities that require caring relationships to live optimally. This shift highlights the significance of enhancing relationships to promote responsive environments within educational settings.

Relational inclusivity was then explored, demonstrating how it complements and enhances the ethics of care by proposing a deeper evaluation of care relationships and group responsiveness. By using social network analysis (SNA), relational inclusivity provides tools to evaluate and improve the quality of relationships within educational environments. This approach helps educators identify group dynamics and key individuals, informing pedagogical decisions that foster a more inclusive and supportive community.

Practical educational strategies were discussed to illustrate how relational inclusivity can be effectively implemented, not only helping marginalized students but reshaping entire systems to be more relationally inclusive and just. This paradigm shift fosters not only personal growth but also collective societal transformation, where inclusive education becomes a shared responsibility (Ryynänen & Nivala, 2017). Strategies such as peer mentoring programs, collaborative learning projects, and sporting games were highlighted for their potential to enhance both “caring for” and “caring about” among students. These practices not only improve academic performance but also support the socioemotional and personal development of

students, helping educators create a nurturing, responsive, and inclusive environment that enhances emancipatory educational practices.

The intersection of relational inclusivity and the ethics of care highlights their complementary nature, where each framework enriches the other. The ethics of care provides a robust philosophical foundation for relational inclusivity, while relational inclusivity offers practical tools and strategies to help educators implement the principles of the ethics of care in educational settings.

Underpinning relational inclusivity with the ethics of care calls for a holistic rethinking of our educational systems. Since humans are conceived as interdependent relational entities, our educational systems and inclusive practices must be adapted to our relational nature. This integrated approach aims to foster positive relationships and create supportive learning environments to benefit all members of the educational community. By embracing these principles, we can cultivate a more compassionate, effective, and inclusive educational system that meets the diverse needs of all students, ultimately contributing to the development of a just, cohesive, and equitable society.

FUNDING

We declare no conflicts of interest related to this research. This study was supported by the National Institute of Physical Education of Catalonia (INEFC) of the Generalitat de Catalunya and the University of Lleida (UdL), under Resolution 21/03/2022 and Order PRE/178/2021. The research was conducted as part of the project “Opportunity: Fostering Social Inclusion and Gender Equality in Formal and Non-Formal Educational Contexts through Traditional Sports and Games,” co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union (Project Code: 622100-EPP-1-2020-1-ES-SPO-SCP).

REFERENCES

- Acedo, C. (2008). Inclusive education: pushing the boundaries. *Prospects* 38, 5–13 <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9064-z>
- Alqahtani, R. (2015). High school peer buddy program: Impact on social and academic achievement for students with disabilities. *European Journal of Educational Sciences*, 2(1), 1-16. <https://doi.org/10.19044/ejes.v2no1a1>
- Borgatti, S. P., Everett, M. G., & Johnson, J. C. (2013). *Analyzing Social Networks*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Busquets, M. (2019). Discovering the importance of Ethics of Care. *Folia humanística*, 12. <https://doi.org/10.30860/0053>

- Caduff, A., Lockton, M., Daly, A. J., & Rehm, M. (2023). Beyond sharing knowledge: Knowledge brokers' strategies to build capacity in education systems. *Journal of Professional Capital and Community*, 8(2), 109–124. <https://doi.org/10.1108/JPCC-10-2022-0058>
- Camps, M. (2021). *Time for care: another way of being in the world*. Arpa editores.
- Cann, R., Sinnema, C., Rodway, J., & Daly, A. J. (2024). What do we know about interventions to improve educator wellbeing? A systematic literature review. *Journal of Educational Change*, 25(2), 231–270. <https://doi.org/10.1007/s10833-023-09490-w>
- Carmona-Gallego, D. (2023). Percepciones y prácticas de cuidado desde una dimensión ética. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 45, 241–261. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2023.n45-13>
- Dubos, R. (2017). *Social capital: Theory and research*. Routledge.
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. C. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & psychology*, 20(1), 31–48.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goodrich, A. (2018). Peer Mentoring and Peer Tutoring Among K–12 Students: A Literature Review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 36(2), 13–21. <https://doi.org/10.1177/8755123317708765>
- Held, V. (2006). *The ethics of care: Personal, political, and global*. Oxford University Press.
- Jaakkola, E. (2020). Designing conceptual articles: Four approaches. *AMS Review*, 10(1–2), 18–26. <https://doi.org/10.1007/s13162-020-00161-0>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. *Active learning—Beyond the future*, 59–71. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Leinonen, T., Keune, A., Veermans, M., & Toikkanen, T. (2016). Mobile apps for reflection in learning: a design research in K-12 education. *British Journal of Educational Technology*, 47(1), 184–202. <https://doi.org/10.1111/bjet.12224>
- Lynch, K. (2007). Love Labour as a Distinct and Non-Commodifiable Form of Care Labour. *The Sociological Review*, 55(3), 550–570. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2007.00714.x>
- Mallén-Lacambra, C., Pic, M., Lavega Burgués, P., & Ben-Chaabâne, Z. (2024). Educating gender equity through non-competitive cooperative motor games: Transforming stereotypes and socio-affective dynamics. *Retos*, 60, 498–508. <https://doi.org/10.47197/retos.v60.107364>
- Mamas, C., Cohen, S.R., & Holtzman, C. (2024). *Relational Inclusivity in the Elementary Classroom: A Teacher's Guide to Supporting Student Friendships and Building Nurturing Communities* (1st ed.). Routledge.
- Mamas, C., Daly, A. J., & Schaelli, G. H. (2019a). Socially responsive classrooms for students with special educational needs and disabilities. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23, 100334. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100334>

- Mamas, C., Daly, A. J., Struyve, C., Kaimi, I., & Michail, G. (2019b). Learning, friendship and social contexts: Introducing a social network analysis toolkit for socially responsive classrooms. *International Journal of Educational Management*, 33(6), 1255-1270. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2018-0103>
- Mamas, C., & Goldan, J. (2024). Exploring the Social Networks of Highly Diverse Middle School Students with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2023.2239165>
- Mamas, C., & Huang, D. (2022). Social Network Analysis Software Packages. In Frey B. (editor) *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation* (2nd edition).
- Mamas, C., & Trautman, D. (2023). Leading Towards Relational Inclusivity for Students Identified as Having Special Educational Needs and Disabilities. In Daly, A. J., Liou, Y.H. (Eds.), *The Relational Leader: Catalyzing Social Networks for Educational Change*. Bloomsbury.
- Mauleón, X. E. (2020). *Dependientes, vulnerables, capaces, receptividad y vida ética*. Los libros de la Catarata.
- Molinier, P. (2018). El cuidado puesto a prueba por el trabajo. Vulnerabilidades cruzadas y saber-hacer discretos, In Gutiérrez, D. (Eds.), *El trabajo de cuidado* (pp. 191-214). Fundación Mediafé.
- Niemi, P. M., & Hotulainen, R. (2016). Enhancing students' sense of belonging through school celebrations: A study in Finnish lower-secondary schools. *International Journal of Research Studies in Education*, 5(2), 43-58. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2015.1197>
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Rabin, C., & Smith, G. (2013). Teaching care ethics: Conceptual understandings and stories for learning. *Journal of Moral Education*, 42(2), 164-176. <https://doi.org/10.1080/03057240.2013.785942>
- Rabjerg, B. (2017). An analysis of human interdependent existence. *Res Cogitans*, 12(1), 93-110. <https://doi.org/10.7146/rc.1296646>
- Ryynänen, S., & Nivala, E. (2017). Empowerment or emancipation? Interpretations from Finland and beyond. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33-46. https://doi.org/10.5E7179/PSRI_2017.30.03
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Knopf.
- Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: a prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Educ. Rev.* 20, 181-192. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09598-w>
- Skipper, Y., & Douglas, K. (2012). Is no praise good praise? Effects of positive feedback on children's and university students' responses to subsequent failures. *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 327-339. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02028.x>
- Tronto, J. C. (1998). An ethic of care. *Generations-Journal of the American Society on Aging*, 22(3), 15-20.

- UNESCO (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Unesco; SM foundation.
- Vázquez-Verdera, V. (2009). *Education and the Ethics of Care in the thought of Nel Noddings*. [Doctoral dissertation, University of Valencia]. RODERIC <https://roderic.uv.es/items/1ba4c7c4-0a42-4df3-8a35-f911bffc203>
- Vega-Solís, C. Martínez-Buján, R., & Paredes-Chauca, M. (2018). *Cuidado, comunidad y común. Extracciones, apropiaciones y sostenimiento de la vida*. Traficantes De Sueños Útil.
- Velasquez, A., West, R., Graham, C., & Osguthorpe, R. (2013). Developing caring relationships in schools: A review of the research on caring and nurturing pedagogies. *Review of Education*, 1(2), 162–190. <https://doi.org/10.1002/rev3.3014>

INCLUSIÓN RELACIONAL: DESAFÍOS Y SOLUCIONES

Relational Inclusion: Challenges and Solutions

Alexander M. SIDORKIN
California State University Sacramento. Estados Unidos.
sidorkin@csus.edu
<https://orcid.org/0000-0003-1083-8328>

Fecha de recepción: 06/10/2024
Fecha de aceptación: 07/12/2024
Fecha de publicación en línea: 02/06/2025

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Sidorkin, A. M. (2025). Inclusión relacional: desafíos y soluciones [Relational Inclusion: Challenges and Solutions]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 125-144. <https://doi.org/10.14201/teri.32223>

RESUMEN

Mientras las políticas de inclusión formal han logrado integrar con éxito a diversos estudiantes en aulas regulares, muchos alumnos con necesidades especiales siguen experimentando aislamiento social a pesar de su presencia física. Este artículo teórico introduce y desarrolla el concepto de “inclusión relacional” como un marco para ir más allá de la inclusión formal, abordando la calidad e intencionalidad de las interacciones entre pares en entornos educativos. Basándose en la teoría de la pedagogía relacional y en investigaciones empíricas sobre inclusión social, el artículo sostiene que la inclusión significativa requiere una atención explícita a las dinámicas relacionales de los entornos educativos. El texto propone un marco conceptual compuesto por tres componentes clave: relacionalidad diferenciada, diseño relacional consciente y desarrollo relacional mediado. Estos componentes interactúan dentro de los dos ejes de las relaciones educativas: el bienestar y el crecimiento. A través del análisis de los desafíos de implementación, que incluyen la tensión entre las dinámicas naturales

entre pares y las intervenciones organizadas, la complejidad de las competencias relacionales y la naturaleza a menudo inconsciente de las habilidades sociales, se proponen estrategias prácticas para fomentar una inclusión relacional genuina. Estas estrategias incluyen hacer explícitas las reglas relacionales, considerar cuidadosamente el impacto de las actividades en las relaciones entre pares y reconocer la naturaleza única de las relaciones educativas. El artículo concluye delineando las implicaciones para el desarrollo profesional docente, la práctica en el aula y las políticas educativas, además de identificar direcciones clave para futuras investigaciones. Este trabajo contribuye a la teoría de la inclusión proporcionando un enfoque estructurado para comprender y abordar las dimensiones sociales de la educación inclusiva, avanzando más allá de la integración física para fomentar conexiones significativas entre todos los estudiantes.

Palabras clave: inclusión relacional; relacionalidad diferenciada; diseño relacional consciente; interacciones significativas; dinámicas sociales.

ABSTRACT

While formal inclusion policies have successfully integrated diverse learners into mainstream classrooms, many students with special needs continue to experience social isolation despite their physical presence. This theoretical paper introduces and develops the concept of “relational inclusion” as a framework for moving beyond formal inclusion to address the quality and intentionality of peer interactions in educational settings. Drawing on relational pedagogy theory and empirical work on social inclusion, this paper argues that meaningful inclusion requires explicit attention to the relational dynamics of educational environments. The paper develops a conceptual framework comprising three key components: differentiated relationality, conscious relational design, and mediated relational development. These components interact within the dual axes of educational relations: well-being and growth. Through analysis of implementation challenges, including the tension between natural peer dynamics and organized interventions, the complexity of relational competencies, and the often-unconscious nature of social skills, I propose practical strategies for fostering genuine relational inclusion. These strategies include making relational rules explicit, carefully considering the impact of activities on peer relations, and recognizing the unique nature of educational relationships. The paper concludes by outlining implications for teacher professional development, classroom practice, and educational policy, while identifying critical directions for future research. This work contributes to inclusion theory by providing a structured approach to understanding and addressing the social dimensions of inclusive education, moving beyond physical integration to foster meaningful connections among all students.

Keywords: relational inclusion; differentiated relationality; conscious relational design; meaningful interactions; social dynamics.

1. ¿POR QUÉ INCLUSIÓN RELACIONAL?

Sarah, una estudiante de tercer curso con trastorno del espectro autista, se sienta en su pupitre en la clase general de la maestra Johnson. Su presencia allí es el resultado de años de apoyo por parte de sus padres y de las políticas de inclusión progresiva adoptadas por el distrito escolar. En papel, la inclusión de Sarah es una historia de éxito.

Sin embargo, cuando la clase se divide en pequeños grupos para un proyecto científico, Sarah permanece en su escritorio, aparentemente olvidada. Sus compañeros forman rápidamente sus grupos, llenando la sala con el bullicio de su entusiasmo. Nadie se acerca a Sarah ni la invita a unirse. La maestra Johnson, al notar el aislamiento de Sarah, anima amablemente a un grupo a incluirla. Los niños, con reticencia, le hacen hueco, pero su lenguaje corporal —apartándose de Sarah y evitando el contacto visual— dice mucho.

Durante el recreo, la escena se repite. Sarah está sola en el límite del patio, mirando a sus compañeros jugar al pillapilla y conversar en pequeños grupos. Cuando intenta participar en un juego, su actitud torpe y su dificultad para entender las reglas no escritas del mismo provocan confusión y, finalmente, rechazo. Los otros niños no son deliberadamente crueles; simplemente no saben cómo interactuar con Sarah, y en el acelerado mundo de la política del patio de recreo, es más fácil excluir que hacer el esfuerzo de incluir.

Este escenario ilustra el núcleo de nuestra discusión sobre la inclusión relacional. Sarah está físicamente presente en un aula inclusiva, pero permanece socialmente aislada. La brecha entre su presencia física y una integración social genuina resalta la necesidad de un enfoque más integral de la inclusión: uno que fomente activamente relaciones significativas y garantice que todos los estudiantes sean realmente parte de la comunidad escolar.

Una vez establecidos los desafíos prácticos que enfrentan estudiantes como Sarah, pasemos ahora a examinar cómo la investigación existente ha abordado las dimensiones sociales de la inclusión.

1.1. *Investigaciones previas*

En la educación especial, los aspectos sociales de la inclusión se reconocen desde hace mucho tiempo como cruciales. Los investigadores han explorado conceptos como inclusión social, sentido de pertenencia y amistad en entornos inclusivos, reconociendo que la integración física por sí sola es insuficiente para una verdadera inclusión.

El trabajo de Julie Allan sobre inclusión social enfatiza que esta trasciende la mera presencia en las aulas generales. Aboga por una participación y aceptación significativas, señalando que lograr la inclusión social requiere no solo cambios en las políticas, sino también cambios en las actitudes y prácticas dentro de las escuelas (Allan, 2006).

El concepto de pertenencia ha sido analizado por Linda Graham y sus compañeros. Su investigación sugiere que el sentido de pertenencia está influenciado por varios factores, incluidas las relaciones entre pares, las actitudes de los docentes y la cultura escolar. Argumentan que fomentar un sentido de pertenencia es esencial para el éxito de las prácticas educativas inclusivas (Graham *et al.*, 2016).

La investigación de Erik Carter sobre la amistad en contextos inclusivos revela que, si bien estos entornos brindan oportunidades para la formación de amistades, a menudo es necesario un apoyo intencional. Carter enfatiza la importancia de crear ambientes que promuevan la interacción social y el entendimiento mutuo entre estudiantes con y sin discapacidades (Carter, 2011).

Aunque estos conceptos han mejorado nuestra comprensión de las dimensiones sociales de la inclusión, persiste la necesidad de un enfoque más pragmático. El concepto de “inclusión relacional” pretende abordar esta brecha al centrarse en los mecanismos de inclusión social. En lugar de simplemente reiterar la importancia de la inclusión social como un objetivo, la inclusión relacional cambia el foco hacia cómo podemos fomentar activamente conexiones sociales significativas en contextos educativos inclusivos.

A través de la inclusión relacional, buscamos construir con base en la investigación existente mientras proporcionamos un marco accionable para educadores y responsables de políticas. Este enfoque reconoce los valiosos aportes de investigaciones previas al tiempo que impulsa al campo hacia estrategias más concretas para lograr la inclusión social en la práctica.

El desafío actual no es justificar la inclusión social como un objetivo (esto es en gran medida indiscutible). La pregunta más apremiante es cómo lograrla. La inclusión relacional ofrece un camino a seguir, centrándose en los medios prácticos para crear entornos sociales verdaderamente inclusivos en los contextos educativos.

El concepto de inclusión relacional se basa en ideas establecidas en la educación especial al centrarse en la calidad y la intencionalidad de las interacciones entre pares, así como entre estudiantes y docentes en entornos educativos inclusivos. Puede entenderse como el fomento deliberado de relaciones significativas, recíprocas y con un propósito educativo entre estudiantes con y sin discapacidades, y sus docentes. Este enfoque va más allá de la integración física y la aceptación social, apuntando a garantizar una participación productiva y orientada al crecimiento en el tejido social de la comunidad educativa.

Este concepto se alinea con trabajos recientes sobre la pedagogía de las relaciones, que enfatiza la centralidad de las relaciones humanas en los procesos educativos. Al discutir la importancia de las relaciones en la educación, Sidorkin (2023) sugiere que, si bien el bienestar es crucial, no es suficiente para un verdadero crecimiento educativo. Puede presentarse un argumento similar en relación con la inclusión relacional: si bien la inclusión física y la aceptación social general son puntos de partida esenciales, no garantizan la formación de relaciones significativas entre pares que son vitales para la participación plena y el desarrollo de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades.

La inclusión relacional enfatiza el papel activo de los educadores, los pares y la comunidad escolar en general en la creación de condiciones que no solo permitan, sino que fomenten activamente la formación de relaciones genuinas y educativamente beneficiosas. Esto implica más que simplemente brindar oportunidades de interacción; requiere estrategias deliberadas para superar barreras, fomentar la comprensión y crear experiencias compartidas que puedan formar la base de conexiones duraderas.

Al centrarme en la inclusión relacional, busco abordar aspectos de la integración social que a menudo se pasan por alto y que pueden marcar la diferencia entre un estudiante simplemente presente en el aula o un miembro plenamente comprometido de la comunidad escolar. Este enfoque reconoce que la verdadera inclusión no se trata solo de dónde aprenden los estudiantes, sino de con quién conectan, comparten experiencias y se desarrollan como individuos. También reconoce el papel crucial que desempeñan los docentes a la hora de facilitar y orientar estas relaciones hacia fines educativos.

Esta conceptualización de la inclusión relacional nos invita a considerar cómo podemos ir más allá de los objetivos de la inclusión hacia los medios prácticos para lograr conexiones sociales y educativas significativas en aulas diversas. Para desarrollar un marco integral con este propósito, primero describo nuestro enfoque metodológico con el fin de sintetizar las teorías y la evidencia existentes, antes de presentar el marco conceptual resultante para comprender e implementar la inclusión relacional en entornos educativos.

2. ENFOQUE METODOLÓGICO

Este artículo emplea una metodología de síntesis teórica para desarrollar el concepto de inclusión relacional y el marco que lo acompaña. Nuestro enfoque combina tres métodos complementarios de investigación teórica: análisis conceptual, integración de teoría y desarrollo de casos ilustrativos.

El análisis conceptual comenzó con un examen sistemático de tres cuerpos de literatura interrelacionados: la investigación sobre educación inclusiva, la teoría de la pedagogía relacional y la psicología social de la educación. Me centré especialmente en trabajos que abordan las dimensiones sociales de la inclusión (por ejemplo, Allan, 2006; Carter, 2011), textos fundamentales en pedagogía relacional (por ejemplo, Sidorkin, 2023) y estudios empíricos de relaciones entre pares en entornos educativos (por ejemplo, Graham *et al.*, 2016). Las fuentes fueron seleccionadas por su relevancia teórica, apoyo empírico y pertinencia para los contextos educativos contemporáneos.

El proceso de integración teórica implicó identificar conceptos y principios clave de estas diferentes tradiciones teóricas y sintetizarlos en un marco coherente para comprender la inclusión relacional. Esta integración se guió por tres criterios: coherencia teórica (cómo de bien se integran los diferentes conceptos), aplicabilidad práctica (potencial de implementación en entornos educativos) y capacidad explicativa (habilidad para abordar los desafíos observados en la educación inclusiva).

Para fundamentar este trabajo teórico en la realidad práctica, desarrollé casos ilustrativos basados en experiencias compuestas extraídas de la investigación y la práctica educativa. El caso inicial de Sarah, por ejemplo, sintetiza experiencias comunes documentadas en múltiples estudios sobre inclusión social en aulas generales. De manera similar, nuestro análisis del trabajo de Vivian Paley proporciona ejemplos concretos de cómo se pueden aplicar los principios teóricos en la práctica.

A lo largo del desarrollo de este marco, se empleó un proceso iterativo de construcción teórica, moviéndose entre conceptos abstractos y ejemplos concretos para refinar nuestra comprensión de la inclusión relacional. Este enfoque permitió mantener el rigor teórico y al tiempo que aseguraba la relevancia práctica para los entornos educativos.

3. MARCO CONCEPTUAL

El concepto de inclusión relacional se basa y amplía las teorías existentes en educación inclusiva, inclusión social y pedagogía relacional. Este marco propone un cambio de perspectiva: de considerar la inclusión como una cuestión principalmente relacionada con la ubicación física o las adaptaciones académicas, a entenderla como un fenómeno relacional complejo.

En el núcleo de este marco se encuentra el reconocimiento de que la inclusión significativa tiene que ver fundamentalmente con la calidad y la naturaleza de las relaciones dentro de los entornos educativos. Esta perspectiva se nutre de mi trabajo previo sobre la pedagogía relacional, basado en Sidorkin (2023), quien postula que los procesos educativos son, en esencia, de naturaleza relacional. Extiendo esta idea al ámbito de la educación inclusiva, argumentando que el éxito de los esfuerzos de inclusión depende de las dinámicas relacionales entre estudiantes con y sin discapacidades, así como entre estudiantes y educadores.

El marco de inclusión relacional comprende tres componentes clave interrelacionados:

Relacionalidad diferenciada: este concepto amplía la idea de la enseñanza diferenciada a la esfera relacional. Reconoce que los estudiantes tienen necesidades y capacidades relacionales diversas, al igual que tienen necesidades de aprendizaje variadas. La relacionalidad diferenciada implica adaptar las intervenciones y los apoyos relacionales para satisfacer las necesidades sociales y emocionales únicas de cada estudiante.

Diseño relacional consciente: este componente implica incorporar los aspectos a menudo inconscientes o implícitos de las dinámicas relacionales a la conciencia y al diseño intencional. Se basa en conceptos psicoanalíticos (Freud, 1915/1963) y en investigaciones de psicología social sobre dinámica de grupos (Yalom y Leszcz, 2005) para hacer explícitos los currículos relacionales ocultos en los entornos educativos.

Desarrollo relacional mediado: este aspecto del marco enfatiza el papel de las actividades cuidadosamente diseñadas y los factores ambientales en la configuración de los resultados relacionales. Se basa en las ideas vygotskianas del aprendizaje

mediado (Kozulin *et al.*, 2003), pero las aplica específicamente al desarrollo de competencias relacionales.

Estos componentes interactúan dentro de los ejes duales de relaciones educativas identificados por Sidorkin (2023): el bienestar y el crecimiento. El marco plantea que una inclusión relacional eficaz debe equilibrar estas dos dimensiones, proporcionando tanto un sentido de pertenencia y seguridad (bienestar) como oportunidades de desafío y desarrollo (crecimiento).

La inclusión relacional trasciende la relación diádica estudiante-docente para abarcar toda la ecología relacional del aula y la escuela. Reconoce la compleja interacción entre las relaciones entre pares, las relaciones profesor-alumno y la cultura escolar en general en la configuración de experiencias inclusivas.

Este marco desafía la noción de que las relaciones entre pares deberían desarrollarse de forma completamente natural sin la intervención de los adultos. En cambio, propone que los educadores tienen un papel crucial en la configuración consciente del entorno relacional para promover la inclusión. Este enfoque se alinea con críticas recientes a la “falacia naturalista” en el pensamiento educativo (Biesta, 2015).

Al centrarse en las relaciones como el medio principal a través del cual se logra la inclusión, este marco ofrece una nueva perspectiva para comprender y abordar los desafíos de la educación inclusiva. Sugiere que muchas de las dificultades en la implementación de la inclusión pueden derivarse de una atención insuficiente a la dimensión relacional de las experiencias educativas.

El marco de inclusión relacional genera varias proposiciones teóricas:

1. La calidad de las relaciones entre pares, así como entre alumnos y profesores es un predictor más sólido de los resultados inclusivos que la ubicación física o las adaptaciones académicas por sí solas.
2. Las intervenciones dirigidas a mejorar las competencias relacionales conducirán a una inclusión más exitosa que aquellas centradas únicamente en las habilidades académicas o la accesibilidad física.
3. La atención explícita a las dinámicas relacionales en las aulas, así como a su diseño resultará en entornos más inclusivos que los enfoques que dejan que las relaciones entre pares se desarrollen “de manera natural”.
4. La eficacia de las prácticas inclusivas variará en función de cómo de bien aborden las dimensiones de bienestar y crecimiento de las relaciones educativas.
5. Estas proposiciones ofrecen hipótesis comprobables para futuras investigaciones y orientan el desarrollo de intervenciones prácticas para promover la inclusión.

El marco conceptual de la inclusión relacional ofrece un nuevo paradigma para comprender e implementar la educación inclusiva. Al centrar las relaciones y proponer mecanismos para moldear conscientemente las dinámicas relacionales, proporciona un enfoque novedoso a desafíos con largo recorrido en el campo de la educación inclusiva.

4. DESAFÍOS PARA LOGRAR LA INCLUSIÓN RELACIONAL

Reconocer la importancia de la inclusión relacional es un primer paso crucial, pero no garantiza su implementación exitosa. Si bien el objetivo es claro —fomentar relaciones recíprocas y significativas entre todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades— el camino para lograr este objetivo está plagado de desafíos. En el caso de Sarah, las buenas intenciones por sí solas no son suficientes. Ella, sus profesores e incluso sus compañeros de clase pueden desear la inclusión en abstracto, pero traducir este deseo en realidad resulta complejo y difícil de alcanzar. Los desafíos para lograr la inclusión relacional son significativos y multifacéticos, y abarcan desde las dificultades prácticas de implementación hasta las complejidades de desarrollar competencias relacionales en poblaciones estudiantiles diversas. Además, es necesario enfrentarse a la posible resistencia y el escepticismo de varios actores interesados del sistema educativo. Comprender estos desafíos es esencial si queremos desarrollar estrategias efectivas que promuevan una inclusión relacional genuina en nuestras escuelas.

Entre los diversos desafíos que plantea la implementación de la inclusión relacional, quizás el más fundamental sea la tensión entre permitir que las relaciones entre pares se desarrollen de forma natural y brindar apoyo estructurado para fomentar interacciones inclusivas.

4.1. *El dilema entre la cultura de pares natural y la organizada*

Un desafío fundamental en la implementación de la inclusión relacional surge de la naturaleza compleja de las relaciones entre pares y la tensión entre las dinámicas sociales que evoluciona naturalmente y las intervenciones organizadas por adultos. La psicología del desarrollo ha reconocido desde hace mucho tiempo la importancia de la cultura de pares como un sistema autoorganizado, relativamente independiente de las sanciones e intervenciones de los adultos (por ejemplo, Corsaro, 2009). Esta independencia se considera a menudo un hito crucial en el desarrollo, que señala la creciente competencia social y autonomía de los niños.

Sin embargo, esta perspectiva presenta un dilema importante para los educadores y formuladores de políticas que buscan fomentar la inclusión relacional. Por un lado, existe un sólido argumento a favor de permitir que las relaciones entre pares se desarrollen de forma natural, sin una interferencia excesiva de los adultos. Este enfoque respeta la autonomía de los niños y permite el desarrollo de habilidades sociales auténticas. Por otro lado, como hemos visto en el caso de Sarah, las interacciones entre pares no guiadas a menudo pueden conducir a la exclusión y el aislamiento de los estudiantes con discapacidades o que tienen dificultades con las habilidades sociales. Paradójicamente, la socialización entre pares incluye la imposición de normas, lo cual ejerce una presión excluyente para obligar a otros a cumplir con las normas del grupo.

Surge entonces la pregunta: ¿hasta qué punto deben intervenir los adultos en las relaciones entre pares para promover la inclusión? ¿Es posible facilitar conexiones

significativas sin socavar el desarrollo natural de la cultura de pares? Estas preguntas se vuelven aún más complejas si consideramos que lo que a menudo se etiqueta como “complejo” o “autoorganizado” en las relaciones entre pares podría simplemente reflejar nuestra falta de comprensión sobre cómo influir eficazmente en estas dinámicas.

Además, la implementación de estrategias de inclusión relacional se complica debido a las diversas necesidades y habilidades presentes en las aulas inclusivas. Un enfoque único para todos es claramente inadecuado, pero desarrollar estrategias individualizadas para fomentar las relaciones entre estudiantes diversos exige tiempo, recursos y experiencia significativos, que muchos educadores sienten que no están equipados para proporcionar.

El desafío, entonces, es encontrar un equilibrio entre respetar la evolución natural de las relaciones entre pares y brindar el andamiaje necesario para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, tengan la oportunidad de formar conexiones significativas. Este equilibrio debe lograrse teniendo en cuenta las limitaciones del sistema educativo, incluidas las presiones de tiempo, las prioridades académicas en competencia y los recursos limitados.

Si bien el dilema entre la cultura de pares natural y la cultura de pares organizada presenta una serie de desafíos, igualmente complejo es el desarrollo de las competencias relacionales necesarias para una inclusión significativa.

4.2. Complejidad de las competencias relacionales

El desafío de fomentar la inclusión relacional se complica aún más debido a la naturaleza intrincada de las propias competencias relacionales. Estas habilidades, que incluyen la empatía, la comunicación, la resolución de problemas sociales y la toma de perspectiva, no son innatas para muchos niños, en particular aquellos con discapacidades del desarrollo o condiciones neurodivergentes.

Pensemos en Jason, el protagonista de “*El niño que quería ser un helicóptero*” (1990), de Vivian Paley. Jason, un niño de cinco años con trastorno del espectro autista, tiene dificultades para interactuar con sus compañeros de clase durante el recreo. Mientras otros niños se sumergen en juegos imaginativos, creando escenarios elaborados y cambiando roles con fluidez, Jason permanece concentrado en su helicóptero de juguete. Circula alrededor del grupo de juego, haciendo ruidos de motor y recitando datos sobre diferentes modelos de helicópteros. Cuando un compañero de clase bien intencionado lo invita a unirse a su juego como piloto de rescate, Jason se muestra visiblemente angustiado, incapaz de desviarse de su patrón de juego establecido o de integrar sus intereses con los de sus compañeros.

Esta escena ilustra la complejidad de las competencias relacionales. Para Jason, el acto aparentemente simple de unirse al juego entre pares implica una gran cantidad de habilidades desafiantes: leer señales sociales, comprender reglas tácitas del juego, adaptarse con flexibilidad a las ideas de los demás y manejar la ansiedad de situaciones sociales nuevas. Estos desafíos no son exclusivos de los

niños diagnosticados; muchos estudiantes tienen dificultades con diversos aspectos de la interacción social en algún grado.

Además, las habilidades relacionales no se desarrollan de forma aislada. Requieren práctica repetida en diversos contextos sociales, retroalimentación de pares y adultos, así como la capacidad de reflexionar y aprender de las experiencias sociales. En un aula inclusiva, la gama de habilidades relacionales puede variar drásticamente, creando un ecosistema social complejo que los educadores deben navegar.

La tarea de desarrollar estas competencias se complica aún más por la naturaleza bidireccional de las relaciones sociales. No basta con centrarse únicamente en el niño con dificultades sociales; sus compañeros también deben desarrollar las habilidades necesarias para interactuar eficazmente con compañeros diversos. Esto implica fomentar la empatía, la paciencia y la capacidad de adaptar estilos de comunicación, habilidades que incluso muchos adultos encuentran desafiantes.

Los educadores se enfrentan a la difícil tarea de apoyar simultáneamente el desarrollo de estas complejas competencias relacionales en todos sus estudiantes y, al mismo tiempo, crear un entorno que se adapte y valore diversos estilos sociales. Esto requiere una comprensión profunda del desarrollo social, la capacidad de modelar y enseñar habilidades sociales sutiles, así como la flexibilidad para adaptar estrategias a una amplia gama de estudiantes.

En el contexto de la inclusión relacional, la complejidad de estas competencias subraya la necesidad de enfoques integrales y a largo plazo que vayan más allá del simple entrenamiento en habilidades sociales. Es necesario reimaginar el aula como un laboratorio para el aprendizaje social, donde no solo se tengan en cuenta diversos estilos relacionales, sino que se celebren como oportunidades de crecimiento y comprensión mutua.

Además, como señalan Ljungblad y Aspelin (2020), las competencias relacionales de los docentes son en gran medida intuitivas y operan por debajo del nivel de conciencia. Es razonable suponer que esto también es cierto para los niños. Este hecho tiene implicaciones importantes cuando se aborda el desarrollo de estas habilidades. La enseñanza directa en habilidades sociales, aunque a veces es útil, suele ser insuficiente para abordar la naturaleza compleja y dependiente del contexto de las competencias relacionales.

En su lugar, consideremos intervenciones más indirectas y basadas en el contexto. Estas podrían incluir estrategias para mejorar el bienestar general, promover la autorregulación y desarrollar habilidades de regulación emocional. Estos enfoques reconocen que las competencias relacionales están profundamente entrelazadas con los estados emocionales y la salud mental general. Al crear entornos que apoyen el bienestar emocional y la autorregulación, se puede fomentar indirectamente el desarrollo de habilidades relacionales más efectivas.

Esta perspectiva desplaza nuestro enfoque de enseñar habilidades sociales específicas a cultivar entornos y experiencias que promuevan naturalmente el desarrollo de competencias relacionales. Esto requiere que los educadores presten especial atención

al clima socioemocional del aula y consideren cómo diversas actividades e interacciones pueden apoyar indirectamente el crecimiento de estas habilidades cruciales.

Los desafíos para implementar la inclusión relacional son multifacéticos y complejos. Desde la tensión entre las dinámicas naturales de los pares y las intervenciones organizadas, hasta las complejidades de desarrollar competencias relacionales en estudiantes diversos y la naturaleza a menudo intuitiva de estas habilidades, los educadores se enfrentan a obstáculos significativos para fomentar entornos sociales verdaderamente inclusivos. Estos desafíos subrayan la necesidad de un enfoque más integral y matizado de la inclusión que vaya más allá de la integración física y la aceptación social superficial. En búsqueda de soluciones a estos desafíos, recorro a la pedagogía relacional para obtener ideas y estrategias. Este marco, con su enfoque en la centralidad de las relaciones en la educación, ofrece vías prometedoras para abordar las complejidades de la inclusión relacional y avanzar hacia perspectivas más eficaces y holísticas de la educación inclusiva.

5. PEDAGOGÍA RELACIONAL: UN MARCO PARA HACER FRENTE A LOS DESAFÍOS

Los desafíos inherentes a la implementación de la inclusión relacional requieren un marco teórico sólido que pueda guiar las intervenciones prácticas. La pedagogía relacional con su énfasis en el papel fundamental de las relaciones en los procesos educativos, ofrece ideas valiosas que pueden ayudar a abordar estos desafíos. Al cambiar nuestro enfoque desde las habilidades individuales o intervenciones aisladas al contexto relacional más amplio de la educación, este enfoque proporciona una perspectiva renovada sobre cómo fomentar entornos inclusivos. Consideremos cómo se podrían aplicar los conceptos clave de la teoría de la pedagogía relacional a los desafíos específicos de la inclusión relacional. Si bien esta teoría no se desarrolló originalmente teniendo en mente la educación especial, sus principios pueden resultar particularmente relevantes para abordar las complejas dinámicas sociales de las aulas inclusivas. Al examinar tres aspectos clave de la pedagogía relacional —hacer explícitas las reglas relacionales, comprender el impacto de las actividades en las relaciones entre pares y reconocer la naturaleza única de las relaciones educativas— podemos comenzar a construir un enfoque más integral de la inclusión relacional. Para abordar estos desafíos, propongo tres estrategias clave derivadas de la pedagogía relacional. La primera implica hacer explícitas las reglas sociales implícitas.

5.1. Hacer explícitas las reglas relacionales

El innovador experimento de Vivian Paley, detallado en su libro *“No puedes decir que no puedes jugar”* (Paley, 1992), ofrece un ejemplo convincente de cómo hacer explícitas las reglas relacionales. En su aula de preescolar, Paley introdujo una regla simple pero poderosa: ningún niño podía ser excluido del juego. Esta regla, que inicialmente encontró resistencia y escepticismo tanto por parte de los niños como de los adultos, transformó gradualmente las dinámicas sociales del aula.

El enfoque de Paley no se limitó a enunciar la regla, sino que incluyó charlas extensas con los niños, explorar sus implicaciones y trabajar en los desafíos de su implementación. Involucró a los niños en conversaciones sobre la justicia, la inclusión y los sentimientos asociados con ser excluido. A través de la narración de cuentos y juegos de roles, Paley ayudó a los niños a desarrollar empatía y comprensión hacia sus compañeros que a menudo eran excluidos.

El éxito del experimento de Paley radica en su capacidad para trasladar las dinámicas relacionales del subconsciente a la mente consciente. Al hacer explícitas las reglas tácitas de la interacción social, elevó la conciencia relacional entre sus estudiantes. Este enfoque se alinea con prácticas establecidas en orientación y terapia, donde hacer conscientes los patrones inconscientes es un paso clave para fomentar el cambio (Beck, 2011).

La terapia grupal y el estudio de las dinámicas de grupo también ofrecen conocimientos valiosos sobre este proceso. Yalom y Leszcz (2005) enfatizan la importancia de examinar y comprender los procesos grupales a medida que se desarrollan. De manera similar, en entornos educativos, hacer explícitas las reglas relacionales permite que los estudiantes reflexionen y den forma activa a sus interacciones sociales.

El poder del enfoque de Paley radica no solo en hablar sobre las relaciones, sino en hacerlas accionables mediante la adopción de reglas explícitas. En entornos inclusivos, estas reglas deben reconocer la neurodiversidad como un aspecto legítimo de la inclusión. En lugar de formular las reglas en términos negativos (por ejemplo, “no al capacitismo”), se pueden formular de forma positiva para promover la inclusión activa. Algunos ejemplos podrían incluir:

- “No puedes decir que no puedes jugar”
- “Todos tienen la oportunidad de contribuir”
- “Nos ayudamos mutuamente a comprender y participar”

En el ámbito de la escuela secundaria, estas reglas podrían evolucionar para reflejar dinámicas sociales más complejas:

- “Todos merecen ser escuchados”
- “Valoramos perspectivas y experiencias diversas”
- “El apoyo siempre está disponible: solo tienes que pedirlo”

Al hacer que estas reglas relacionales sean explícitas y accionables, los educadores pueden crear un marco para fomentar una inclusión genuina que trascienda la presencia física hacia una participación social significativa. Más allá de hacer explícitas las reglas relacionales, una segunda estrategia crucial implica comprender y diseñar intencionalmente actividades que fomenten relaciones inclusivas entre pares.

5.2. *El impacto de las actividades en las relaciones entre pares*

Otro postulado clave de la pedagogía relacional es que las actividades median las relaciones. Como sostiene Sidorkin (2023), las relaciones humanas pueden categorizarse en dos tipos: inmediatas y mediadas. Las relaciones inmediatas son aquellas basadas en la atracción o afinidad personal directa, mientras que las relaciones mediadas se forman a través de actividades o intereses compartidos. En entornos educativos, la mayoría de las relaciones comienzan como mediadas, cuando estudiantes y profesores se reúnen en torno a actividades de aprendizaje.

La elección de actividades en un aula puede influir significativamente en la formación y la calidad de las relaciones entre pares. Las actividades que fomentan la colaboración, el apoyo mutuo y las contribuciones diversas tienden a mejorar las relaciones positivas entre pares. Por el contrario, las actividades que son excesivamente competitivas o que resaltan diferencias individuales en habilidades pueden dañar potencialmente las relaciones, especialmente en aulas inclusivas donde los estudiantes tienen una amplia gama de capacidades.

En el contexto de la inclusión relacional, esta comprensión se vuelve particularmente crucial. La selección de actividades en el aula debe realizarse teniendo en cuenta cuidadosamente cómo podrían afectar las dinámicas sociales entre estudiantes con habilidades diversas. Las actividades que inherentemente desfavorezcan o excluyan a ciertos estudiantes pueden reforzar las jerarquías sociales y obstaculizar el desarrollo de relaciones inclusivas entre pares. Por ejemplo, los deportes competitivos tradicionales o los concursos académicos podrían mostrar inadvertidamente las limitaciones de algunos estudiantes con discapacidades, lo que podría conducir al aislamiento social o a una menor autoestima.

En cambio, los educadores deberían priorizar actividades que permitan múltiples formas de participación y éxito. Los proyectos colaborativos, las tareas de resolución de problemas en grupo o los esfuerzos creativos que valoran aportes diversos pueden brindar oportunidades para que todos los estudiantes contribuyan de manera significativa. Estas actividades pueden ayudar a resaltar las fortalezas únicas de cada estudiante, fomentando el respeto mutuo y la comprensión entre pares.

Además, el concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) puede aplicarse no solo a la enseñanza académica, sino también al diseño de actividades sociales. Al crear actividades flexibles que puedan abordarse de múltiples maneras, los educadores pueden garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar plenamente y construir relaciones positivas con sus compañeros. Esto podría implicar ofrecer opciones sobre cómo los estudiantes pueden contribuir a un proyecto grupal o diseñar juegos que requieran una variedad de habilidades en lugar de una sola habilidad.

Al seleccionar y diseñar cuidadosamente actividades que promuevan la colaboración, valoren la diversidad y permitan múltiples caminos hacia el éxito, los educadores pueden crear un entorno de aula que fomente naturalmente relaciones positivas entre pares y apoye la inclusión relacional. Este enfoque reconoce que

el camino hacia una inclusión social significativa a menudo pasa por experiencias compartidas y por el compromiso mutuo en actividades con un propósito.

El tercer elemento clave de nuestro marco aborda las características distintivas de las relaciones en entornos educativos, que difieren fundamentalmente de las relaciones puramente sociales.

5.3. *La naturaleza única de las relaciones educativas*

Las relaciones educativas, tal como se describen en la pedagogía relacional, poseen una dualidad única que las distingue de otros tipos de relaciones humanas. Esta dualidad se caracteriza por dos ejes interconectados: el bienestar y el crecimiento (Sidorkin, 2023). El eje del bienestar abarca sentimientos de seguridad, aceptación y pertenencia, mientras que el eje del crecimiento implica desafío, aprendizaje y desarrollo.

A diferencia de las relaciones puramente sociales, las relaciones educativas deben mantener un delicado equilibrio entre estos dos ejes. Por un lado, los estudiantes necesitan sentirse seguros y valorados dentro del entorno educativo. Esta sensación de bienestar forma la base sobre la cual puede ocurrir el aprendizaje. Por otro lado, la educación implica inherentemente superar límites, enfrentar desafíos y experimentar el proceso, a veces incómodo, del crecimiento.

La tensión entre estos dos aspectos es lo que otorga a las relaciones educativas su carácter distintivo. Un buen profesor, por ejemplo, debe crear un ambiente de apoyo y al mismo tiempo desafiar a los estudiantes a salir de sus zonas de confort. Este equilibrio es crucial para fomentar un aprendizaje y un desarrollo genuinos.

En las aulas inclusivas existe un mayor riesgo de enfatizar en exceso el eje del bienestar a expensas del crecimiento. Si bien es indudablemente importante garantizar que todos los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades especiales, se sientan seguros y aceptados, existe el peligro de que este enfoque opaque el igualmente importante aspecto del crecimiento y el desafío.

La tentación de priorizar la comodidad y el sentido de pertenencia puede transformar inadvertidamente el aula en algo más parecido a un club social que a un entorno educativo. Si bien el bienestar es crucial, no debe lograrse a costa del progreso educativo. La educación, por su propia naturaleza, conlleva expectativas y oportunidades de crecimiento.

Es importante señalar que el crecimiento en un entorno inclusivo no significa necesariamente un progreso uniforme hacia resultados estandarizados. Más bien, implica una comprensión más amplia del desarrollo que reconoce diversos caminos y ritmos de aprendizaje. El crecimiento puede manifestarse de diferentes maneras para diferentes estudiantes, pero el principio permanece: la educación debe desafiar a todos los estudiantes a ir más allá de sus capacidades actuales, cualesquiera que estas sean.

Mantener esta dimensión de crecimiento en las aulas inclusivas requiere una consideración cuidadosa. Se trata de establecer retos individualizados y alcanzables que impulsen a cada estudiante a desarrollarse, al mismo tiempo que se mantiene un ambiente de aceptación y apoyo. Esto podría significar adaptar tareas, proporcionar

diversas formas de andamiaje o redefinir lo que constituye “crecimiento” para diferentes estudiantes.

En esencia, aunque la educación inclusiva enfatiza con razón la aceptación y el sentido de pertenencia, no debe perder de vista su propósito fundamental: facilitar el aprendizaje y el desarrollo para todos los estudiantes. La dualidad única de las relaciones educativas —el equilibrio entre bienestar y crecimiento— sigue siendo crucial, incluso a medida que adaptamos nuestra comprensión de cómo se ve el crecimiento en entornos educativos diversos. Una vez establecidos estos fundamentos teóricos y estrategias prácticas, paso ahora a sus implicaciones concretas para la práctica y la política educativas.

6. IMPLICACIONES PARA FOMENTAR LA INCLUSIÓN RELACIONAL

El giro relacional en la educación inclusiva representa un cambio significativo en nuestro enfoque para crear entornos de aprendizaje verdaderamente inclusivos. Este cambio nos aleja de un enfoque principal en la enseñanza diferenciada hacia un énfasis en la relacionalidad diferenciada. Si bien la enseñanza diferenciada ha sido valiosa para abordar las diversas necesidades de aprendizaje, a menudo no logra abordar los aspectos sociales y relacionales de la inclusión. Al dirigir nuestra atención a las relaciones, abrimos nuevas vías para fomentar una inclusión genuina.

La justificación de este giro relacional radica en el reconocimiento de que la inclusión significativa se extiende mucho más allá de la presencia física o incluso de la participación académica. Abarca la calidad de las interacciones sociales, el sentido de pertenencia y la comprensión mutua entre estudiantes diversos. Como hemos visto en los desafíos descritos anteriormente, muchos estudiantes con discapacidades o condiciones neurodivergentes no tienen dificultades con el contenido académico en sí, sino con los aspectos sociales del entorno de aprendizaje. Al centrarse en las relaciones, se puede abordar un aspecto crucial de la inclusión que a menudo se ha pasado por alto o subestimado.

En este enfoque relacional es central la noción de “hacer consciente lo inconsciente” aplicada a las relaciones. Este concepto, tomado de la teoría psicoanalítica (Freud, 1915/1963), adquiere un nuevo significado en el contexto de la inclusión relacional. Los patrones de interacción, sesgos y normas sociales que dan forma a la dinámica del aula y que a menudo no se examinan, deben salir a la superficie. Sin embargo, esto plantea una pregunta importante: ¿Por qué las competencias relacionales tienden a permanecer inconscientes?

Existen dos explicaciones posibles para este fenómeno, y es probable que ambas desempeñen un papel. En primer lugar, desde una perspectiva evolutiva, mantener los procesos relacionales en gran medida inconscientes puede ser una adaptación que libera recursos cognitivos para otras tareas. Las interacciones sociales son complejas y multifacéticas; si uno tuviera que procesar conscientemente cada aspecto de cada interacción, podría sentirse abrumado e incapaz de funcionar eficazmente en entornos sociales. Esta explicación se alinea con las teorías de proceso dual de

la cognición (Evans, 2008), que postulan que gran parte de nuestro procesamiento cognitivo ocurre de manera automática e inconsciente.

La segunda explicación tiene que ver con la supresión cultural, una especie de tabú sobre hacer explícitas las relaciones. Esta idea está respaldada por investigaciones sociológicas sobre el “currículum oculto” en las escuelas (Jackson, 1968). El currículum oculto se refiere a las lecciones, valores y perspectivas no escritos, no oficiales y a menudo no intencionados que los estudiantes aprenden en la escuela. Muchas de estas lecciones ocultas se refieren a normas sociales y a dinámicas relacionales. Al mantener estas lecciones implícitas, la sociedad conserva ciertas estructuras de poder y jerarquías sociales. Esta supresión cultural puede servir para perpetuar órdenes sociales existentes, incluidos aquellos que marginan a ciertos grupos.

La interacción entre estos factores evolutivos y culturales crea un panorama complejo para la inclusión relacional. Esto subraya la necesidad de realizar más trabajos teóricos en esta área, en particular, para comprender cómo podemos incorporar de manera efectiva las dinámicas relacionales a la conciencia en los entornos educativos.

Cuando se trata de la exclusión relacional entre pares, los académicos tienen una comprensión general de los mecanismos culturales en juego. Los psicólogos sociales han reconocido durante mucho tiempo que la exclusión a menudo sirve para establecer y reforzar normas sociales dentro de los grupos de pares (Killen, Rutland y Jampol, 2008). Sin embargo, lo que sigue siendo menos claro es cómo ciertas características específicas pasan a formar parte de la norma mientras que otras no. Por ejemplo, hemos visto cambios en la aceptación de diversas orientaciones sexuales entre las generaciones más jóvenes (Twenge, Sherman y Wells, 2016) y ha habido una tendencia general hacia una mayor aceptación de las discapacidades físicas (Scior, 2011). Sin embargo, la aceptación de la neurodivergencia parece estar rezagada (Bottema-Beutel, Park y Kim, 2018). Comprender estas tasas diferenciales de aceptación es crucial para desarrollar estrategias efectivas de inclusión relacional.

Por último, abordemos el papel de los docentes en la configuración de las relaciones entre pares. El trabajo de Vivian Paley, ejemplificado por su regla “No puedes decir que no puedes jugar”, demuestra el poder potencial de la intervención directa del docente en las relaciones entre pares. Este enfoque desafía la noción de que las relaciones entre pares deberían ser completamente autónomas y libres de la influencia de los adultos. La idea de la autonomía entre pares, aunque bien intencionada, puede basarse en una mala comprensión de la naturaleza de la autonomía y en una sobrevaloración de los fenómenos sociales “naturales”.

La tendencia antropológica a glorificar los órdenes sociales “naturales” (Shweder, 1991) quizás nos ha llevado a ser excesivamente cautelosos a la hora de intervenir en la dinámica de pares. Sin embargo, en el contexto de la educación inclusiva, debemos reconocer que la intervención puede ser necesaria para crear entornos sociales verdaderamente inclusivos. Los docentes no solo tienen el derecho sino también la responsabilidad de establecer expectativas para las relaciones entre pares, modelar conductas inclusivas y dar forma activamente al clima relacional de sus aulas.

Esto no implica que los profesores deban microgestionar cada aspecto de la interacción entre pares. Se trata más bien de establecer un marco de expectativas y valores que promuevan la inclusión. Al hacerlo, los docentes pueden ayudar a crear una cultura en el aula donde se valore la diversidad, se practique la empatía y se cuestionen las conductas excluyentes.

El giro relacional en la educación inclusiva ofrece un camino prometedor hacia adelante. Al centrarse en la calidad de las relaciones, hacer explícitas las dinámicas relacionales implícitas y empoderar a los docentes para que moldeen activamente las relaciones entre pares, los educadores pueden acercarse más al logro de una verdadera inclusión. Este enfoque requiere que abordemos cuestiones complejas sobre la naturaleza de la interacción social, las raíces de la exclusión y el papel de la educación en la configuración de las normas sociales. A medida que continuamos explorando estas preguntas, abrimos nuevas posibilidades para crear entornos educativos donde todos los estudiantes puedan prosperar, no solo académica, sino también social y emocionalmente.

La implementación de la inclusión relacional tiene implicaciones prácticas significativas para educadores, administradores escolares y formuladores de políticas. En primer lugar, los programas de desarrollo profesional para docentes deberían rediseñarse para enfatizar el desarrollo de competencias relacionales. Esto podría incluir formaciones para reconocer y abordar sesgos inconscientes, facilitar dinámicas grupales inclusivas y emplear estrategias de relacionalidad diferenciadas. Por ejemplo, organizar talleres centrados en enseñar a los educadores cómo llevar a cabo círculos inclusivos o mediar en conflictos entre pares de maneras que promuevan la comprensión de diversas necesidades y habilidades.

En segundo lugar, es necesario repensar las actividades en el aula para priorizar las interacciones inclusivas. Esto podría implicar reemplazar actividades competitivas tradicionales con proyectos colaborativos que valoren las contribuciones diversas. Por ejemplo, una feria de ciencias podría reestructurarse como una exhibición colaborativa donde los estudiantes con diferentes fortalezas trabajen juntos para crear presentaciones integrales. Además, las escuelas podrían implementar “sistemas de compañeros” o programas de tutoría entre pares que estén cuidadosamente diseñados para fomentar conexiones significativas entre estudiantes con y sin discapacidades.

A nivel político, los distritos escolares deberían considerar el desarrollo de métricas de inclusión que vayan más allá del logro académico y la integración física, para medir la calidad de las relaciones entre pares y el compromiso social. Esto podría implicar análisis regulares de redes sociales para identificar a los estudiantes aislados o el uso de encuestas sobre el clima escolar que aborden específicamente los aspectos relacionales de la inclusión. Además, las partidas presupuestarias deberían reflejar la importancia de la inclusión relacional, con recursos dedicados a clases más pequeñas, personal de apoyo adicional y programas que faciliten interacciones sociales inclusivas.

Por último, se deberían desarrollar estrategias de participación de padres y de la comunidad para extender la inclusión relacional más allá de los muros de la escuela. Esto podría incluir programas educativos para padres sobre cómo apoyar

amistades inclusivas, eventos comunitarios que destaquen las diversas habilidades de todos los estudiantes y asociaciones con organizaciones locales para crear oportunidades extracurriculares inclusivas.

Al implementar estas estrategias prácticas, las escuelas pueden acercarse a la realización del potencial completo de la inclusión relacional, creando entornos donde todos los estudiantes se sientan genuinamente conectados y valorados.

7. CONCLUSIÓN

En este artículo, he explorado el concepto de inclusión relacional, aplicando los principios de la pedagogía relacional al ámbito de la educación inclusiva. El documento comenzó destacando la brecha entre la inclusión física y la integración social genuina, ilustrando la necesidad de un enfoque más integral de la inclusión que se centre en la calidad de las interacciones y relaciones entre pares.

El artículo examinó los desafíos inherentes a la implementación de la inclusión relacional, incluida la tensión entre las dinámicas naturales entre pares y las intervenciones organizadas, la complejidad de desarrollar competencias relacionales y el carácter a menudo inconsciente de estas habilidades. Basándome en el marco de la pedagogía relacional, propuse estrategias para abordar estos desafíos, como hacer explícitas las reglas relacionales, considerar el impacto de las actividades en las relaciones entre pares y reconocer la naturaleza dual única de las relaciones educativas.

La exploración de estos conceptos demuestra que aplicar los principios de la pedagogía relacional a la inclusión puede ser un enfoque productivo. Ofrece nuevas perspectivas sobre desafíos de largo recorrido y proporciona un marco para desarrollar prácticas inclusivas más efectivas. El énfasis en las relaciones como elemento central del proceso educativo se alinea bien con los objetivos de la educación inclusiva y ofrece vías prometedoras para fomentar una integración social genuina.

Sin embargo, es importante enfatizar que este artículo representa solo el comienzo de lo que debe ser una conversación y un trabajo mucho más amplios. Traducir el concepto de inclusión relacional a una práctica generalizada requerirá mucha más investigación, desarrollo teórico y experimentación práctica.

Si bien este marco proporciona una base para implementar la inclusión relacional, aún quedan varias preguntas importantes por explorar por medio de investigaciones futuras.

7.1. *Direcciones futuras de la investigación*

Para avanzar en el campo de la inclusión relacional, propongo varias áreas clave para futuras investigaciones:

1. *Estudios longitudinales*: se necesitan estudios a largo plazo para rastrear el impacto de las estrategias de inclusión relacional en la integración social, el rendimiento académico y el bienestar general de los estudiantes a lo largo del tiempo.

2. *Herramientas de medición*: los investigadores deben desarrollar y validar instrumentos para medir la calidad de la inclusión relacional en entornos educativos. Estas herramientas deberían captar tanto las dimensiones de bienestar como de crecimiento de las relaciones educativas.
3. *Estudios de intervención*: se requiere investigación experimental para probar la eficacia de intervenciones de inclusión relacional específicas, comparándolas con enfoques de inclusión tradicionales.
4. *Investigación transcultural*: los estudios que exploran cómo se manifiesta la inclusión relacional en diferentes contextos culturales podrían proporcionar información valiosa sobre su universalidad y especificidad cultural.
5. *Formación docente*: es crucial investigar cómo incorporar eficazmente los principios de inclusión relacional en los programas de formación docente para garantizar su implementación generalizada.
6. *Tecnología e inclusión relacional*: a medida que los entornos de aprendizaje digitales se vuelven más frecuentes, se necesitan estudios sobre cómo fomentar la inclusión relacional en contextos educativos en línea e híbridos.
7. *Neurodiversidad e inclusión relacional*: se necesita más investigación sobre cómo adaptar las estrategias de inclusión relacional a estudiantes con diversas condiciones de neurodesarrollo.
8. *Análisis de políticas*: los estudios que examinan el impacto de diferentes políticas educativas en la inclusión relacional podrían servir de base para la elaboración de futuras políticas.

Estas direcciones de investigación ayudarán a profundizar nuestra comprensión de la inclusión relacional, proporcionar evidencia de su eficacia y guiar su implementación práctica en contextos educativos diversos.

A medida que avanzamos, tengamos presente que el objetivo de la inclusión relacional no es solo mejorar los resultados educativos, sino también crear comunidades escolares donde cada estudiante se sienta genuinamente conectado, valorado y empoderado para crecer. Al centrar las relaciones en nuestro enfoque de inclusión, abrimos nuevas posibilidades para crear experiencias educativas que no solo sean enriquecedoras académicamente, sino también social y emocionalmente satisfactorias para todos los estudiantes.

El camino para lograr la inclusión relacional requerirá esfuerzos colaborativos de investigadores, educadores, responsables de políticas y los propios estudiantes. Implicará desafiar suposiciones arraigadas sobre las relaciones entre pares, repensar el papel de los docentes en la configuración de las dinámicas sociales y reimaginar cómo deberían ser los entornos educativos verdaderamente inclusivos. A través de la investigación continua, el diálogo y la aplicación práctica, podemos trabajar hacia un futuro en el que la inclusión relacional se convierta en la norma en nuestros sistemas educativos, beneficiando a todos los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allan, J. (2006). The repetition of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 121-133.
- Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond*. Guilford Press.
- Biesta, G. (2015). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education. *European Educational Research Journal*, 14(1), 11-22.
- Bottema-Beutel, K., Park, H., & Kim, S. Y. (2018). Commentary on social skills training curricula for individuals with ASD: Social interaction, authenticity, and stigma. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(7), 2350-2354.
- Carter, E. W. (2011). Supporting peer relationships. In M. E. Snell & F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (7th ed., pp. 431-460). Pearson.
- Corsaro, W. A. (2009). Peer culture. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (pp. 301-315). Palgrave Macmillan.
- Evans, J. S. B. (2008). Dual-processing accounts of reasoning, judgment, and social cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 255-278.
- Freud, S. (1915/1963). The unconscious. In *General psychological theory: Papers on metapsychology*. Collier Books.
- Graham, L. J., Van Bergen, P., & Sweller, N. (2016). Caught between a rock and a hard place: disruptive boys' views on mainstream and special schools in New South Wales, Australia. *Critical Studies in Education*, 57(1), 35-54.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Killen, M., Rutland, A., & Jampol, N. S. (2008). Social exclusion in childhood and adolescence. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 249-266). The Guilford Press.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., & Miller, S. M. (Eds.) (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge University Press.
- Ljungblad, A. L., & Aspelin, J. (2020). Relational competence in teacher education: Teachers' relational experiences and professionalism. *Frontiers in Education*, 5, 76.
- Paley, V. G. (1990). *The boy who would be a helicopter*. Harvard University Press.
- Paley, V. G. (1992). *You cannot say you cannot play*. Harvard University Press.
- Scior, K. (2011). Public awareness, attitudes and beliefs regarding intellectual disability: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2164-2182.
- Shweder, R. A. (1991). *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology*. Harvard University Press.
- Sidorkin, A. M. (2023). *Pedagogy of Relation: Education After Reform*. Routledge.
- Twenge, J. M., Sherman, R. A., & Wells, B. E. (2016). Changes in American adults' reported same-sex sexual experiences and attitudes, 1973-2014. *Archives of Sexual Behavior*, 45(7), 1713-1730.
- Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy*. Basic Books.

RELATIONAL INCLUSION: CHALLENGES AND SOLUTIONS

Inclusión relacional: desafíos y soluciones

Alexander M. SIDORKIN

California State University Sacramento. United States.

sidorkin@csus.edu

<https://orcid.org/0000-0003-1083-8328>

Date received: 06/10/2024

Date accepted: 07/12/2024

Online publication date: 02/06/2025

How to cite this article / Cómo citar este artículo: Sidorkin, A. M. (2025). Relational Inclusion: Challenges and Solutions [Inclusión relacional: desafíos y soluciones]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 125-144. <https://doi.org/10.14201/teri.32223>

ABSTRACT

While formal inclusion policies have successfully integrated diverse learners into mainstream classrooms, many students with special needs continue to experience social isolation despite their physical presence. This theoretical paper introduces and develops the concept of “relational inclusion” as a framework for moving beyond formal inclusion to address the quality and intentionality of peer interactions in educational settings. Drawing on relational pedagogy theory and empirical work on social inclusion, this paper argues that meaningful inclusion requires explicit attention to the relational dynamics of educational environments. The paper develops a conceptual framework comprising three key components: differentiated relationality, conscious relational design, and mediated relational development. These components interact within the dual axes of educational relations: well-being and growth. Through analysis of implementation challenges, including the tension between natural peer dynamics and organized interventions,

the complexity of relational competencies, and the often-unconscious nature of social skills, I propose practical strategies for fostering genuine relational inclusion. These strategies include making relational rules explicit, carefully considering the impact of activities on peer relations, and recognizing the unique nature of educational relationships. The paper concludes by outlining implications for teacher professional development, classroom practice, and educational policy, while identifying critical directions for future research. This work contributes to inclusion theory by providing a structured approach to understanding and addressing the social dimensions of inclusive education, moving beyond physical integration to foster meaningful connections among all students.

Keywords: relational inclusion; differentiated relationality; conscious relational design; meaningful interactions; social dynamics.

RESUMEN

Mientras las políticas de inclusión formal han logrado integrar con éxito a diversos estudiantes en aulas regulares, muchos alumnos con necesidades especiales siguen experimentando aislamiento social a pesar de su presencia física. Este artículo teórico introduce y desarrolla el concepto de “inclusión relacional” como un marco para ir más allá de la inclusión formal, abordando la calidad e intencionalidad de las interacciones entre pares en entornos educativos. Basándose en la teoría de la pedagogía relacional y en investigaciones empíricas sobre inclusión social, el artículo sostiene que la inclusión significativa requiere una atención explícita a las dinámicas relacionales de los entornos educativos. El texto propone un marco conceptual compuesto por tres componentes clave: relacionalidad diferenciada, diseño relacional consciente y desarrollo relacional mediado. Estos componentes interactúan dentro de los dos ejes de las relaciones educativas: el bienestar y el crecimiento. A través del análisis de los desafíos de implementación, que incluyen la tensión entre las dinámicas naturales entre pares y las intervenciones organizadas, la complejidad de las competencias relacionales y la naturaleza a menudo inconsciente de las habilidades sociales, se proponen estrategias prácticas para fomentar una inclusión relacional genuina. Estas estrategias incluyen hacer explícitas las reglas relacionales, considerar cuidadosamente el impacto de las actividades en las relaciones entre pares y reconocer la naturaleza única de las relaciones educativas. El artículo concluye delineando las implicaciones para el desarrollo profesional docente, la práctica en el aula y las políticas educativas, además de identificar direcciones clave para futuras investigaciones. Este trabajo contribuye a la teoría de la inclusión proporcionando un enfoque estructurado para comprender y abordar las dimensiones sociales de la educación inclusiva, avanzando más allá de la integración física para fomentar conexiones significativas entre todos los estudiantes.

Palabras clave: inclusión relacional; relacionalidad diferenciada; diseño relacional consciente; interacciones significativas; dinámicas sociales.

1. WHY RELATIONAL INCLUSION?

Sarah, a third grader with autism spectrum disorder, sits at her desk in Ms. Johnson's mainstream classroom. Her presence here is the result of years of advocacy by her parents and progressive inclusion policies adopted by the school district. On paper, Sarah's inclusion is a success story.

Yet, as the class breaks into small groups for a science project, Sarah remains at her desk, seemingly forgotten. Her classmates form their groups quickly, their chatter filling the room with excitement. No one approaches Sarah or invites her to join. Ms. Johnson, noticing Sarah's isolation, gently encourages a group to include her. The children reluctantly make space, but their body language—turned away from Sarah, avoiding eye contact—speaks volumes.

During recess, the scene repeats itself. Sarah stands alone at the edge of the playground, watching her classmates play tag and gossip in small clusters. When she attempts to join a game, her awkward approach and difficulty understanding the unwritten rules of play lead to confusion and, ultimately, rejection. The other children are not intentionally cruel; they simply do not know how to interact with Sarah, and in the fast-paced world of playground politics, it is easier to exclude than to make the effort to include.

This scenario illustrates the heart of our discussion on relational inclusion. Sarah is physically present in an inclusive classroom, but she remains socially isolated. The gap between her physical presence and genuine social integration highlights the need for a more comprehensive approach to inclusion—one that actively fosters meaningful relationships and ensures all students are truly part of the school community.

Having established the practical challenges faced by students like Sarah, let us now turn to examine how existing research has approached the social dimensions of inclusion.

1.1. *Previous research*

In special education, the social aspects of inclusion have long been recognized as crucial. Researchers have explored concepts such as social inclusion, belonging, and friendship in inclusive settings, acknowledging that physical integration alone is insufficient for true inclusion.

Julie Allan's work on social inclusion emphasizes that it extends beyond mere presence in mainstream classrooms. She argues for meaningful participation and acceptance, noting that achieving social inclusion requires not just policy changes, but shifts in attitudes and practices within schools (Allan, 2006).

The concept of belonging has been examined by Linda Graham and her colleagues. Their research suggests that belonging is influenced by various factors, including peer relationships, teacher attitudes, and school culture. They argue that

fostering a sense of belonging is essential for the success of inclusive education practices (Graham et al., 2016).

Erik Carter's research on friendship in inclusive settings reveals that while these environments provide opportunities for friendship formation, intentional support is often necessary. Carter emphasizes the importance of creating environments that promote social interaction and mutual understanding between students with and without disabilities (Carter, 2011).

While these concepts have advanced our understanding of the social dimensions of inclusion, there remains a need for a more pragmatic approach. The concept of "relational inclusion" aims to address this gap by focusing on the mechanisms of social inclusion. Rather than simply reiterating the importance of social inclusion as an aim, relational inclusion shifts the focus to how we can actively foster meaningful social connections in inclusive educational settings.

By relational inclusion, we seek to build upon existing research while providing an actionable framework for educators and policymakers. This approach acknowledges valuable insights from previous research while pushing the field towards more concrete strategies for achieving social inclusion in practice.

The challenge now is not to justify social inclusion as an aim—this is largely uncontroversial. The more pressing question is how to achieve it. Relational inclusion offers a path forward, focusing on the practical means of creating truly inclusive social environments in educational settings.

The concept of relational inclusion builds upon established ideas in special education by focusing on the quality and intentionality of peer and student-teacher interactions in inclusive educational settings. It can be understood as the deliberate fostering of meaningful, reciprocal, and educationally purposeful relationships between students with and without disabilities, and their teachers. This approach goes beyond physical integration and social acceptance, aiming to ensure productive, growth-minded participation in the social fabric of the educational community.

This concept aligns with recent work on the pedagogy of relations, which emphasizes the centrality of human relationships in educational processes. In discussing the importance of relationships in education, Sidorkin (2023) suggests that while well-being is crucial, it is not sufficient for true educational growth. A similar argument can be made for relational inclusion: while physical inclusion and general social acceptance are essential starting points, they do not guarantee the formation of meaningful peer relationships that are vital for the full participation and development of all students, including those with disabilities.

Relational inclusion emphasizes the active role of educators, peers, and the wider school community in creating conditions that not only allow but actively encourage the formation of genuine, educationally beneficial relationships. This involves more than simply providing opportunities for interaction; it requires deliberate strategies

to overcome barriers, foster understanding, and create shared experiences that can form the basis of lasting connections.

By focusing on relational inclusion, I aim to address often-overlooked aspects of social integration that can make the difference between a student being merely present in a classroom and being a fully engaged member of the school community. This approach recognizes that true inclusion is not just about where students learn, but about with whom they connect, share experiences, and develop as individuals. It also acknowledges the crucial role of teachers in facilitating and guiding these relationships towards educational purposes.

This conceptualization of relational inclusion invites us to consider how we can move beyond the goals of inclusion to the practical means of achieving meaningful social and educational connections in diverse classroom settings. To develop a comprehensive framework for this purpose, I first describe our methodological approach to synthesizing existing theories and evidence, before presenting the resulting conceptual framework for understanding and implementing relational inclusion in educational settings.

2. METHODOLOGICAL APPROACH

This paper employs a theoretical synthesis methodology to develop the concept of relational inclusion and its accompanying framework. Our approach combines three complementary methods of theoretical inquiry: conceptual analysis, theory integration, and illustrative case development.

The conceptual analysis began with a systematic examination of three intersecting bodies of literature: inclusive education research, relational pedagogy theory, and social psychology of education. I focused particularly on works addressing the social dimensions of inclusion (e.g., Allan, 2006; Carter, 2011), foundational texts in relational pedagogy (e.g., Sidorkin, 2023), and empirical studies of peer relationships in educational settings (e.g., Graham et al., 2016). Sources were selected based on their theoretical significance, empirical support, and relevance to contemporary educational contexts.

Our theory integration process involved identifying key concepts and principles from these different theoretical traditions and synthesizing them into a coherent framework for understanding relational inclusion. This integration was guided by three criteria: theoretical coherence (how well different concepts fit together), practical applicability (potential for implementation in educational settings), and explanatory power (ability to address observed challenges in inclusive education).

To ground this theoretical work in practical reality, I developed illustrative cases based on composite experiences drawn from educational research and practice. The opening case of Sarah, for instance, synthesizes common experiences documented in

multiple studies of social inclusion in mainstream classrooms. Similarly, our analysis of Vivian Paley's work provides concrete examples of how theoretical principles can be applied in practice.

Throughout the development of this framework, an iterative process of theory building is employed, moving between abstract concepts and concrete examples to refine our understanding of relational inclusion. This approach allowed us to maintain theoretical rigor while ensuring practical relevance to educational settings.

3. CONCEPTUAL FRAMEWORK

The concept of relational inclusion builds upon and extends existing theories in inclusive education, social inclusion, and relational pedagogy. This framework proposes a shift from viewing inclusion primarily as a matter of physical placement or academic accommodation to understanding it as a complex relational phenomenon.

At the core of this framework is the recognition that meaningful inclusion is fundamentally about the quality and nature of relationships within educational settings. This perspective draws on my previous work on pedagogy of relation Sidorkin's (2023), which posits that educational processes are primarily relational in nature. I extend this idea to the realm of inclusive education, arguing that the success of inclusion efforts hinges on the relational dynamics between students with and without disabilities, as well as between students and educators.

The framework of relational inclusion comprises three key interrelated components:

Differentiated Relationality: This concept extends the idea of differentiated instruction to the relational sphere. It recognizes that students have diverse relational needs and capacities, much like they have diverse learning needs. Differentiated relationality involves tailoring relational interventions and supports meeting the unique social and emotional needs of each student.

Conscious Relational Design: This component involves bringing the often unconscious or implicit aspects of relational dynamics into conscious awareness and intentional design. It draws on psychoanalytic concepts (Freud, 1915/1963) and social psychology research on group dynamics (Yalom & Leszcz, 2005) to make explicit the hidden relational curricula in educational settings.

Mediated Relational Development: This aspect of the framework emphasizes the role of carefully designed activities and environmental factors in shaping relational outcomes. It builds on Vygotskian ideas of mediated learning (Kozulin et al., 2003) but applies them specifically to the development of relational competencies.

These components interact within the dual axes of educational relations identified by Sidorkin (2023): well-being and growth. The framework posits that effective relational inclusion must balance these two dimensions, providing both

a sense of belonging and safety (well-being) and opportunities for challenge and development (growth).

Relational inclusion extends beyond the dyadic student-teacher relationship to encompass the entire relational ecology of the classroom and school. It recognizes the complex interplay between peer relations, teacher-student relations, and the broader school culture in shaping inclusive experiences.

This framework challenges the notion that peer relations should develop entirely naturally without adult intervention. Instead, it proposes that educators have a crucial role in consciously shaping the relational environment to promote inclusion. This approach aligns with recent critiques of the “naturalistic fallacy” in educational thinking (Biesta, 2015).

By focusing on relationships as the primary medium through which inclusion is achieved, this framework offers a new lens for understanding and addressing the challenges of inclusive education. It suggests that many of the difficulties faced in implementing inclusion may stem from insufficient attention to the relational dimension of educational experiences.

The relational inclusion framework generates several theoretical propositions:

1. The quality of peer and student-teacher relationships is a stronger predictor of inclusive outcomes than physical placement or academic accommodations alone.
2. Interventions aimed at enhancing relational competencies will lead to more successful inclusion than those focused solely on academic skills or physical accessibility.
3. Explicit attention to and design of relational dynamics in classrooms will result in more inclusive environments than approaches that leave peer relations to develop “naturally.”
4. The effectiveness of inclusive practices will vary based on how well they address both the well-being and growth dimensions of educational relations.
5. These propositions offer testable hypotheses for future research and provide guidance for developing practical interventions to promote inclusion.

The conceptual framework of relational inclusion offers a new paradigm for understanding and implementing inclusive education. By centering relationships and proposing mechanisms for consciously shaping relational dynamics, it provides a fresh approach to longstanding challenges in the field of inclusive education.

4. CHALLENGES IN ACHIEVING RELATIONAL INCLUSION

Recognizing the importance of relational inclusion is a crucial first step, but it does not guarantee its successful implementation. While the goal is clear—to

foster meaningful, reciprocal relationships among all students, including those with disabilities, the path to achieving this goal is fraught with challenges. In Sarah's case, good intentions alone are insufficient. She, her teachers, and even her classmates may all desire inclusion in the abstract, but translating this desire into reality proves complex and elusive. The challenges in achieving relational inclusion are substantial and multifaceted, ranging from practical implementation difficulties to the intricacies of developing relational competencies in diverse student populations. Moreover, we must contend with potential resistance and skepticism from various stakeholders in the educational system. Understanding these challenges is essential if we are to develop effective strategies for fostering genuine relational inclusion in our schools.

Among the various challenges in implementing relational inclusion, perhaps the most fundamental is the tension between allowing peer relationships to develop naturally and providing structured support for inclusive interactions.

4.1. *The Natural vs. Organized Peer Culture Dilemma*

A fundamental challenge in implementing relational inclusion stems from the complex nature of peer relationships and the tension between naturally evolving social dynamics and adult-organized interventions. Developmental psychology has long recognized the importance of peer culture as a self-organizing system, relatively independent from adult sanctions and interventions (e.g. Corsaro, 2009). This independence is often viewed as a crucial developmental benchmark, signaling children's growing social competence and autonomy.

However, this perspective presents a significant dilemma for educators and policymakers seeking to foster relational inclusion. On one hand, there is a strong argument for allowing peer relationships to develop naturally, without excessive adult interference. This approach respects children's autonomy and allows for the development of authentic social skills. On the other hand, as we have seen in Sarah's case, unguided peer interactions can often lead to exclusion and isolation of students with disabilities or those who struggle with social skills. Paradoxically, peer socialization includes enforcement of norms, which is an exclusionary pressure to force others to comply with group norms.

The question arises: To what extent should adults intervene in peer relationships to promote inclusion? Is it possible to facilitate meaningful connections without undermining the natural development of peer culture? These questions become even more complex when one considers that what is often labeled as "complex" or "self-organized" in peer relationships might simply reflect our lack of understanding about how to effectively influence these dynamics.

Furthermore, the implementation of relational inclusion strategies is complicated by the diverse needs and abilities present in inclusive classrooms. A one-size-fits-all approach is clearly inadequate, yet developing individualized strategies for

fostering relationships among diverse learners demands significant time, resources, and expertise that many educators feel ill-equipped to provide.

The challenge, then, is to find a balance between respecting the natural evolution of peer relationships and providing the necessary scaffolding to ensure that all students, regardless of their abilities, have the opportunity to form meaningful connections. This balance must be struck while navigating the constraints of the educational system, including time pressures, competing academic priorities, and limited resources.

While the dilemma of natural versus organized peer culture presents one set of challenges, equally complex is the development of the relational competencies necessary for meaningful inclusion.

4.2. *Complexity of Relational Competencies*

The challenge of fostering relational inclusion is further complicated by the intricate nature of relational competencies themselves. These skills, which include empathy, communication, social problem-solving, and perspective-taking, are not innate for many children, particularly those with developmental disabilities or neurodivergent conditions.

Consider Jason, the protagonist in Vivian Paley's "*The Boy Who Would Be a Helicopter*" (1990). Jason, a five-year-old with autism spectrum disorder, struggles to engage with his classmates during playtime. While other children immerse themselves in imaginative play, creating elaborate scenarios and fluidly switching roles, Jason remains fixated on his toy helicopter. He circles the periphery of the playgroup, making engine noises and reciting facts about different helicopter models. When a well-meaning classmate invites him to join their game as a rescue pilot, Jason becomes visibly distressed, unable to deviate from his established play pattern or integrate his interests with those of his peers.

This vignette illustrates the complexity of relational competencies. For Jason, the seemingly simple act of joining peer play involves a myriad of challenging skills: reading social cues, understanding unspoken rules of play, flexibly adapting to others' ideas, and managing the anxiety of novel social situations. These challenges are not unique to children with diagnosed conditions; many students struggle with various aspects of social interaction to some degree.

Moreover, relational competencies are not developed in isolation. They require repeated practice in diverse social contexts, feedback from peers and adults, and the ability to reflect on and learn from social experiences. In an inclusive classroom, the range of relational skills can vary dramatically, creating a complex social ecosystem that educators must navigate.

The task of developing these competencies is further complicated by the bidirectional nature of social relationships. It is not enough to focus solely on the child with social difficulties; their peers must also develop the skills to interact effectively

with diverse classmates. This involves fostering empathy, patience, and the ability to adapt communication styles—skills that even many adults find challenging.

Educators face the daunting task of simultaneously supporting the development of these complex relational competencies in all their students while also creating an environment that accommodates and values diverse social styles. This requires a deep understanding of social development, the ability to model and teach subtle social skills, and the flexibility to adapt strategies for a wide range of learners.

In the context of relational inclusion, the complexity of these competencies underscores the need for comprehensive, long-term approaches that go beyond simple social skills training. It calls for a reimagining of the classroom as a laboratory for social learning, where diverse relational styles are not just accommodated, but celebrated as opportunities for growth and mutual understanding.

Furthermore, as Ljungblad and Aspelin (2020) point out, relational competencies in teachers are largely intuitive and operate below the level of conscious awareness. One can reasonably assume this is true for children as well. This insight has significant implications for how one approaches the development of these skills. Direct instruction in social skills, while sometimes helpful, is often insufficient to address the complex, context-dependent nature of relational competencies.

Instead, let me consider more indirect, context-based interventions. These might include strategies to enhance overall well-being, promote self-tuning, and develop emotional regulation skills. Such approaches recognize that relational competencies are deeply intertwined with emotional states and overall mental health. By creating environments that support emotional well-being and self-regulation, one may indirectly foster the development of more effective relational skills.

This perspective shifts our focus from teaching specific social skills to cultivating environments and experiences that naturally promote the development of relational competencies. It requires educators to pay close attention to the social-emotional climate of the classroom and to consider how various activities and interactions might indirectly support the growth of these crucial skills.

The challenges of implementing relational inclusion are multifaceted and complex. From the tension between natural peer dynamics and organized interventions, to the intricacies of developing relational competencies in diverse learners, to the often-intuitive nature of these skills, educators face significant hurdles in fostering truly inclusive social environments. These challenges underscore the need for a more comprehensive, nuanced approach to inclusion that goes beyond physical integration and surface-level social acceptance. As I seek solutions to these challenges, I turn to the pedagogy of relation for insights and strategies. This framework, with its focus on the centrality of relationships in education, offers promising avenues for addressing the complexities of relational inclusion and moving towards more effective, holistic approaches to inclusive education.

5. RELATIONAL PEDAGOGY: A FRAMEWORK FOR ADDRESSING CHALLENGES

The challenges inherent in implementing relational inclusion call for a robust theoretical framework that can guide practical interventions. The pedagogy of relation, with its emphasis on the fundamental role of relationships in educational processes, offers valuable insights that may help address these challenges. By shifting our focus from individual skills or isolated interventions to the broader relational context of education, this approach provides a fresh perspective on fostering inclusive environments. Let us consider how key concepts from relational pedagogy theory might be applied to the specific challenges of relational inclusion. While this theory was not originally developed with special education in mind, its principles may prove particularly relevant in addressing the complex social dynamics of inclusive classrooms. By examining three key aspects of relational pedagogy—making relational rules explicit, understanding the impact of activities on peer relations, and recognizing the unique nature of educational relations—we can begin to construct a more comprehensive approach to relational inclusion. To address these challenges, I propose three key strategies derived from relational pedagogy. The first involves bringing implicit social rules into explicit awareness

5.1. *Making Relational Rules Explicit*

Vivian Paley's groundbreaking experiment, detailed in her book *"You Cannot Say You Cannot Play"* (Paley, 1992) offers a compelling example of making relational rules explicit. In her kindergarten classroom, Paley introduced a simple yet powerful rule: no child could be excluded from play. This rule, initially met with resistance and skepticism from both children and adults, gradually transformed the social dynamics of the classroom.

Paley's approach involved not just stating the rule, but extensively discussing it with the children, exploring its implications, and working through the challenges of implementation. She engaged the children in conversations about fairness, inclusion, and the feelings associated with being left out. Through storytelling and role-playing, Paley helped the children develop empathy and understanding for their peers who were often excluded.

The success of Paley's experiment lies in its move to bring relational dynamics from the subconscious to the conscious mind. By making the unspoken rules of social interaction explicit, she raised relational awareness among her students. This approach aligns with established practices in counseling and therapy, where bringing unconscious patterns into conscious awareness is a key step in fostering change (Beck, 2011).

Group therapy and the study of group dynamics also offer valuable insights into this process. Yalom and Leszcz (2005) emphasize the importance of examining

and understanding group processes as they unfold. Similarly, in educational settings, making relational rules explicit allows students to reflect on and actively shape their social interactions.

The power of Paley's approach lies not just in talking about relationships, but in making them actionable through the adoption of explicit rules. In inclusive settings, these rules should recognize neurodiversity as a legitimate aspect of inclusion. Rather than framing rules negatively (e.g., "no ableism"), they can be stated positively to promote active inclusion. Examples might include:

- "You cannot say you cannot play"
- "Everyone gets a chance to contribute"
- "We help each other understand and participate"

In high school settings, these rules might evolve to reflect more complex social dynamics:

- "Everyone deserves to be heard"
- "We value diverse perspectives and experiences"
- "Support is always available—just ask"

By making these relational rules explicit and actionable, educators can create a framework for fostering genuine inclusion that goes beyond physical presence to meaningful social participation. Beyond making relational rules explicit, a second crucial strategy involves understanding and intentionally designing activities that foster inclusive peer relationships.

5.2. *The Impact of Activities on Peer Relations*

Another key postulate of the Pedagogy of Relation is that activities mediate relationships. As Sidorkin (2023) argues, human relations can be broadly categorized into two types: immediate and mediated. Immediate relations are those based on direct personal attraction or affinity, while mediated relations are formed through shared activities or interests. In educational settings, most relationships begin as mediated, with students and teachers coming together around learning activities.

The choice of activities in a classroom can significantly influence the formation and quality of peer relationships. Activities that foster collaboration, mutual support, and diverse contributions tend to enhance positive peer relations. Conversely, activities that are overly competitive or that highlight individual differences in ability can potentially damage relationships, especially in inclusive classrooms where students have a wide range of capabilities.

In the context of relational inclusion, this understanding becomes particularly crucial. The selection of classroom activities should be done with careful consideration of how they might impact the social dynamics among students with diverse abilities. Activities that inherently disadvantage or exclude certain students can reinforce social hierarchies and hinder the development of inclusive peer relationships. For instance, traditional competitive sports or academic contests might inadvertently showcase the limitations of some students with disabilities, potentially leading to social isolation or lowered self-esteem.

Instead, educators should prioritize activities that allow for multiple forms of participation and success. Collaborative projects, group problem-solving tasks, or creative endeavors that value diverse inputs can provide opportunities for all students to contribute meaningfully. Such activities can help highlight the unique strengths of each student, fostering mutual respect and understanding among peers.

Moreover, the concept of Universal Design for Learning (UDL) can be applied not just to academic instruction, but to the design of social activities as well. By creating flexible activities that can be engaged with in multiple ways, educators can ensure that all students have the opportunity to participate fully and build positive relationships with their peers. This might involve offering choices in how students can contribute to a group project or designing games that rely on a variety of skills rather than a single ability.

By thoughtfully selecting and designing activities that promote collaboration, value diversity, and allow for multiple paths to success, educators can create a classroom environment that naturally fosters positive peer relations and supports relational inclusion. This approach recognizes that the path to meaningful social inclusion is often through shared experiences and mutual engagement in purposeful activities.

The third key element of our framework addresses the distinctive characteristics of relationships in educational settings, which differ fundamentally from purely social relationships.

5.3. The Unique Nature of Educational Relations

Educational relations, as described in the Pedagogy of Relation, possess a unique duality that sets them apart from other types of human relationships. This duality is characterized by two interconnected axes: well-being and growth (Sidorkin, 2023). The well-being axis encompasses feelings of safety, acceptance, and belonging, while the growth axis involves challenge, learning, and development.

Unlike purely social relationships, educational relations must maintain a delicate balance between these two axes. On one hand, students need to feel secure and valued within the educational environment. This sense of well-being forms the foundation upon which learning can occur. On the other hand, education inherently involves pushing boundaries, confronting challenges, and experiencing the sometimes-uncomfortable process of growth.

The tension between these two aspects is what gives educational relations their distinct character. A good teacher, for instance, must create a supportive environment while simultaneously challenging students to extend beyond their comfort zones. This balance is crucial for fostering genuine learning and development.

In inclusive classrooms, there is a heightened risk of overemphasizing the well-being axis at the expense of growth. While it is undoubtedly important to ensure that all students, particularly those with special needs, feel safe and accepted, there is a danger in allowing this focus to overshadow the equally important aspect of growth and challenge.

The temptation to prioritize comfort and belonging can inadvertently transform the classroom into something more akin to a social club than an educational environment. While well-being is crucial, it should not come at the cost of educational progress. Education, by its very nature, involves expectation and opportunity for growth.

It is important to note that growth in an inclusive setting does not necessarily mean uniform progress towards standardized outcomes. Rather, it implies a broader understanding of development that acknowledges diverse paths and paces of learning. Growth might manifest differently for different students, but the principle remains: education should challenge all students to move beyond their current capabilities, whatever those may be.

Maintaining this growth dimension in inclusive classrooms requires thoughtful consideration. It involves setting individualized, achievable challenges that push each student to develop, while still maintaining an environment of acceptance and support. This might mean adapting tasks, providing varied forms of scaffolding, or redefining what constitutes 'growth' for different learners.

In essence, while inclusive education rightly emphasizes acceptance and belonging, it must not lose sight of its fundamental purpose: to facilitate learning and development for all students. The unique duality of educational relations—the balance between well-being and growth—remains crucial, even as we adapt our understanding of what growth looks like in diverse educational settings. Having established these theoretical foundations and practical strategies, I now turn to their concrete implications for educational practice and policy.

6. IMPLICATIONS FOR FOSTERING RELATIONAL INCLUSION

The relational turn in inclusive education represents a significant shift in our approach to creating truly inclusive learning environments. This shift moves us away from a primary focus on differentiated instruction to an emphasis on differentiated relationality. While differentiated instruction has been valuable in addressing diverse learning needs, it often falls short in addressing the social and relational aspects of inclusion. By turning our attention to relationships, we open up new avenues for fostering genuine inclusion.

The justification for this relational turn lies in the recognition that meaningful inclusion extends far beyond physical presence or even academic participation. It encompasses the quality of social interactions, the sense of belonging, and the mutual understanding among diverse learners. As we have seen in the challenges outlined earlier, many students with disabilities or neurodivergent conditions struggle not with the academic content itself, but with the social aspects of the learning environment. By focusing on relations, one can address a critical aspect of inclusion that has often been overlooked or underemphasized.

Central to this relational approach is the notion of “making the unconscious conscious” as applied to relations. This concept, borrowed from psychoanalytic theory (Freud, 1915/1963), takes on new significance in the context of relational inclusion. The often-unexamined patterns of interaction, biases, and social norms that shape classroom dynamics need to be brought to the surface. However, this raises an important question: Why do relational competencies tend to stay unconscious?

There are two potential explanations for this phenomenon, and it is likely that both play a role. First, from an evolutionary perspective, keeping relational processes largely unconscious may be an adaptation that frees up cognitive resources for other tasks. Social interactions are complex and multifaceted; if one had to consciously process every aspect of every interaction, one might be overwhelmed and unable to function effectively in social settings. This explanation aligns with dual-process theories of cognition (Evans, 2008), which posits that much of our cognitive processing occurs automatically and unconsciously.

The second explanation involves cultural suppression—a kind of taboo on making relations explicit. This idea is supported by sociological research on the “hidden curriculum” in schools (Jackson, 1968). The hidden curriculum refers to the unwritten, unofficial, and often unintended lessons, values, and perspectives that students learn in school. Many of these hidden lessons pertain to social norms and relational dynamics. By keeping these lessons implicit, society maintains certain power structures and social hierarchies. This cultural suppression may serve to perpetuate existing social orders, including those that marginalize certain groups.

The interplay between these evolutionary and cultural factors creates a complex landscape for relational inclusion. It underscores the need for more theoretical work in this area, particularly in understanding how we can effectively bring relational dynamics into conscious awareness in educational settings.

When it comes to peer relational exclusion, scholars have a general understanding of the cultural mechanisms at play. Social psychologists have long recognized that exclusion often serves to establish and enforce social norms within peer groups (Killen, Rutland, & Jampol, 2008). However, what remains less clear is how specific characteristics become part of the norm while others do not. For instance, we all have seen shifts in the acceptance of diverse sexual orientations among younger generations (Twenge, Sherman, & Wells, 2016), and there has been a general trend

towards greater acceptance of physical disabilities (Scior, 2011). Yet, acceptance of neurodivergence seems to lag behind (Bottema-Beutel, Park, & Kim, 2018). Understanding these differential rates of acceptance is crucial for developing effective strategies for relational inclusion.

Finally, let us address the role of teachers in shaping peer relations. Vivian Paley's work, exemplified by her "You cannot say you cannot play" rule, demonstrates the potential power of direct teacher intervention in peer relations. This approach challenges the notion that peer relations should be entirely autonomous and free from adult influence. The idea of peer autonomy, while well-intentioned, may be based on a misunderstanding of the nature of autonomy and an overvaluation of "natural" social phenomena.

The anthropological tendency to glorify "natural" social orders (Shweder, 1991) has perhaps led us to be overly hesitant about intervening in peer dynamics. However, in the context of inclusive education, we must recognize that intervention may be necessary to create truly inclusive social environments. Teachers have not only the right but the responsibility to set expectations for peer relations, to model inclusive behaviors, and to actively shape the relational climate of their classrooms.

This is not to suggest that teachers should micromanage every aspect of peer interaction. Rather, it is about establishing a framework of expectations and values that promote inclusion. By doing so, teachers can help create a classroom culture where diversity is valued, where empathy is practiced, and where exclusionary behaviors are challenged.

The relational turn in inclusive education offers a promising path forward. By focusing on the quality of relationships, making implicit relational dynamics explicit, and empowering teachers to actively shape peer relations, educators can move closer to achieving true inclusion. This approach requires us to grapple with complex questions about the nature of social interaction, the roots of exclusion, and the role of education in shaping social norms. As we continue to explore these questions, we open up new possibilities for creating educational environments where all students can thrive, not just academically, but socially and emotionally as well.

The implementation of relational inclusion has significant practical implications for educators, school administrators, and policymakers. First, professional development programs for teachers should be redesigned to emphasize the development of relational competencies. This could include training in recognizing and addressing unconscious biases, facilitating inclusive group dynamics, and employing differentiated relationality strategies. For example, workshops could focus on teaching educators how to conduct inclusive circle times or how to mediate peer conflicts in ways that promote understanding of diverse needs and abilities.

Second, classroom activities should be reimaged to prioritize inclusive interactions. This might involve replacing traditional competitive activities with collaborative projects that value diverse contributions. For instance, a science fair could be

restructured as a collaborative exhibition where students with different strengths work together to create comprehensive displays. Additionally, schools could implement “buddy systems” or peer mentoring programs that are carefully designed to foster meaningful connections between students with and without disabilities.

At the policy level, school districts should consider developing inclusion metrics that go beyond academic achievement and physical integration to measure the quality of peer relationships and social engagement. This could involve regular social network analyses to identify isolated students, or the use of climate surveys that specifically address relational aspects of inclusion. Furthermore, funding allocations should reflect the importance of relational inclusion, with resources dedicated to smaller class sizes, additional support staff, and programs that facilitate inclusive social interactions.

Lastly, parent and community engagement strategies should be developed to extend relational inclusion beyond the school walls. This could include education programs for parents on supporting inclusive friendships, community events that showcase the diverse abilities of all students, and partnerships with local organizations to create inclusive extracurricular opportunities.

By implementing these practical strategies, schools can move closer to realizing the full potential of relational inclusion, creating environments where all students feel genuinely connected and valued.

7. CONCLUSION

In this paper, I have explored the concept of relational inclusion, applying the principles of relational pedagogy to the field of inclusive education. The paper began by highlighting the gap between physical inclusion and genuine social integration, illustrating the need for a more comprehensive approach to inclusion that focuses on the quality of peer interactions and relationships.

The paper examined the challenges inherent in implementing relational inclusion, including the tension between natural peer dynamics and organized interventions, the complexity of developing relational competencies, and the often-unconscious nature of these skills. By drawing on the framework of relational pedagogy, I proposed strategies to address these challenges, such as making relational rules explicit, considering the impact of activities on peer relations, and recognizing the unique dual nature of educational relations.

The exploration of these concepts demonstrates that applying the tenets of relational pedagogy to inclusion can be a productive approach. It offers new perspectives on long-standing challenges and provides a framework for developing more effective inclusive practices. The emphasis on relationships as central to the educational process aligns well with the goals of inclusive education and offers promising avenues for fostering genuine social integration.

However, it is important to emphasize that this paper represents just the beginning of what must be a much larger conversation and body of work. Translating the concept of relational inclusion into widespread practice will require significant further research, theoretical development, and practical experimentation.

While this framework provides a foundation for implementing relational inclusion, several important questions remain to be explored through future research.

7.1. *Future Research Directions*

To advance the field of relational inclusion, I propose several key areas for future research:

1. *Longitudinal Studies*: Long-term studies are needed to track the impact of relational inclusion strategies on students' social integration, academic performance, and overall well-being over time.
2. *Measurement Tools*: Researchers should develop and validate instruments to measure the quality of relational inclusion in educational settings. These tools should capture both the well-being and growth dimensions of educational relations.
3. *Intervention Studies*: Experimental research is needed to test the effectiveness of specific relational inclusion interventions, comparing them with traditional inclusion approaches.
4. *Cross-Cultural Research*: Studies exploring how relational inclusion manifests in different cultural contexts could provide valuable insights into its universality and cultural specificity.
5. *Teacher Education*: Research on how to effectively incorporate relational inclusion principles into teacher preparation programs is crucial for widespread implementation.
6. *Technology and Relational Inclusion*: As digital learning environments become more prevalent, studies on how to foster relational inclusion in online and hybrid educational settings are necessary.
7. *Neurodiversity and Relational Inclusion*: More research is needed on how to tailor relational inclusion strategies for students with diverse neurodevelopmental conditions.
8. *Policy Analysis*: Studies examining the impact of different educational policies on relational inclusion could inform future policymaking.

These research directions will help to deepen our understanding of relational inclusion, provide evidence for its effectiveness, and guide its practical implementation in diverse educational contexts.

As we move forward, let us keep in mind that the goal of relational inclusion is not just to improve educational outcomes, but to create school communities where every student feels genuinely connected, valued, and empowered to grow. By centering relationships in our approach to inclusion, we open up new possibilities for creating educational experiences that are not just academically enriching, but socially and emotionally fulfilling for all students.

The path to realizing relational inclusion will require collaborative efforts from researchers, educators, policymakers, and students themselves. It will involve challenging long-held assumptions about peer relations, rethinking the role of teachers in shaping social dynamics, and reimagining what truly inclusive educational environments look like. Through continued research, dialogue, and practical application, we can work towards a future where relational inclusion becomes the norm in our educational systems, benefiting all learners.

REFERENCES

- Allan, J. (2006). The repetition of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 121-133.
- Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond*. Guilford Press.
- Biesta, G. (2015). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education. *European Educational Research Journal*, 14(1), 11-22.
- Bottema-Beutel, K., Park, H., & Kim, S. Y. (2018). Commentary on social skills training curricula for individuals with ASD: Social interaction, authenticity, and stigma. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(7), 2350-2354.
- Carter, E. W. (2011). Supporting peer relationships. In M. E. Snell & F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (7th ed., pp. 431-460). Pearson.
- Corsaro, W. A. (2009). Peer culture. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (pp. 301-315). Palgrave Macmillan.
- Evans, J. S. B. (2008). Dual-processing accounts of reasoning, judgment, and social cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 255-278.
- Freud, S. (1915/1963). The unconscious. In *General psychological theory: Papers on meta-psychology*. Collier Books.
- Graham, L. J., Van Bergen, P., & Sweller, N. (2016). Caught between a rock and a hard place: disruptive boys' views on mainstream and special schools in New South Wales, Australia. *Critical Studies in Education*, 57(1), 35-54.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Killen, M., Rutland, A., & Jampol, N. S. (2008). Social exclusion in childhood and adolescence. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 249-266). The Guilford Press.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., & Miller, S. M. (Eds.) (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge University Press.

- Ljungblad, A. L., & Aspelin, J. (2020). Relational competence in teacher education: Teachers' relational experiences and professionalism. *Frontiers in Education*, 5, 76.
- Paley, V. G. (1990). *The boy who would be a helicopter*. Harvard University Press.
- Paley, V. G. (1992). *You cannot say you cannot play*. Harvard University Press.
- Scior, K. (2011). Public awareness, attitudes and beliefs regarding intellectual disability: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2164-2182.
- Shweder, R. A. (1991). *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology*. Harvard University Press.
- Sidorkin, A. M. (2023). *Pedagogy of Relation: Education After Reform*. Routledge.
- Twenge, J. M., Sherman, R. A., & Wells, B. E. (2016). Changes in American adults' reported same-sex sexual experiences and attitudes, 1973–2014. *Archives of Sexual Behavior*, 45(7), 1713-1730.
- Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy*. Basic Books.

**EDUCACIÓN INCLUSIVA E INCLUSIÓN SOCIAL:
UN COMPROMISO COMUNITARIO**

Inclusive Education and Social Inclusion: A Comunitary Engagement

Francisca MORENO-TALLÓN y Joan Jordi MUNTANER GUASP
Universitat de les Illes Balears. España.
francisca.moreno@uib.es; joanjordi.muntaner@uib.es
<https://orcid.org/0000-0003-2923-4911>; <https://orcid.org/0000-0002-2485-3257>

Fecha de recepción: 23/12/2024
Fecha de aceptación: 11/02/2025
Fecha de publicación en línea: 02/06/2025

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Moreno-Tallón, F. y Muntaner Guasp, J. J. (2025). Educación inclusiva e inclusión social: un compromiso comunitario [Inclusive Education and Social Inclusion: A Comunitary Engagement]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 145-162. <https://doi.org/10.14201/teri.32395>

RESUMEN

Este artículo analiza la estrecha relación entre la educación inclusiva y la inclusión social, destacando su papel clave en la construcción de sociedades más justas y equitativas. La educación inclusiva no solo facilita el acceso a la enseñanza, sino que también promueve la participación de todas las personas en la comunidad, eliminando barreras que limitan el desarrollo personal y colectivo. El objetivo principal es demostrar la interdependencia entre ambos conceptos y cómo la educación inclusiva puede ser una herramienta fundamental para fomentar la equidad, la justicia social y la participación ciudadana. Para ello, se emplea una metodología teórica en educación basada en el análisis documental y la revisión crítica de literatura especializada. Se examina la evolución de los enfoques educativos, desde modelos de integración hasta propuestas centradas en la inclusión plena, evaluando su impacto en la formación de ciudadanos comprometidos

y en la reducción de desigualdades estructurales. Los resultados evidencian que la educación inclusiva contribuye significativamente a la inclusión social, la equidad y el sentido de pertenencia a la comunidad. Sin embargo, persisten desafíos que dificultan su implementación efectiva, como barreras estructurales, culturales y actitudinales, las cuales pueden perpetuar la exclusión de ciertos grupos. Se enfatiza la necesidad de transformar estos obstáculos en oportunidades mediante políticas educativas que fomenten entornos accesibles, participativos y comunitarios, garantizando la igualdad en el acceso a la educación de calidad y la participación en la vida social. Se concluye que la educación inclusiva es clave para construir una sociedad equitativa, asegurando que todas las personas puedan participar, alcanzar su máximo potencial y contribuir al bienestar colectivo, favoreciendo la creación de comunidades más justas y equitativas.

Palabras clave: comunidad; educación inclusiva; igualdad de oportunidades; inclusión social; justicia social.

ABSTRACT

This article explores the close relationship between inclusive education and social inclusion, highlighting its key role in building fairer and more equitable societies. Inclusive education not only facilitates access to education but also promotes the participation of all people in the community, removing barriers that limit personal and collective development. The main objective is to demonstrate the interdependence between the two concepts and how inclusive education can be a fundamental tool for promoting equity, social justice and citizen participation. To this end, a theoretical methodology in education based on documentary analysis and critical review of specialized literature is employed. It examines the evolution of educational approaches, from integration models to proposals focused on full inclusion, assessing their impact on the formation of committed citizens and the reduction of structural inequalities. The results show that inclusive education contributes significantly to social inclusion, equity and a sense of belonging to the community. However, there are still challenges that hinder its effective implementation, such as structural, cultural and attitudinal barriers, which can perpetuate the exclusion of certain groups. It emphasises the need to transform these barriers into opportunities through education policies that foster accessible, participatory and community-based environments, ensuring equal access to quality education and participation in social life. It concludes that inclusive education is key to building an equitable society, ensuring that all people can participate, reach their full potential and contribute to collective well-being, fostering the creation of fairer and more equitable communities.

Keywords: community; inclusive education; equal opportunities; social inclusion; social justice.

1. INTRODUCCIÓN

La interrelación entre la inclusión educativa y social constituye un elemento principal en la comprensión de los procesos socioeducativos con equidad para

todo el alumnado, independientemente del contexto en el que se ubiquen. Posibilitar una educación inclusiva no solo propicia la participación plena de todos los individuos en el ámbito educativo, sino que también impulsa su participación en la esfera social, promoviendo estrategias proactivas en la escuela que producen el cambio de la exclusión a la inclusión (Juvonen *et al.*, 2019).

Esta interacción recíproca entre la inclusión educativa y social resulta fundamental para establecer entornos justos y equitativos, que promuevan el desarrollo integral de cada estudiante y aseguren su participación activa en la sociedad (Booth y Ainscow, 2015). La educación inclusiva se configura como un paradigma que valora la diversidad en las aulas, programando e implementando propuestas educativas que fomentan la equidad (UNESCO, 2020).

De la misma manera, promueve procesos pedagógicos que incluyen diferentes formas de aprender, de ser y estar (Inostroza-Barahona y Lohaus-Reyes, 2019). Esta dirección, garantiza que todo el alumnado, sin importar sus características y necesidades individuales, tenga igualdad de oportunidades (Chiroleu, 2018) para acceder a una educación de calidad que aún no tenemos (Porter *et al.*, 2021).

Asimismo, la educación inclusiva se caracteriza por el reconocimiento y la valoración de las diferencias, considerando esta diversidad como un aspecto inherente a la condición humana. Además, como un elemento enriquecedor y de mejora de la calidad de la enseñanza, así como de la formación y educación del alumnado (González-Alba *et al.*, 2020).

Igualmente, se destaca la importancia de promover la justicia social (Jiménez *et al.*, 2017), garantizando la participación de estudiantes en un proceso de aprendizaje conjunto en el aula ordinaria, sin importar sus circunstancias personales, sociales o culturales a partir de la eliminación de barreras al aprendizaje y la participación (Ainscow, 2012).

Este objetivo requiere la instauración de culturas, políticas y prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2015), así como implementar estrategias de intervención y medidas de apoyo extensas y generalizadas (Arnaiz-Sánchez *et al.*, 2022), diseñadas con el propósito de identificar y atender las necesidades y características personales de todo el alumnado.

Es relevante señalar que la conceptualización de la educación inclusiva no es unitaria, aunque sí comparten elementos comunes, tal como lo expresa Muntaner *et al.* (2022):

1. Reconocen la diversidad como inherente a la condición humana, y, en consecuencia, las diferencias existentes no deberían representar un obstáculo en el contexto educativo.
2. Abogan por el respeto a la diversidad, lo que implica prescindir de clasificaciones dentro del grupo de estudiantes.
3. Promueven la identificación y eliminación de las barreras contextuales que dificultan la participación, teniendo en cuenta también los facilitadores presentes.

Para promover eficazmente la educación inclusiva, es imprescindible identificar y suprimir las barreras que interfieren con la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado en las aulas ordinarias (Muntaner, 2013). Este proceso implica derribar los muros que obstaculizan la creación de escenarios inclusivos en el ámbito escolar (Hurtado *et al.*, 2023).

Esta perspectiva holística de la educación inclusiva considera todas las barreras que pueden obstaculizar el aprendizaje, no limitándose únicamente a aquellas que afectan a las y los estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidad (Shaeffer, 2019), sino también aquellas que inciden en el conjunto del alumnado. En este sentido, Guajardo-Ramos (2018), propone considerar dimensiones adicionales, como el género, la interculturalidad y el nivel socioeconómico, ampliando así el alcance de los valores y principios inclusivos.

En respuesta a este desafío, la educación inclusiva se enfrenta a la tarea de promover sociedades inclusivas que fomenten la participación de todos los individuos (Hurtado *et al.*, 2023). Para garantizar este derecho, es necesario desarrollar políticas educativas que establezcan un sistema verdaderamente inclusivo (Peña y Cárdenas, 2020).

Es importante destacar que lograr la educación inclusiva no depende únicamente del trabajo educativo, sino que requiere un compromiso comunitario ya que la reducción de las desigualdades no puede limitarse al ámbito escolar, sino que debe extenderse al ámbito social, incluyendo la familia y la comunidad local (Bolívar, 2019).

Durante el desarrollo de este proceso, la inclusión social desempeña un papel destacado al dirigir sus iniciativas hacia la eliminación de obstáculos tales como la falta de accesibilidad y los mecanismos de exclusión. Asimismo, proporciona recursos facilitadores como entornos universales y servicios de apoyo (Taff y Clifton, 2022), con el fin de promover la participación de todas las personas en los diferentes ámbitos de la sociedad.

La interconexión entre ambos conceptos se manifiesta en la promoción de entornos sociales más equitativos y justos para todas y todos. Por lo tanto, se postula que los agentes de la sociedad deben comprometerse con la realización de una educación inclusiva, considerándola como una tarea comunitaria (Bolívar, 2019).

La escuela, como sistema, refleja los valores y dinámicas característicos de la sociedad de siglo XXI, con el objetivo primordial de facilitar la inclusión de todo el alumnado en su comunidad local y cubrir sus necesidades (Rapanta *et al.*, 2021), considerando la naturaleza intrínsecamente social del ser humano. Del mismo modo, la inclusión social se concibe como el proceso de empoderamiento a individuos y grupos para que no queden excluidos de la sociedad, especialmente aquellos pertenecientes a sectores más vulnerables y marginados (Graziella y Rivera, 2018). Precisamente, la inclusión social implica convivir con la diversidad sin permitir la discriminación, garantizando a todas las personas los mismos derechos en el seno de la sociedad (Rojas, 2018).

Es imperativo desde la perspectiva de la justicia social y el desarrollo dinámico de la sociedad evolucionar de la segregación hacia la inclusión en entornos

ordinarios, posibilitando la participación de todas y todos. Este proceso apela a tres dimensiones resaltadas por Inostroza-Baraona (2021):

1. La redistribución de los recursos de manera equitativa.
2. El reconocimiento de las características de todas las personas respetando sus diferencias.
3. La representación y la participación del todo el alumnado en los ámbitos representativos y significativos de sus vidas

En función de lo planteado, cabe subrayar que para abordar las políticas, prácticas y culturas que perpetúan los procesos de exclusión dentro del ámbito escolar, cuyas repercusiones se manifiestan posteriormente en la sociedad, se requiere una transformación de los contextos educativos, así como la eliminación de los factores exógenos y endógenos que propician la exclusión en los procesos educativos (Ordóñez y Granja, 2023).

Para lograrlo de manera efectiva, es crucial aproximar de manera rigurosa y reflexiva las diversas dimensiones de la interacción entre la educación inclusiva y la justicia social, teniendo en cuenta la relación entre el alumnado y el contexto (Amaro y Martínez, 2020). Esto conlleva a examinar tanto los fundamentos teóricos como las implicaciones prácticas educativas que posibiliten la igualdad de oportunidades de todo el alumnado.

Así pues, este estudio plantea los fundamentos teóricos relacionados con la inclusión educativa y su interacción con la inclusión social, destacando su interdependencia en la construcción de una sociedad más equitativa. El objetivo principal es establecer una base teórica sólida que demuestre la estrecha relación entre la educación inclusiva y la inclusión social, concebidas como elementos fundamentales para la transformación de una sociedad desde una perspectiva comunitaria mediante acciones sociales y educativas (García-García y Cotrina-García, 2023). En particular, se pretende evidenciar las implicaciones de la inclusión educativa en la equidad y la participación comunitaria, analizando su influencia en la inclusión social tanto a corto plazo, durante el proceso de escolarización, como a largo plazo, tras la finalización de la educación obligatoria. Asimismo, se examinan los enfoques teóricos y normativos propuestos por organismos internacionales, que fundamentan y promueven la inclusión educativa y social.

Para conseguir los objetivos se plantea una metodología propia de la investigación teórica en educación. Como señala Romero (2024):

Aunque este tipo de investigaciones no requieren, desde el punto de vista académico o formal, precisar la metodología seguida, en líneas generales se apoyan en el análisis y la síntesis a partir de fuentes documentales precisas, un corpus argumental consistente, y adoptan como criterios de validez la relevancia, la precisión conceptual, la estructura argumental, la originalidad y el rigor del estudio llevado a cabo (p. 5).

Este enfoque de investigación, a diferencia del método empírico, se orienta hacia la validación de teorías, la clarificación de conceptos y la derivación de consecuencias teóricas más amplias (Sánchez *et al.*, 2018). Puede definirse como un proceso sistemático dedicado a la construcción, reconstrucción, exploración y análisis crítico de los conceptos y teorías que sustentan diversas áreas del conocimiento (Barahona, 2013).

Se argumenta que el enfoque de la educación inclusiva va más allá de la atención exclusiva a las personas con discapacidad, abarcando a todos los individuos (Mitchell y Sutherland, 2020), permitiendo el desarrollo máximo de sus potencialidades y capacidades en la etapa escolar y en la vida independiente de adultos.

Por ende, que la educación inclusiva y la inclusión social son componentes esenciales que contribuyen significativamente a la eliminación de las desigualdades en las comunidades y a la no segregación en las aulas. Así como a la promoción de la equidad, concretamente en entornos educativos diversos donde se valoran las diferencias y se fomenta la convivencia entre diferentes estudiantes (Arnaiz-Sánchez y De Haro, 2020).

2. DESARROLLO

En este análisis, se profundiza en los elementos que orientan la educación inclusiva (UNESCO, 2017), destacando cómo la colaboración entre los diversos actores sociales resulta esencial para superar las barreras que limitan la plena inclusión. Además, se enfatiza la relevancia de construir una sociedad inclusiva mediante la promoción de valores que fomenten la igualdad, el respeto y la justicia social. Este enfoque reconoce que la responsabilidad de avanzar hacia la inclusión no recae exclusivamente en las instituciones educativas, sino que involucra a la comunidad en su conjunto.

La educación inclusiva pierde su propósito si no se orienta hacia la construcción de una sociedad inclusiva. En este sentido, se define como un proceso que facilita la superación de las barreras que limitan la presencia, participación y logros de todo el alumnado, reconociendo que cada estudiante es único y valioso independientemente de sus características y necesidades (UNESCO, 2017). Para ello, es indispensable fomentar culturas inclusivas, establecer políticas educativas inclusivas y desarrollar prácticas pedagógicas que integren estos valores en la dinámica escolar y comunitaria (Booth y Ainscow, 2015). Este proceso genera un ciclo de retroalimentación, en el que las transformaciones en el ámbito educativo contribuyen a las mejoras y al cambio social, y viceversa. Por ello, la inclusión se concibe como un esfuerzo integral y continuo de todos y todas, donde los valores y las prácticas inclusivas impregnen todos los niveles de la sociedad.

2.1. *La educación inclusiva: una tarea comunitaria en la promoción de valores inclusivos*

El proceso inicial de la tarea comunitaria en la promoción de una educación inclusiva, fundamentada en valores inclusivos, se basa en los principios establecidos

por la UNESCO (2017), que postulan que la garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad es, a menudo, una empresa colectiva donde quienes participan deben realizar un esfuerzo conjunto para cumplir con sus responsabilidades. En coherencia con esta premisa, la construcción y el desarrollo de una educación inclusiva requiere la confluencia de tres elementos fundamentales UNESCO (2017):

En primer lugar, implica la participación de todo el alumnado en espacios comunes (Calderón y Echeita, 2022) y los acuerdos de todos los agentes educativos involucrados, ya que la determinación de avanzar hacia una escuela inclusiva no debe residir meramente, ni principalmente, en quienes tienen necesidades educativas especiales o en sus familiares, sino que debe ser exigida por toda la comunidad educativa, construida sobre la participación consensuada de todos los actores (Sosa y Villafuerte, 2022).

En segundo lugar, demanda el compromiso de compartir la lucha contra las barreras culturales, sociales y educativas (Crisol, 2019) no solo desde el ámbito escolar, sino también desde el ámbito social, como la familia, el vecindario y el municipio, con el fin de reducir las desigualdades.

En tercer lugar, requiere la promoción y el fomento de valores en la comunidad que permiten alcanzar la creación de una sociedad más inclusiva para todas las personas, donde cada individuo tenga una presencia plena, se sienta respetado y perciba que su contribución es valorada y promovida (Olsson y Nilholm, 2022).

La educación inclusiva debe ser una parte básica del camino hacia una sociedad inclusiva. La escuela inclusiva precisa liderar el cambio desde su ámbito de actuación para avanzar en la construcción de comunidades inclusivas, mediante una reflexión profunda acerca de los valores humanos que fundamentan su proyecto educativo y las repuestas pedagógicas que implementa para atender a todo el alumnado (Echeita, 2022).

La unión entre la educación inclusiva y la inclusión social es muy importante para garantizar la calidad de la educación brindada, así como para la conformación de estructuras de transición y políticas sociales efectivas. Esta relación impulsa un cambio en la distribución de recursos y procesos, permitiendo la plena participación de todos los individuos en la sociedad (Sandoval, 2017).

Para abordar una sociedad verdaderamente inclusiva, resulta indispensable considerar los diversos y dispares valores sociales asociados a la inclusión (Booth y Ainscow, 2015). En este contexto, los valores constituyen el fundamento de todas las acciones, prácticas educativas y políticas. Adoptar una postura adecuada en el ámbito educativo requiere comprender que los valores emergen de nuestras propias acciones; por eso, la inclusión nos interpela directamente, exigiéndonos hacer explícitos los principios éticos subyacentes a la inclusión (Booth, 2006). Los valores de equidad, cohesión social y respeto constituyen los pilares sobre los que debe fundamentarse cualquier esfuerzo hacia la construcción de una sociedad inclusiva y el diseño de una educación inclusiva que responda a las necesidades y potencialidades de todos sus miembros:

La equidad, entendida como un principio que trasciende más allá de la igualdad, se basa en el reconocimiento y respeto a las diferencias individuales. Este concepto

busca garantizar la igualdad de oportunidades y acceso para todo el alumnado, sin importar sus particularidades (Maringe y Chiramba, 2022). La equidad, por lo tanto, se preocupa por una educación justa, de manera que la formación de todos los y las estudiantes son igual de importante (UNESCO, 2017).

Puesto que tratar a todas y todos por igual o querer para todas las personas lo mismo provoca que las más vulnerables quedaran abandonadas, segregadas o marginadas. La equidad añade la consideración de la situación específica de cada individuo y sus necesidades para garantizar una igualdad de condiciones, que debe apoyarse con mayores recursos a los más vulnerables (Silva, 2020).

La cohesión social, que se fundamenta en la aceptación y el reconocimiento de las diferencias entre los miembros de un grupo. Este valor se sustenta en el consenso y en la pertenencia a un proyecto común, cimentado en el establecimiento de relaciones sólidas y en una interacción efectiva dentro del colectivo social. La cohesión social es esencial para fortalecer los lazos comunitarios y construir una sociedad inclusiva, en la que las diferencias sean reconocidas y valoradas como conocimiento del otro, promoviendo así la convivencia entre sus miembros.

Finalmente, el respeto se presenta como un valor esencial para la convivencia en una sociedad inclusiva. Este principio exige la aceptación de las personas tal como son, sin intentar transformarlas, y alude a la capacidad de valorar y honrar las características individuales de los demás. Respetar a otros significa comprender y aceptar las diferencias individuales, mientras se reconoce que, como integrantes de una misma sociedad, todas las personas son iguales en derechos y actuaciones.

2.2. *Desarrollar sistemas educativos inclusivos*

El concepto de educación inclusiva no es equivalente a la simple escolarización en un centro ordinario a la población en edad escolar. La verdadera inclusión implica la participación de todo el alumnado en todas las áreas y contextos educativos para que realmente se considere Educación Inclusiva (De la Cruz, 2020). En ningún caso son los sistemas educativos los que tienen derecho a determinados tipos de alumnado, sino que todas y todos los estudiantes tienen derecho a la educación inclusiva (Naciones Unidas, 2006). La educación inclusiva abarca a todo el alumnado sin excepciones, garantizando un acceso equitativo y una participación significativa de cada individuo en el proceso educativo (Calderón y Habegger-Lardoeyt, 2017; UNESCO, 2017).

La educación inclusiva se sitúa en el contexto de una corriente de pensamiento que considera la educación como un derecho fundamental de la humanidad, una elección social que defiende el acceso a una educación de excelencia para todas y todos (Ainscow y Messiou, 2018). Existe un consenso sobre los beneficios de una educación inclusiva, tanto en el ámbito de los derechos humanos (Naciones Unidas, 2006; Calderón y Calderón, 2016; UNESCO, 2020) como en la promoción de la inclusión social. La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad establece los dos componentes fundamentales del derecho a la educación

inclusiva: por un lado, el derecho de todas las personas a formarse en entornos escolares ordinarios y, por otro, el derecho a contar con los apoyos y ajustes razonables necesarios dentro de esas mismas escuelas (Naciones Unidas, 2006).

Un planteamiento apropiado de la educación inclusiva conduce al establecimiento progresivo de redes educativas y sociales en las que convergen los distintos miembros de la comunidad. Este enfoque comunitario no solo tiene como objetivo abordar las desigualdades en los resultados educativos, sino también afrontar las desigualdades e inequidades de la sociedad (Parrilla, 2013).

Ainscow *et al.* (2013) sostienen que el desarrollo de sistemas educativos inclusivos requiere una estrategia integral que abarque tres áreas interrelacionadas, cada una de las cuales aborda distintos ámbitos fundamentales. Estas áreas son:

Por un lado, los factores internos de la escuela que implican el desarrollo de prácticas inclusivas encaminadas a promover la justicia social mediante la enseñanza y la organización del aprendizaje. Estas prácticas se relacionan con las formas y las relaciones sociales dentro del entorno escolar, incluyendo las interacciones con las familias y las comunidades locales. Para fortalecer este ámbito interno, resulta particularmente relevante, entre otros, la validez del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2015), herramienta que guía el desarrollo y la implementación de tres dimensiones fundamentales: la creación de culturas inclusivas, la elaboración de políticas inclusivas y el diseño de prácticas inclusivas.

Los factores entre las escuelas destacan la importancia de establecer redes de colaboración y de apoyo entre instituciones educativas. Estas redes permiten compartir conocimientos y experiencias entre el profesorado que opera bajo condiciones similares, representando uno de los medios más efectivos para impulsar la mejora en los centros educativos; reconociendo la interdependencia de los problemas y las soluciones a realizar (Arnaiz-Sánchez *et al.*, 2018). Según los autores, el liderazgo de los equipos directivos de las escuelas es clave para promover este intercambio, aunque también pueden ser necesarias otras medidas para consolidar estas redes.

Además, los factores que van más allá de la escuela abarcan el contexto político más amplio en el que las escuelas operan, así como los procesos familiares y los recursos que conforman el modo en que el alumnado aprende y se desarrolla. Este ámbito incluye los intereses, el nivel de comprensión y reflexión pedagógica de los profesionales de la educación (Vera-Rivera *et al.*, 2024), así como factores relacionados con la demografía, la economía, la cultura y la historia de las comunidades atendidas por las escuelas. De igual forma, es importante considerar los procesos sociales y económicos subyacentes, tanto a nivel nacional como global, ya que estos condicionan las circunstancias locales en las que operan los centros educativos.

Incrementar el capital social en beneficio de la educación conjunta de la ciudadanía supone vincularla estrechamente con la acción familiar, pero también extender sus campos de actuación al municipio o ciudad en general. Esta ampliación de horizontes es necesaria para hacer frente a los nuevos desafíos sociales emergentes. El establecimiento de redes entre escuelas con la participación de

las familias (Simón y Fernández, 2019) y otros actores comunitarios incrementa el capital social, contribuyendo así a configurar espacios mancomunados de educación inclusiva y compartida.

2.3. *De la educación inclusiva a la inclusión social: un propósito fundamental*

La educación es el puente imprescindible para que la participación laboral, social y el ejercicio pleno de ciudadanía sean una realidad (Humby *et al.*, 2022) con especial mención las personas con discapacidad. De acuerdo con la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (2018) la relación entre la educación inclusiva y la inclusión social se fundamenta en tres ideas clave que le otorgan significado. En primer lugar, impacto positivo que la educación inclusiva ejerce en la promoción de la inclusión social, consolidándose como un elemento central para alcanzar una sociedad más equitativa e integradora.

La segunda, la asistencia a centros segregados limita considerablemente las oportunidades de inclusión social, tanto a corto plazo, durante el período escolar, como a largo plazo, una vez finalizada la etapa educativa. Según Aramendi *et al.* (2022), la asistencia a aulas o centros especiales está directamente asociada a bajas cualificaciones académicas y profesionales, una menor posibilidad de llevar una vida independiente y un establecimiento insuficiente de redes e interacciones sociales satisfactorias después de la graduación.

Y la tercera, cualquier modelo de educación inclusiva no garantiza estos impactos positivos en el alumnado. Para ello, se requiere un modelo verdaderamente inclusivo en el que la presencia, pertenencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado sean realidades constantes y tangibles en cada experiencia, actividad y situación de aprendizaje. Tal como señala Naciones Unidas (2015), esta concepción de la educación inclusiva debe materializarse en contextos educativos que promuevan el cumplimiento efectivo de los principios de no discriminación e igualdad de oportunidades. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) subraya la necesidad de garantizar los recursos personales, materiales y formales indispensables para que la educación inclusiva sea viable en todas las etapas educativas y en cualquier tipo de centro escolar.

Los informes del Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2020) y del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2024) reconocen que las personas con discapacidad que han recibido una educación inclusiva cuentan con más posibilidades de tener una vida autónoma respecto a aquellas que han sido escolarizadas en centros segregados. Así, el concepto de discapacidad se referencia en el modelo social y abandona el modelo médico-asistencial (Vila-Merino *et al.*, 2024).

La educación inclusiva entendida y aplicada desde los paradigmas de calidad educativa debe considerar factores fundamentales como la igualdad de oportunidades, la equidad y la accesibilidad universal a lo largo de todo el ciclo vital para tener

impacto en la inclusión social (Gallego y Rodríguez, 2015; Kefallinou *et al.*, 2020). De esta manera, dicha educación aumenta las probabilidades de encontrar una salida en el mercado laboral, promueve la autonomía personal, el ejercicio del derecho a tomar decisiones propias y elegir el modo de vida, así como la inclusión social.

Llegados a este punto, cabe plantearse dos cuestiones clave. En primer lugar, ¿se limita la inclusión a la etapa escolar o es necesario plantear seriamente la inclusión social de los colectivos vulnerables, prestando especial atención a las personas con discapacidad? En segundo lugar, ¿qué sucede después de la finalización de la etapa escolar?

Se puede afirmar que existe una relación directa entre educación inclusiva y la inclusión social, tal como afirma Huete (2017). El sistema educativo es mucho más que una herramienta para impartir conocimiento es un agente socializador clave, que distribuye capital cultural, establece modelos de comportamiento, relaciones personales, vínculos, expectativas, sobre la propia vida y la de quienes nos rodean. Es, por tanto, un elemento fundamental para facilitar la inclusión social, productiva, relevante, realizada en sociedad (Ainscow *et al.*, 2003). Además, contribuye al desarrollo de actitudes inclusivas que rompen prejuicios y creencias obsoletas de antaño que deberían ya haber caducado.

La exclusión del sistema educativo ordinario conlleva la exclusión de la sociedad, esta segregación es sufrida tanto por la persona como por su familia conformando un círculo de vulnerabilidad, que dificulta la inclusión social. El foco puesto en la comunidad tiene como objetivo no sólo hacer frente a las desigualdades en los resultados educativos, sino también afrontar las desigualdades e inequidades de la sociedad; de este modo, asegurar los logros académicos no depende sólo del sistema escolar, sino de todo el sistema social, que acontece a lo largo de la vida.

Esta relación se cristaliza en las ideas planteadas por el informe de la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (2018) que se refieren tanto a la incorporación y participación en la comunidad, como en la consecución de un empleo digno:

En cuanto al empleo, se destaca que la asistencia a centros de educación inclusiva es uno de los factores que aumentan la probabilidad de que las personas con discapacidad encuentren empleo, ya sea en empleos con apoyo, trabajos independientes o en actividades autónomas. La naturaleza del currículo puede limitar o aumentar las oportunidades de jóvenes con discapacidad para encontrar empleo y fomentar las relaciones entre iguales. Asimismo, se indica que los programas de transición de alta calidad que se ofrecen en la educación ordinaria, así como la estrategia de inclusión social y laboral como la modalidad de empleo con apoyo pueden aumentar la probabilidad de que las personas con discapacidad encuentren empleo (Calvopiña-Roca y Ayala, 2024).

Referente a la vida en comunidad, el objetivo es alcanzar una vida independiente contando con los apoyos necesarios, que se refiere a llevar una vida autónoma, tener amistades y redes sociales, ser independiente económicamente y participar en actividades lúdicas: se constata que las políticas educativas y de bienestar social se encuentran interrelacionadas para asegurar la autonomía y autorregulación de las personas con

discapacidad. La juventud con discapacidad que asiste a centros de educación inclusiva tiene más probabilidades de alcanzar la independencia económica poco después de graduarse en centros de educación secundaria. La asistencia a centros segregados, por su parte, disminuye las posibilidades de formar amistades y redes sociales en la vida adulta. Además, recibir educación en un centro inclusivo es uno de los factores que aumentan las oportunidades de participar en actividades lúdicas, mientras recibir educación en centros segregados puede obstaculizar dicha participación.

Para que la educación inclusiva tenga impacto en la inclusión social, es necesario garantizar, que el alumnado con discapacidad participe en igualdad de condiciones que el alumnado sin discapacidad en todos los aspectos de la escuela, incluyendo el aprendizaje, los juegos, las actividades del centro y el acceso a todos los ámbitos (Ioannidi y Malafantis, 2022). De esta forma, la garantía de calidad debe dejar claro que en los sistemas de educación inclusiva interesa que se alcancen tanto los logros académicos como los sociales, por ello se ofrecen entornos propicios y las formas de apoyo necesarias (Sandoval *et al.*, 2019).

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El papel de la educación inclusiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en los sistemas educativos se destaca como un elemento esencial para la promoción de la inclusión social. Esta relación estrecha entre ambos aspectos subraya la interdependencia existente, donde el éxito de uno incide directamente en el otro, y las acciones emprendidas en el ámbito escolar repercuten en la comunidad y en la sociedad.

Para que la educación inclusiva tenga impacto real en la inclusión social es imprescindible que tanto las políticas como las prácticas educativas sean modelos inclusivos de alta calidad. Es por ello necesario eliminar las barreras contextuales que entorpecen la presencia y participación de todo el alumnado en la escuela que conllevan prácticas excluyentes (Forteza *et al.*, 2019). Esto implica la implementación de estrategias que personalicen el proceso de aprendizaje, mediante la aplicación y diseño de situaciones de aprendizaje universales que ofrezcan múltiples formas de compromiso, representación y expresión (CAST, 2024; Espada *et al.*, 2019).

Es un imperativo garantizar que todo el alumnado tenga acceso a los recursos de calidad necesarios en entornos y aulas ordinarias, evitando la segregación y rechazando poner excusas que justifiquen la exclusión hacia aulas y/o centros especiales. La provisión de estos recursos, en un sentido amplio, posibilita la transformación del modelo de apoyo desde una perspectiva comunitaria (Honkasilta, 2017) asegurando que se cubran las necesidades individuales de cada estudiante. Este proceso permite romper las prácticas compensatorias que mediante apoyos se llevan a cabo en entornos diferenciados (Amiama-Espaillet, 2020).

Paralelamente, para el desarrollo de modelos de educación inclusiva en los diferentes sistemas y entornos educativos, se hace indispensable un cambio cultural tanto en el ámbito escolar como en la sociedad en general. Este cambio cultural debe

orientarse hacia la superación de prejuicios arraigados y falsas creencias sobre las diferencias que perpetúan la discriminación y fomentar una cultura de aceptación y valoración de las características de todas las personas.

En relación con este tema cabe remarcar que la responsabilidad de promover la educación inclusiva recae en toda la comunidad educativa, no solo en los profesionales directamente involucrados con la discapacidad. Todos los agentes del sistema educativo, incluyendo docentes, directivos, familias y estudiantes, deben colaborar activamente para crear entornos inclusivos que propicien el desarrollo integral de cada individuo. Ya que la educación inclusiva es un derecho a la equidad y la igualdad de condiciones educativas (Calderón y Verde, 2018), este derecho debe formar parte de los valores de la sociedad en su conjunto no de unos pocos.

Respecto a los profesionales de la educación es importante señalar que desempeñan un papel decisivo en el proceso educativo. Pueden adoptar un doble rol: actuar como guías y facilitadores o convertirse en barreras para el aprendizaje. Esta dualidad representa uno de los desafíos fundamentales que enfrenta el sistema educativo en la actualidad. ¿Qué creencias y actitudes favorecen o dificultan el avance hacia una sociedad inclusiva? Lo evidente es que dicho enfoque educativo demanda una formación continua, así como el compromiso y la coordinación de todo el personal educativo (Echeita, 2022).

En función de lo planteado, la interrelación entre educación inclusiva y la inclusión social es un tema de gran relevancia, destacando el papel fundamental que desempeña la educación en la promoción de la inclusión en diversos ámbitos de la sociedad. Resulta notorio que la educación inclusiva no se limita únicamente al ámbito escolar, sino que tiene un impacto significativo en la vida social y laboral, por el hecho de contribuir en la eliminación de obstáculos para la plena participación de los colectivos más vulnerables en la sociedad. Entonces, ¿Qué programas educativos se ofrecen para garantizar la educación al empleo y a la vida en comunidad? Ello aportaría luz sobre el avance en inclusión social (Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2018), por cuanto la apuesta de una comunidad y sus diversos agentes por una educación inclusiva conlleva una incidencia positiva en la promoción de la inclusión social. Esta última, a su vez, se concentra en tres ámbitos fundamentales: la educación, el empleo y la vida comunitaria.

A pesar de desarrollar acciones políticas educativas, la segregación escolar representa un riesgo significativo (Estalayo *et al.*, 2021) ya que reduce las oportunidades de inclusión social. ¿Hasta qué punto las políticas educativas actuales son efectivas para reducir la segregación escolar y promover una educación inclusiva? En consecuencia, esto afecta los tres ámbitos mencionados anteriormente, los cuales son vitales para el desarrollo integral de cada individuo dentro de su comunidad y, por ende, en la sociedad en su conjunto.

Por ello, es imprescindible mantener la atención en esta esfera, considerando la educación inclusiva como un instrumento valioso para avanzar hacia una sociedad más equitativa y justa. La escuela inclusiva debe desempeñar un rol activo en

la construcción de comunidades colaborativas, fomentando principios de respeto, tolerancia y equidad en todos los niveles de la comunidad. En este sentido, surge la necesidad de reflexionar sobre el papel de la escuela inclusiva en la transformación social. ¿De qué manera puede contribuir a la creación de comunidades inclusivas y a la cohesión del tejido social?

Finalmente, la educación inclusiva debe ser parte fundamental del camino hacia una sociedad inclusiva. La escuela, en su entorno, ha de facilitar el avance en la construcción de comunidades inclusivas para hacer posible la participación plena de todas las personas y, con este fin, debemos persistir en el cumplimiento del derecho a la autonomía y la autodeterminación en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2018). *Pruebas de la relación entre la educación inclusiva y la inclusión social: Informe resumen final*. <https://www.european-agency.org/Espa%C3%B1ol/publications>
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista educación inclusiva*, 5(1), 39-49. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220/214>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 44-56. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1967/1878>
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P., & Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 227-242. <https://doi.org/10.1080/0885625032000079005>
- Ainscow, M., & Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal Of Educational Change*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Amaro, A., & Martínez, N. (2020). Participación de la familia en los centros educativos para mejorar la inclusión y la justicia social. *Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(1), 32-43. <https://doi.org/10.17151/rlef.2020.12.1.3>
- Amiama-Espaillet, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 133-143. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp133-143>
- Aramendi, P. M., Rekalde-Rodríguez, I., & Cruz, E. (2022). Las ciudades educadoras ante la segregación escolar: caminando hacia el desarrollo sostenible. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 209-235. <https://doi.org/10.14201/teri.27384>
- Arnaiz-Sánchez, P., & De Haro, R. (2020). ¿Hacia dónde va la escuela inclusiva?: análisis y necesidades de cambio en centros educativos. En O. Moliner (Ed.), *Acompañar la inclusión escolar*, (pp.33-45). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7612099>
- Arnaiz-Sánchez, P., De Haro, R., & Azorín, C. M. (2018). Redes de Apoyo y Colaboración para la Mejora de la Educación Inclusiva. *Revista de Curriculum y formación del Profesorado*, 22(2), 30-49. <http://hdl.handle.net/10481/53076>

- Arnaiz-Sánchez, P., Gallego, L., De Haro-Rodríguez, R., & Alcaraz, S. (2022). ¿Qué Modalidad de Escolarización Prefieren los Equipos Directivos para el Alumnado con Apoyos Educativos Generalizados? *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3). <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.002>
- Barahona, M. (2013). El papel de la investigación teórica en la construcción del conocimiento. *Revista Rupturas*, 3(1), 2-16. <https://doi.org/10.22458/rr.v3i1.254>
- Bolívar, A. (2019). Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *Revista E-currículum*, 17(3), 827-851. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p827-851>
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida, convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Amarú.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares (2ª ed.). FUHEM/OEI <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15049>
- Calderón, I., & Calderón, R. (2016). 'I open the coffin and here I am': Disability as oppression and education as liberation in the construction of personal identity. *Disability & Society*, 3(1), 100-115. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2015.1133400>
- Calderón, I., & Echeita, G. (2022). Inclusive Education as a Human Right. *Oxford Research Encyclopedia Of Education*. 1-20. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1243>
- Calderón, I., & Habegger-Lardoeyt, S. (2017). *Education, Disability and Inclusion. A Family Struggle against an Excluding School*. Sense Publishers.
- Calderón, I., & Verde, P. (2018). *Reconocer la diversidad. Textos breves e imágenes para transformar miradas*. Octaedro.
- Calvopiña-Roca, E. L., & Ayala, J. F. (2024). Inclusión Laboral y Social de Personas con Síndrome de Down: un Estudio de Caso. *Revista Científica de la UCSA*, 11(1), 54-64. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2024.011.01.054>
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la Universidad Argentina: Sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educação em Revista*, 34, 1-26. <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698176003>
- Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2020). *Observaciones adoptadas por el comité en virtud del artículo 5 del protocolo facultativo, en relación con la comunicación No. 41/2017*. <https://hchr.org.mx/comite/dictamen-aprobado-por-el-comite-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-en-virtud-del-articulo-5-del-protocolo-facultativo-respecto-de-la-comunicacion-num-32-2015/>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2024). *Informe de seguimiento a la investigación sobre España realizada por el Comité en virtud del artículo 6 del Protocolo Facultativo de la Convención*. <https://n9.cl/zx3xoCrisol>
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/72108>

- De la Cruz, I. (2020). Educación inclusiva en el nivel medio-superior: análisis desde la perspectiva de directores. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 54, 1-15. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-008)
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/856>
- Espada, R. M., Gallego, M. B., & González, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e Inclusión en la Educación Básica en Ecuador. *Alteridad*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Estalayo, P., Miño-Puigcercós, R., Malinverni, P., & Rivera-Vargas, P. (2021). El reto de la inclusión social, más allá de la escuela: Tensiones y carencias de las políticas de integración de niñas y niños migrantes en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(67), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6258>
- Forteza, D., Fuster, L., & Moreno-Tallón, F. (2019). Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Escuela del Alumnado con Dislexia: Voces de Familias. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 8(2), 113-130. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.006>
- Gallego, J. L., & Rodríguez, A. (2015). El Reto de una Educación de Calidad en la Escuela Inclusiva. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 1(1), 39-54. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_3
- García-García, M. G., & Cotrina-García, M. (2023). Generations of the Community Perspective in Today's Inclusive Education. *Education Sciences*, 13(10), 1027. <https://doi.org/10.3390/educsci13101027>
- González-Alba, B., Cortés-González, P., & Rivas-Flores, J. I. (2020). Experiencia Escolar, Diversidad y Ciudadanía Justa. Un Estudio Biográfico-Narrativo. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(1), 41-58. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.002>
- Graziella, O., & Rivera J. (2018). Construcción de ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la inclusión social. *TLA-MELAU*, 12(44), 51-71. <http://dx.doi.org/10.32399/rtla.12.44.587>
- Guajardo-Ramos, E. (2018). La Educación Inclusiva, fase superior de la Integración-Inclusión Educativa en Educación Especial. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 11, 131-153. <https://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/272/221>
- Honkasilta, J. (2017). "Diagnosing" the Need or in "Need" of a Diagnosis? Reconceptualizing Educational Need", Working with Families for Inclusive Education. *International Perspectives on Inclusive Education*, 10, 123-141. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000010014>
- Huete, A. (2017). Las personas con discapacidad en la escuela. Luces y sombras del proceso de inclusión educativa en España. *Panorama social*, 26, 93-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6371402>
- Humby, R. H., Eirich, R., Gathercole, J., & Gaudet, D. (2022). Work-Integrated Learning: Community and Student Engagement Through Informed Educational Technology Choices. En S. Chakravarti & B. Boukareva (Eds.), *Cases on Global Innovative Practices for Reforming Education* (pp. 157-177). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8310-4.ch00>
- Hurtado, A., Montoya, M. D., Valencia, Á.M., & Calzada, G. A. (2023). La educación inclusiva en la prosocialidad desde una Perspectiva de la diversidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 79-96. <https://doi.org/10.21500/22563202.5467>

- Inostroza-Barahona, C. (2021). Significados docentes sobre currículum, educación inclusiva y justicia social. *Revista Saberes Educativos*, 6, 200–211. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60716>
- Inostroza-Barahona, C., & Lohaus-Reyes, M. F. (2019). Inclusión y diversidad: Nuevos desafíos para la política curricular chilena. Reflexiones desde la teoría curricular y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 151-162. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.009>
- Ioannidi, V., & Malafantis, K. (2022). Inclusive education and Pedagogy a Practice for all students. *European Journal of Education Studies*, 9(10), 1-13. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v9i10.4476>
- Jiménez, F., Lalueza, J. L., & Fardella, K. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(3), 10-23. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities. *Educational Psychologist*, 54, 250-270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49, 135-152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Maringe, F., & Chiramba, O. (2022). Equity, access and success in higher education in times of disruption: Contemporary and future imaginaries. *South African Journal of Higher Education*, 36(4), 1-5. <https://doi.org/10.20853/36-4-5285>
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429401923>
- Muntaner, J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 35-49. <https://doi.org/10.35362/rie630421>
- Muntaner, J. J., Mut-Amengual, B., & Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Naciones Unidas (2015). *Transversalización de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unsdg.un.org/sites/default/files/UNDG-Mainstreaming-the-2030-Agenda-Reference-Guide_Spanish-clean.pdf
- Olsson, I., & Nilholm, C. (2022). Inclusion of pupils with autism – a research overview. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 126-140. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2037823>
- Ordóñez, M. A., & Granja, L. C. (2023). Factores de exclusión al interior de las instituciones educativas: una revisión necesaria. *Revista Conrado*, 19(91), 270-279. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2950>
- Parrilla, Á. (2013). Presentación. Equidad e Innovación en la investigación educativa: reflexiones y aportaciones desde la red de investigación CIES. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 7-13. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1964/1875>

- Peñas, A. H., & Cárdenas, C. A. (2020). La política de educación inclusiva en Colombia (2013-2016). *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 62-68. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/570>
- Porter, J., McDermott, T., Daniels, H., & Ingram, J. (2021). Feeling Part of the School and Feeling Safe: Further Development of a Tool for Investigating School Belonging. *Educational Studies*, 50(3), 382-398. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1944063>
- Rapanta, C., García-Milà, M., Remesal, A., & Gonçalves, C. R. (2021). The challenge of inclusive dialogic teaching in public secondary school. *Comunicar Digital/Comunicar*, 29(66), 21-31. <https://doi.org/10.3916/c66-2021-02>
- Rojas, M. T. (2018). Inclusión social: miradas de los docentes y apoderados frente a la mixtura social en sus escuelas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 217-234. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300217>
- Romero, C. (2024). La investigación teórica en educación: singularidades y tendencias. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 2, e95053. <https://doi.org/10.5209/ritie.95053>
- Sánchez, H., Reyes, C., & Mejía K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma. <https://hdl.handle.net/20.500.14138/1480>
- Sandoval, B. (2017). ¿Inclusión en qué? Conceptualizando la inclusión social. EHQUIDAD. *Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 5, 71-108. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2016.0003>
- Sandoval, M., Márquez, C., Simón, C., & Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *PUBLICACIONES*, 49(3), 251-266. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11412>
- Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: a prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review*, 20, 181-192. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09598-w>
- Silva, M. (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(46), 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039>
- Simón, C., & Fernández, Á. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Sosa, M. del P., & Villafuerte, C. A. (2022). Cultura inclusiva: Camino hacia la atención de diversidad en la educación. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 1918-1931. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.461>
- Taff, S. D., & Clifton, M. (2022). Inclusion and Belonging in Higher Education: A Scoping Study of Contexts, Barriers, and Facilitators. *Higher Education Studies*, 12(3), 122-133. <https://doi.org/10.5539/hes.v12n3p122>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.
- Vera-Rivera, M. A., Rizzo-Andrade, M. O., Ferrín-Vera, P. F., y Zambrano-Figueroa, H. E. (2024). Rol del docente en la creación de entornos inclusivos. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(3), 34-47. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4i3.219>
- Vila-Merino, E. S., Rascón-Gómez, T., & Calderón-Almendros, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XX1*, 27(1), 353-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36753>

INCLUSIVE EDUCATION AND SOCIAL INCLUSION: A COMMUNITY COMMITMENT

Educación inclusiva e inclusión social: un compromiso comunitario

Francisca MORENO-TALLÓN and Joan Jordi MUNTANER GUASP

Universitat de les Illes Balears. Spain.

francisca.moreno@uib.es; joanjordi.muntaner@uib.es

<https://orcid.org/0000-0003-2923-4911>; <https://orcid.org/0000-0002-2485-3257>

Date received: 23/12/2024

Date accepted: 11/02/2025

Online publication date: 02/06/2025

How to cite this article / Cómo citar este artículo: Moreno-Tallón, F. & Muntaner Guasp, J. J. (2025). Inclusive Education and Social Inclusion: A Community Commitment [Educación inclusiva e inclusión social: un compromiso comunitario]. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 145-162. <https://doi.org/10.14201/teri.32395>

ABSTRACT

This article explores the close relationship between inclusive education and social inclusion, highlighting their central role in building fairer and more equitable societies. Inclusive education not only facilitates access to education but also promotes participation in the community by all people, eliminating barriers that limit personal and collective development. The main aim of this work is to demonstrate the interdependence of the two concepts and how inclusive education can be an essential tool for promoting equity, social justice, and citizen participation. To this end, an education-based theoretical methodology using documentary analysis and critical review of specialised literature is used. The evolution of educational approaches is examined, from integration models to proposals focused on full inclusion, assessing their impact on educating committed citizens and reducing structural inequalities. The results show that inclusive education

contributes significantly to social inclusion, equity, and a sense of belonging to the community. However, there are still challenges that hinder its effective implementation such as structural, cultural, and attitudinal barriers that can perpetuate the exclusion of certain groups. The article emphasises the need to transform these barriers into opportunities through education policies that foster accessible, participatory and community-based environments, ensuring equal access to quality education and participation in social life. It concludes that inclusive education is key to building an equitable society, ensuring that all people can participate, reach their full potential, and contribute to collective well-being, fostering the creation of fairer and more equitable communities.

Keywords: community; inclusive education; equal opportunities; social inclusion; social justice.

RESUMEN

Este artículo analiza la estrecha relación entre la educación inclusiva y la inclusión social, destacando su papel clave en la construcción de sociedades más justas y equitativas. La educación inclusiva no solo facilita el acceso a la enseñanza, sino que también promueve la participación de todas las personas en la comunidad, eliminando barreras que limitan el desarrollo personal y colectivo. El objetivo principal es demostrar la interdependencia entre ambos conceptos y cómo la educación inclusiva puede ser una herramienta fundamental para fomentar la equidad, la justicia social y la participación ciudadana. Para ello, se emplea una metodología teórica en educación basada en el análisis documental y la revisión crítica de literatura especializada. Se examina la evolución de los enfoques educativos, desde modelos de integración hasta propuestas centradas en la inclusión plena, evaluando su impacto en la formación de ciudadanos comprometidos y en la reducción de desigualdades estructurales. Los resultados evidencian que la educación inclusiva contribuye significativamente a la inclusión social, la equidad y el sentido de pertenencia a la comunidad. Sin embargo, persisten desafíos que dificultan su implementación efectiva, como barreras estructurales, culturales y actitudinales, las cuales pueden perpetuar la exclusión de ciertos grupos. Se enfatiza la necesidad de transformar estos obstáculos en oportunidades mediante políticas educativas que fomenten entornos accesibles, participativos y comunitarios, garantizando la igualdad en el acceso a la educación de calidad y la participación en la vida social. Se concluye que la educación inclusiva es clave para construir una sociedad equitativa, asegurando que todas las personas puedan participar, alcanzar su máximo potencial y contribuir al bienestar colectivo, favoreciendo la creación de comunidades más justas y equitativas.

Palabras clave: comunidad; educación inclusiva; igualdad de oportunidades; inclusión social; justicia social.

1. INTRODUCTION

The interplay between educational inclusion and social inclusion is a central element in understanding socio-educational processes that involve equity for all

students, independently of the context in which they are situated. Enabling inclusive education not only promotes full participation in the field of education by all individuals, but it also encourages their participation in the social sphere, promoting proactive strategies in school that produce the change from exclusion to inclusion (Juvonen et al., 2019).

This reciprocal interaction between educational and social inclusion is fundamental for establishing just and equitable settings that promote the integral development of all students and ensure their active participation in society (Booth & Ainscow, 2015). Inclusive education is a paradigm that values diversity in the classroom, planning and implementing educational proposals that foster equity (UNESCO, 2020).

It also promotes pedagogical processes that include different forms of learning and being (Inostroza-Barahona & Lohaus-Reyes, 2019). This outlook ensures that all students, regardless of their individual characteristics and needs, have equal opportunities (Chiroleu, 2018) to access a quality education that is not yet available (Porter et al., 2021).

Inclusive education is also characterised by recognising and valuing differences, seeing this diversity as an inherent aspect of the human condition. It also enriches and improves the quality of teaching and of students' training and education (González-Alba et al., 2020).

The importance of promoting social justice also stands out (Jiménez et al., 2017), guaranteeing students' participation in a process of learning together in mainstream classrooms regardless of their personal, social, or cultural circumstances by eliminating barriers to learning and participation (Ainscow, 2012).

This objective requires the introduction of inclusive cultures, policies, and practices (Booth & Ainscow, 2015), as well as the implementation of widespread and generalised intervention strategies and support measures (Arnaiz-Sánchez et al., 2022), designed with the aim of identifying and meeting the personal needs and characteristics of all students.

It is important to note that there is no single conceptualisation of inclusive education, although the concepts do share common elements, as Muntaner et al. explain (2022):

1. They recognise diversity as inherent to the human condition, and so any differences that exist should not be an obstacle in the educational context.
2. They advocate respect for diversity, which involves dispensing with classifications within the student body.
3. They promote the identification and elimination of contextual barriers that hinder participation, also taking into account the facilitators that are present.

To promote inclusive education effectively, it is essential to identify and eliminate barriers that interfere with all students' presence, participation, and progress in mainstream

classrooms (Muntaner, 2013). This process involves breaking down the walls that prevent the creation of inclusive scenarios in the school environment (Hurtado et al., 2023).

This holistic perspective on inclusive education considers all of the barriers that can hinder learning; it does not restrict itself to those that affect students with special educational needs or disabilities (Shaeffer, 2019) but instead considers those that impact the student body as a whole. In this sense, Guajardo-Ramos (2018) suggests considering additional dimensions, such as gender, interculturality, and socio-economic level, thus expanding the scope of inclusive values and principles.

In response to this challenge, inclusive education addresses the task of promoting inclusive societies that foster participation by all individuals (Hurtado et al., 2023). To guarantee this right, it is necessary to develop educational policies that establish a truly inclusive system (Peña & Cárdenas, 2020).

It is important to stress that achieving inclusive education not only depends on educational work but also requires community commitment as reducing inequality cannot be limited to the school setting but must extend to the social sphere, including the family and the local community (Bolívar, 2019).

During this process, social inclusion plays a prominent role by directing its initiatives towards eliminating obstacles such as lack of accessibility or mechanisms of exclusion. Likewise, it provides facilitating resources, such as universal settings and support services (Taff & Clifton, 2022), with the aim of promoting participation by all people in the different spheres of society.

The interconnection between these two concepts is manifested through the promotion of more equitable and just social settings for all. Therefore, it is argued that stakeholders in society must commit to the implementation of inclusive education, considering it as a communal task (Bolívar, 2019).

The school as a system reflects the characteristic values and dynamics of 21st-century society, with the primary objective of facilitating the inclusion of all students in their local community and meeting their needs (Rapanta et al., 2021), considering the intrinsically social nature of the human being. In the same way, social inclusion is conceived as the process of empowering individuals and groups, in particular those from more vulnerable and marginalised sectors, to ensure that they are not excluded from society (Graziella & Rivera, 2018). Social inclusion involves coexisting with diversity without allowing discrimination, guaranteeing all people the same rights within society (Rojas, 2018).

From the perspective of social justice and the dynamic development of society, it is vital to move away from separation and towards inclusion in mainstream settings, enabling participation by all. This process invokes three dimensions that Inostroza-Baraona (2021) highlights:

1. Equitable redistribution of resources.
2. Recognition of all people's characteristics respecting their differences.

3. Representation of and participation by all students in the representational and meaningful spheres of their lives.

In accordance with what is proposed, it should be noted that tackling policies, practices, and cultures that perpetuate processes of exclusion within schools, the repercussions of which are later manifested in society, requires the transformation of educational settings and the elimination of exogenous and endogenous factors that bring about exclusion in educational processes (Ordóñez & Granja, 2023).

To achieve this effectively, it is crucial to approach rigorously and reflexively the different dimensions of the interaction between inclusive education and social justice, taking into account the relationship between students and the context (Amaro & Martínez, 2020). This leads to examination of the theoretical foundations and the practical educational implications that make equality of opportunities possible for all students.

Consequently, this study presents the theoretical foundations relating to educational inclusion and how it interacts with social inclusion, emphasising their interdependence in the construction of a more equitable society. The main aim is to establish a solid theoretical basis that demonstrates the close relationship between inclusive education and social inclusion, regarded as fundamental elements for the transformation of a society from a community perspective through social and educational actions (García-García & Cotrina-García, 2023). Evincing the implications of educational inclusion for equity and community participation is a particular objective, analysing its impact on social inclusion both in the short term during the process of schooling, and in the long term after completing obligatory education. The theoretical and regulatory focuses proposed by international bodies, which underpin and promote educational and social inclusion, are also analysed.

To achieve these objectives, a methodology characteristic of theoretical research in education is used. As Romero (2024) observes:

Although research of this type does not, from an academic or formal viewpoint, require the methodology followed to be specified, it is generally based on analysis and synthesis of precise documentary sources, a coherent corpus of arguments, and using relevance, conceptual precision, the structure of the argument, originality, and the rigour of the studies as criteria for their validity (p. 5).

Unlike the empirical model, this research focus is directed at validating theories, clarifying concepts, and identifying broader theoretical consequences (Sánchez et al., 2018). It can be defined as a systematic process dedicated to constructing, reconstructing, exploring, and critically analysing the concepts and theories that underpin diverse areas of knowledge (Barahona, 2013).

The inclusive education focus goes beyond just considering people with disabilities and includes all individuals (Mitchell & Sutherland, 2020), enabling full development of their potential and capacities at school and in independent adult life.

Ultimately, inclusive education and social inclusion are essential components that make a significant contribution to eliminating inequalities in communities and to non-separation in class. They also promote equity, specifically in diverse educational settings where differences are valued and coexistence between different students is fostered (Arnaiz-Sánchez & De Haro, 2020).

2. DEVELOPMENT

This analysis considers in depth the elements that guide inclusive education (UNESCO, 2017), underlining how collaboration among different social agents is essential to overcome the barriers that limit full inclusion. In addition, it underlines the importance of building an inclusive society by promoting values that foster equality, respect, and social justice. This focus recognises that responsibility for progress towards inclusion does not just fall on educational institutions but that it involves the community as a whole.

Inclusive education loses its purpose if it is not directed towards constructing an inclusive society. In this sense, it is defined as a process that facilitates removal of the barriers that limit all students' presence, participation, and achievements, recognising that each student is unique and valuable regardless of his or her characteristics and needs (UNESCO, 2017). To this end, it is vital to foster inclusive cultures, establish inclusive educational policies, and develop pedagogical practices that integrate these values in the school and community dynamic (Booth & Ainscow, 2015). This process creates a feedback cycle, in which transformations in the educational sphere contribute to improvements and social change, and vice versa. Therefore, inclusion is conceived as an integral and continuous effort by everyone, with inclusive values and practices permeating all levels of society.

2.1. *Inclusive education: a communal task in the promotion of inclusive values*

The initial process of the communal task in promoting inclusive education founded on inclusive values is based on the principles established by UNESCO (2017), which state that guaranteeing an inclusive, equitable, and quality education is often a collective undertaking where participants must make a joint effort to fulfil their responsibilities. In line with this premise, building and developing an inclusive education requires the convergence of three essential elements UNESCO (2017):

Firstly, it involves all students participating in communal spaces (Calderón & Echeita, 2022) and the agreement of all of the educational agents involved, as the resolve to advance towards an inclusive school should not fall solely, or principally, on students with special educational needs and their family members; instead it must be demanded by all of the educational community, build on voluntary participation by all agents (Sosa & Villafuerte, 2022).

Secondly, it requires a commitment to share in the struggle against cultural, social, and educational barriers (Crisol, 2019), not only from the sphere of school but also from the social sphere, for example the family, the neighbourhood, and the municipality, with the aim of reducing inequalities.

Thirdly, it requires the promotion and fostering of values in the community that make it possible to achieve a more inclusive society for all, where each individual has a full presence, feels respected, and perceives that his or her contribution is valued and promoted (Olsson & Nilholm, 2022).

Inclusive education must be a basic part of the path towards an inclusive society. The inclusive school must lead change from its field of action to make progress in constructing inclusive communities through deep reflection on the human values that underpin its educational project and the pedagogical responses that it implements to cater for all students (Echeita, 2022).

The connection between inclusive education and social inclusion is very important to guarantee the quality of the education provided and to shape effective social policies and structures for transition. This relationship leads to a change in the distribution of resources and processes, enabling full participation in society by all individuals (Sandoval, 2017).

To approach a truly inclusive society, it is necessary to consider the diverse and disparate social values associated with inclusion (Booth & Ainscow, 2015). In this context, values are the foundation of all actions, educational practices, and policies. Adopting an appropriate posture in the educational field requires understanding that values emerge from our own actions; therefore, inclusion addresses us directly, requiring us to make explicit the ethical principles underlying inclusion (Booth, 2006). The values of equity, social cohesion, and respect are the pillars on which any effort to construct an inclusive society and design an inclusive education that responds to the needs and potential of all of its members must be built:

Equity, defined as a principle that goes beyond equality, is based on recognising and respecting individual differences. This concept seeks to guarantee equality of opportunities and access for all students, regardless of their particular characteristics (Maringe & Chiramba, 2022). Equity, then, is concerned with a just education, so that the education of all students is equally important (UNESCO, 2017).

Treating everyone equally or wanting the same for all people results in the most vulnerable being abandoned, separated, or marginalised. Equity adds consideration of the specific situation of each individual and his or her needs to guarantee equality of conditions, which must be supported by greater resources for the most vulnerable (Silva, 2020).

Social cohesion is based on the acceptance and recognition of the differences between the members of a group. This value is supported by consensus and belonging to a common project, founded on establishing solid relations and on effective interaction within the social group. Social cohesion is essential for strengthening community

bonds and building an inclusive society, in which differences are recognised and valued as knowledge of the other, thus promoting coexistence among its members.

Finally, respect is presented as an essential value for coexistence in an inclusive society. This principle requires accepting people as they are without attempting to change them, and it alludes to the capacity to value and honour the individual characteristics of others. Respecting others means understanding and accepting individual differences, while recognising that, as members of the same society, all people are equal in rights and actions.

2.2. Developing inclusive education systems

The concept of inclusive education is not equivalent to simply enrolling all of the school-age population in mainstream schools. True inclusion involves all students participating in all educational areas and contexts so that the education can be regarded as truly inclusive (De la Cruz, 2020). In no case do education systems have a right to a particular kind of student; instead all students have a right to inclusive education (Naciones Unidas, 2006). Inclusive education encompasses all students without exception, guaranteeing equitable access and meaningful participation by each individual in the educational process (Calderón & Habegger-Lardoeyt, 2017; UNESCO, 2017).

Inclusive education is part of a way of thinking that regards education as a fundamental human right. It is a social choice that defends access to excellent education for all (Ainscow & Messiou, 2018). There is consensus on the benefits of inclusive education, both in the field of human rights (Naciones Unidas, 2006; Calderón & Calderón, 2016; UNESCO, 2020) and in the promotion of social inclusion. The Convention on the Rights of Persons with Disabilities establishes the two basic components of the right to an inclusive education: firstly, the right of all people to learn in ordinary school environments and, secondly, the right to have the necessary reasonable support and adjustments within these same schools (Naciones Unidas, 2006).

An appropriate formulation of inclusive education leads to the progressive establishment of educational and social networks in which the different members of the community come together. The objective of this community focus is not only to address inequalities in educational results, but also to tackle the inequalities and inequities of society (Parrilla, 2013).

Ainscow et al. (2013) argue that developing an inclusive education system requires an integral strategy that encompasses three interrelated areas, each of which addresses different fundamental spheres. These areas are:

Firstly, internal factors in the school that involve the development of inclusive practices aimed at promoting social justice through teaching and the organisation of learning. These practices relate to social forms and relations within the school setting, including interactions with families and local communities. To strengthen

this internal setting, the validity of the *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2015), among other factors, is especially relevant. This is a tool that guides the development and implementation of three fundamental dimensions: creating inclusive cultures, developing inclusive policies, and designing inclusive practices.

Inter-school factors underline the importance of establishing collaboration and support networks among educational institutions. These networks make it possible to share knowledge and experience among teachers who work under similar conditions, and they are one of the most effective means for promoting improvements in educational centres; recognising the interdependence of problems and of the solutions to put in place (Arnaiz-Sánchez et al., 2018). According to the authors, leadership by school management teams is vital for promoting this interchange, although other measures can also be necessary to consolidate these networks.

Furthermore, factors that go beyond the school include the broader political context in which schools operate, as well as the family processes and the resources that shape how students learn and develop. This sphere includes the education professionals' interests, their level of pedagogical comprehension and their reflections (Vera-Rivera et al., 2024), as well as factors relating to the demographics, economy, culture, and history of the communities served by the schools. It is equally important to consider underlying social and economic processes at both a national and a global level, as these shape the local circumstances in which schools operate.

Increasing social capital to benefit educating the public together involves linking it closely to family action as well as extending its fields of action to the municipality or city in general. This expansion of horizons is necessary to confront emerging new social challenges. Establishing networks of schools with the participation of families (Simón & Fernández, 2019) and other community stakeholders increases social capital, thus contributing to configuring joint spaces for inclusive and shared education.

2.3. *From inclusive education to social inclusion: a fundamental proposal*

Education is the essential bridge to making participation in employment and society and full exercise of citizenship a reality (Humby et al., 2022), especially for people with disabilities. According to the Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2018), the relationship between inclusive education and social inclusion is based on three key ideas that give it meaning. Firstly, the positive impact of inclusive education on promoting social inclusion, establishing itself as a central element to achieve a more equitable and inclusive society.

Secondly, attending separate schools considerably limits opportunities for social inclusion, both in the short term, during their time in education, and in the long term, after completing education. According to Aramendi et al. (2022), attending

special classes or schools is directly associated with low academic and professional qualifications, a lower likelihood of leading an independent life, and insufficient establishment of satisfactory social networks and interactions after graduation.

And thirdly, no model of inclusive education guarantees these positive impacts on students. Therefore, a truly inclusive model is required in which all students' presence, belonging, participation, and learning are constant and tangible realities in every experience, activity, and learning situation. As the Naciones Unidas (2015) notes, this conception of inclusive education must be implemented in educational contexts that promote effective fulfilment of the principles of non-discrimination and equality of opportunities. The Convention on the Rights of Persons with Disabilities (Naciones Unidas, 2006) underlines the need to guarantee the personal, material, and formal resources necessary for inclusive education to be viable in all educational stages and in any type of school.

The reports by the Human Rights Committee (Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2020; Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2024) recognise that people with disabilities who have received an inclusive education are more likely to lead an independent life than those who have been educated in separate schools. So, the concept of disability is referred to using the social model and the medical model is abandoned (Vila-Merino et al., 2024).

Inclusive education, understood and applied from the paradigms of educational quality, must consider fundamental factors such as equality of opportunities, equity, and universal accessibility throughout the whole of a person's life if it is to have an impact on social inclusion (Gallego & Rodríguez, 2015; Kefallinou et al., 2020). In this way, this type of education increases the chances of finding a job, it promotes personal autonomy, exercise of the right to take one's own decisions and choose one's own way of life, and social inclusion.

Having reached this point, two key questions should be asked. Firstly, is inclusion limited to the school stage or is it necessary to seriously consider the social inclusion of vulnerable groups, paying special attention to people with disabilities? Secondly, what happens after the end of the school stage?

We can state that there is a direct relationship between inclusive education and social inclusion, as Huete (2017) observes. The education system is much more than a tool for imparting knowledge. It is a key socialising agent that distributes cultural capital, establishes models of behaviour, personal relations, links, expectations, about one's own life and the lives of those who surround us. It is, then, a fundamental element for facilitating social inclusion that is productive, relevant, and done in society (Ainscow et al., 2003). Furthermore, it helps develop inclusive attitudes that break from prejudices and obsolete beliefs from previous times that should already have been abandoned.

Being outside the ordinary education system entails exclusion from society, and this separation is suffered both by the person and by his or her family, creating

a circle of vulnerability, that hinders social inclusion. The aim of focussing on the community is not only to address inequalities in educational outcomes but also to confront society's inequalities and inequities, thus ensuring that academic achievements are not only dependent on the school system but on the whole of the social system, which is present all through life.

This relationship takes shape in the ideas raised by the report of the Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2018), which refer both to incorporation into and participation in the community, and to achieving decent employment:

With regards to employment, it is notable that attending schools with inclusive education is one of the factors that increase the chances of people with disabilities finding work, whether in jobs with support, independent activities, or self-employment. The nature of the curriculum can limit or increase opportunities for young people with disabilities to find work and foster relations with peers. It is also noted that high-quality transition programmes offered in mainstream education, the strategy of social and workplace inclusion, and the supported employment model can increase people with disabilities' chances of finding employment (Calvopiña-Roca & Ayala, 2024).

With regards to community life, the goal is to achieve an independent life with the necessary support, which comprises leading an autonomous life, having friendships and social networks, being economically independent, and participating in leisure activities: it is clear that education and social well-being policies are interrelated to ensure the autonomy and self-regulation of people with disabilities. Young people with disabilities who attend schools with inclusive education are more likely to achieve economic independence soon after graduating from secondary school. In contrast, attending separate schools reduces the possibilities of forming friendships and social networks in adult life. Furthermore, being educated in an inclusive school is a factor that increases opportunities to participate in leisure activities, while being educated in a separate school can impede this participation.

For inclusive education to have an impact on social inclusion, it is necessary to guarantee that students with disabilities participate under equal conditions with students who do not have disabilities in all aspects of the school, including learning, games, and school activities, and that they have access to all spheres (Ioannidi & Malafantis, 2022). Accordingly, the guarantee of quality must make it clear that both academic and social achievements should be achieved in inclusive education systems, and so to offer conducive environments and the necessary forms of support (Sandoval et al., 2019).

3. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The role of inclusive education in teaching and learning processes and in education systems stands out as an essential element for promoting social inclusion.

This close relationship between the two aspects underlines their interdependence, with the success of one directly affecting the other and actions undertaken in the school setting having an impact on the community and society.

For inclusive education to have a real impact on social inclusion, it is vital that educational policies and practices feature high-quality inclusive models. It is therefore necessary to eliminate the contextual barriers that obstruct the presence of and participation by all students in the school and which involve exclusionary practices (Forteza et al., 2019). This requires implementing strategies that personalise the learning process, through the application and design of universal learning situations that offer multiple forms of commitment, representation, and expression (CAST, 2024; Espada et al., 2019).

It is essential to ensure that all students have access to quality resources in ordinary environments and classrooms, avoiding separate schooling and turning away from excuses that justify exclusion into special classes and/or schools. Providing these resources, in a broad sense, makes it possible to transform the support model from a communal perspective (Honkasilta, 2017), ensuring that the individual needs of each student are met. This process makes it possible to break with the compensatory practices that by means of additional support are carried out in special settings (Amiama-Espallat, 2020).

In parallel, a cultural shift in the school environment and in society in general is essential to develop models of inclusive education in different education systems and settings. This cultural change must be directed towards overcoming deep-seated prejudices and false beliefs about differences that perpetuate discrimination and towards fostering a culture of accepting and valuing the characteristics of all people.

In relation to this topic, it is worth noting that responsibility for promoting inclusive education falls on the educational community as a whole, not just on professionals directly involved with disability. All agents in the education system, including teachers, leaders, families, and students, must actively cooperate to create inclusive settings that promote the integral development of each individual. As inclusive education is a right to equity and equality of educational conditions (Calderón & Verde, 2018), this right must form part of the values of society as a whole, not just a few people.

With regards to education professionals, it is important to note that they play a decisive role in the educational process. They can adopt two roles: acting as guides and facilitators or becoming barriers to learning. This duality represents one of the fundamental challenges that the education system currently faces. What beliefs and attitudes favour or hinder the move towards an inclusive society? It is evident that this educational focus demands continuous training, as well as the commitment and coordination of all educational staff (Echeita, 2022).

In accordance with what is stated, the relationship between inclusive education and social inclusion is very important, underlining the essential role of education in

promoting inclusion in diverse areas of society. It is generally accepted that inclusive education is not limited to the school setting but that it has a significant impact on social and working life, as it helps eliminate obstacles to full participation in society by the most vulnerable groups. Therefore, what educational programmes are offered to guarantee education for employment and for life in the community? This would shed light on advances in social inclusion (Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2018), as the backing for inclusive education by a community and its various agents has a positive impact on the promotion of social inclusion. In turn, social inclusion is concentrated in three fundamental fields: education, employment, and community life.

Despite implementing educational policy actions, separate schooling represents a significant hazard (Estalayo et al., 2021) as it reduces opportunities for social inclusion. To what extent are current educational policies effective at reducing separate schooling and promoting inclusive education? This consequently affects the three fields mentioned above, which are vital for all individuals' integral development within their community and ultimately in society as a whole.

Therefore, it is essential to maintain attention in this sphere, considering inclusive education as a valuable instrument for moving towards a more equitable and just society. The inclusive school must play an active role in building collaborative communities, fostering principles of respect, tolerance, and equity at all levels of the community. In this sense, a need to reflect on the role of the inclusive school in social transformation emerges. How can it contribute to creating inclusive communities and the cohesiveness of the social fabric?

Finally, inclusive education must be a fundamental part of the path towards an inclusive society. The school, in its environment, must facilitate progress in the construction of inclusive communities to enable everyone to participate fully and, with this aim, we must continue to fulfil the right to autonomy and self-determination in society.

REFERENCES

- Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2018). *Pruebas de la relación entre la educación inclusiva y la inclusión social: Informe resumen final*. <https://www.european-agency.org/Espa%C3%B1ol/publications>
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista educación inclusiva*, 5(1), 39-49. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220/214>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 44-56. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1967/1878>
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P., & Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 227-242. <https://doi.org/10.1080/0885625032000079005>

- Ainscow, M., & Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal Of Educational Change*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Amaro, A., & Martínez, N. (2020). Participación de la familia en los centros educativos para mejorar la inclusión y la justicia social. *Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(1), 32-43. <https://doi.org/10.17151/rlef.2020.12.1.3>
- Amiama-Espaillet, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 133-143. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp133-143>
- Aramendi, P. M., Rekalde-Rodríguez, I., & Cruz, E. (2022). Las ciudades educadoras ante la segregación escolar: caminando hacia el desarrollo sostenible. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 209-235. <https://doi.org/10.14201/teri.27384>
- Arnaiz-Sánchez, P., & De Haro, R. (2020). ¿Hacia dónde va la escuela inclusiva?: análisis y necesidades de cambio en centros educativos. En O. Moliner (Ed.), *Acompañar la inclusión escolar*, (pp.33-45). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7612099>
- Arnaiz-Sánchez, P., De Haro, R., & Azorín, C. M. (2018). Redes de Apoyo y Colaboración para la Mejora de la Educación Inclusiva. *Revista de Curriculum y formación del Profesorado*, 22(2), 30-49. <http://hdl.handle.net/10481/53076>
- Arnaiz-Sánchez, P., Gallego, L., De Haro-Rodríguez, R., & Alcaraz, S. (2022). ¿Qué Modalidad de Escolarización Prefieren los Equipos Directivos para el Alumnado con Apoyos Educativos Generalizados? *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3). <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.002>
- Barahona, M. (2013). El papel de la investigación teórica en la construcción del conocimiento. *Revista Rupturas*, 3(1), 2-16. <https://doi.org/10.22458/rr.v3i1.254>
- Bolívar, A. (2019). Un currículo inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *Revista E-curriculum*, 17(3), 827-851. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p827-851>
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida, convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urries (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Amarú.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares (2ª ed.). FUHEM/OEI <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15049>
- Calderón, I., & Calderón, R. (2016). 'I open the coffin and here I am': Disability as oppression and education as liberation in the construction of personal identity. *Disability & Society*, 3(1), 100-115. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2015.1133400>
- Calderón, I., & Echeita, G. (2022). Inclusive Education as a Human Right. *Oxford Research Encyclopedia Of Education*. 1-20. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1243>
- Calderón, I., & Habegger-Lardoeit, S. (2017). *Education, Disability and Inclusion. A Family Struggle against an Excluding School*. Sense Publishers.
- Calderón, I., & Verde, P. (2018). *Reconocer la diversidad. Textos breves e imágenes para transformar miradas*. Octaedro.

- Calvopiña-Roca, E. L., & Ayala, J. F. (2024). Inclusión Laboral y Social de Personas con Síndrome de Down: un Estudio de Caso. *Revista Científica de la UCSA*, 11(1), 54-64. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2024.011.01.054>
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la Universidad Argentina: Sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educação em Revista*, 34, 1-26. <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698176003>
- Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2020). *Observaciones adoptadas por el comité en virtud del artículo 5 del protocolo facultativo, en relación con la comunicación No. 41/2017*. <https://hchr.org.mx/comite/dictamen-aprobado-por-el-comite-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-en-virtud-del-articulo-5-del-protocolo-facultativo-respecto-de-la-comunicacion-num-32-2015/>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2024). *Informe de seguimiento a la investigación sobre España realizada por el Comité en virtud del artículo 6 del Protocolo Facultativo de la Convención*. <https://n9.cl/zx3xoCrisol>
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/72108>
- De la Cruz, I. (2020). Educación inclusiva en el nivel medio-superior: análisis desde la perspectiva de directores. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 54, 1-15. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-008)
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/856>
- Espada, R. M., Gallego, M. B., & González, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e Inclusión en la Educación Básica en Ecuador. *Alteridad*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Estalayo, P., Miño-Puigcercós, R., Malinverni, P., & Rivera-Vargas, P. (2021). El reto de la inclusión social, más allá de la escuela: Tensiones y carencias de las políticas de integración de niñas y niños migrantes en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(67), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6258>
- Forteza, D., Fuster, L., & Moreno-Tallón, F. (2019). Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Escuela del Alumnado con Dislexia: Voces de Familias. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 8(2), 113-130. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.006>
- Gallego, J. L., & Rodríguez, A. (2015). El Reto de una Educación de Calidad en la Escuela Inclusiva. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 1(1), 39-54. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_3
- García-García, M. G., & Cotrina-García, M. (2023). Generations of the Community Perspective in Today's Inclusive Education. *Education Sciences*, 13(10), 1027. <https://doi.org/10.3390/educsci13101027>
- González-Alba, B., Cortés-González, P., & Rivas-Flores, J. I. (2020). Experiencia Escolar, Diversidad y Ciudadanía Justa. Un Estudio Biográfico-Narrativo. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(1), 41-58. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.002>

- Graziella, O., & Rivera J. (2018). Construcción de ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la inclusión social. *TLA-MELAU*, 12(44), 51-71. <http://dx.doi.org/10.32399/rtla.12.44.587>
- Guajardo-Ramos, E. (2018). La Educación Inclusiva, fase superior de la Integración-Inclusión Educativa en Educación Especial. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 11, 131-153. <https://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/272/221>
- Honkasilta, J. (2017). "Diagnosing" the Need or in "Need" of a Diagnosis? Reconceptualizing Educational Need", Working with Families for Inclusive Education. *International Perspectives on Inclusive Education*, 10, 123-141. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000010014>
- Huete, A. (2017). Las personas con discapacidad en la escuela. Luces y sombras del proceso de inclusión educativa en España. *Panorama social*, 26, 93-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6371402>
- Humby, R. H., Eirich, R., Gathercole, J., & Gaudet, D. (2022). Work-Integrated Learning: Community and Student Engagement Through Informed Educational Technology Choices. En S. Chakravarti & B. Boukareva (Eds.), *Cases on Global Innovative Practices for Reforming Education* (pp. 157-177). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8310-4.ch00>
- Hurtado, A., Montoya, M. D., Valencia, Á.M., & Calzada, G. A. (2023). La educación inclusiva en la prosocialidad desde una Perspectiva de la diversidad. *Revista Guillermo de Ockbam*, 21(1), 79-96. <https://doi.org/10.21500/22563202.5467>
- Inostroza-Barahona, C. (2021). Significados docentes sobre currículum, educación inclusiva y justicia social. *Revista Saberes Educativos*, 6, 200-211. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60716>
- Inostroza-Barahona, C., & Lohaus-Reyes, M. F. (2019). Inclusión y diversidad: Nuevos desafíos para la política curricular chilena. Reflexiones desde la teoría curricular y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 151-162. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.009>
- Ioannidi, V., & Malafantis, K. (2022). Inclusive education and Pedagogy a Practice for all students. *European Journal of Education Studies*, 9(10), 1-13. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v9i10.4476>
- Jiménez, F., Lalueza, J. L., & Fardella, K. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(3), 10-23. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities. *Educational Psychologist*, 54, 250-270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49, 135-152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Maringe, F., & Chiramba, O. (2022). Equity, access and success in higher education in times of disruption: Contemporary and future imaginaries. *South African Journal of Higher Education*, 36(4), 1-5. <https://doi.org/10.20853/36-4-5285>
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429401923>

- Muntaner, J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 35-49. <https://doi.org/10.35362/rie630421>
- Muntaner, J. J., Mut-Amengual, B., & Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Naciones Unidas (2015). *Transversalización de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unsdg.un.org/sites/default/files/UNDG-Mainstreaming-the-2030-Agenda-Reference-Guide_Spanish-clean.pdf
- Olsson, I., & Nilholm, C. (2022). Inclusion of pupils with autism – a research overview. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 126-140. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2037823>
- Ordóñez, M. A., & Granja, L. C. (2023). Factores de exclusión al interior de las instituciones educativas: una revisión necesaria. *Revista Conrado*, 19(91), 270-279. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2950>
- Parrilla, Á. (2013). Presentación. Equidad e Innovación en la investigación educativa: reflexiones y aportaciones desde la red de investigación CIES. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 7-13. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1964/1875>
- Peñas, A. H., & Cárdenas, C. A. (2020). La política de educación inclusiva en Colombia (2013-2016). *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 62-68. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/570>
- Porter, J., McDermott, T., Daniels, H., & Ingram, J. (2021). Feeling Part of the School and Feeling Safe: Further Development of a Tool for Investigating School Belonging. *Educational Studies*, 50(3), 382-398. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1944063>
- Rapanta, C., García-Milà, M., Remesal, A., & Gonçalves, C. R. (2021). The challenge of inclusive dialogic teaching in public secondary school. *Comunicar Digital/Comunicar*, 29(66), 21-31. <https://doi.org/10.3916/c66-2021-02>
- Rojas, M. T. (2018). Inclusión social: miradas de los docentes y apoderados frente a la mixtura social en sus escuelas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 217-234. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300217>
- Romero, C. (2024). La investigación teórica en educación: singularidades y tendencias. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 2, e95053. <https://doi.org/10.5209/ritie.95053>
- Sánchez, H., Reyes, C., & Mejía K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma. <https://hdl.handle.net/20.500.14138/1480>
- Sandoval, B. (2017). ¿Inclusión en qué? Conceptualizando la inclusión social. EHQUIDAD. *Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 5, 71-108. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2016.0003>
- Sandoval, M., Márquez, C., Simón, C., & Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *PUBLICACIONES*, 49(3), 251-266. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11412>

- Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: a prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review*, 20, 181-192. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09598-w>
- Silva, M. (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(46), 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039>
- Simón, C., & Fernández, Á. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Sosa, M. del P., & Villafuerte, C. A. (2022). Cultura inclusiva: Camino hacia la atención de diversidad en la educación. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 1918-1931. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.461>
- Taff, S. D., & Clifton, M. (2022). Inclusion and Belonging in Higher Education: A Scoping Study of Contexts, Barriers, and Facilitators. *Higher Education Studies*, 12(3), 122-133. <https://doi.org/10.5539/hes.v12n3p122>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.
- Vera-Rivera, M. A., Rizzo-Andrade, M. O., Ferrín-Vera, P. F., y Zambrano-Figueroa, H. E. (2024). Rol del docente en la creación de entornos inclusivos. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(3), 34-47. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4i3.219>
- Vila-Merino, E. S., Rascón-Gómez, T., & Calderón-Almendros, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XXI*, 27(1), 353-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36753>

ALTERIDAD DIGITAL EN LA ESCUELA: ADOLESCENTES Y REDES SOCIALES

Digital Alterity in School: Adolescents and Social Networks

Sandra Gisela MARTÍN-MARTÍNEZ y Carola GÓMEZ

Universidad Antonio Nariño. Colombia.

smartin80@uan.edu.co; cagomez14@uan.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-4210-2799>; <https://orcid.org/0000-0002-5003-938X>

Fecha de recepción: 01/09/2024

Fecha de aceptación: 01/12/2024

Fecha de publicación en línea: 02/06/2025

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Martín-Martínez, S. G. y Gómez, C. (2025). Alteridad digital en la escuela: adolescentes y redes sociales [Digital Alterity in School: Adolescents and Social Networks]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 163-185. <https://doi.org/10.14201/teri.32145>

RESUMEN

Las redes sociales virtuales son espacios de interacción esenciales durante la adolescencia, en los cuales se construyen relaciones que complementan o extienden los lazos sociales presenciales. El presente estudio busca ampliar los marcos de representación de lo juvenil en la escuela a través del análisis de la forma en que los adolescentes construyen relaciones de alteridad en las redes sociales virtuales. Con un enfoque cualitativo de diseño etnográfico virtual, se realizó observación participante en plataformas digitales (Instagram y Facebook) durante el año 2023, y se empleó el grupo focal y la entrevista semiestructurada con 20 estudiantes entre los 16 y 18 años pertenecientes a dos instituciones de educación pública de Colombia y España. Los datos se sistematizaron en ATLAS.ti 24 con un proceso de codificación abierta y con los conceptos de redes sociales virtuales y alteridad digital como categorías de análisis. Los resultados muestran que los participantes establecen relaciones en

las redes sociales virtuales basadas en usos y motivaciones particulares a través de un despliegue de habilidades socioemocionales orientadas al cuidado del otro. Así, las redes sociales se consolidan como espacios donde los adolescentes obtienen el reconocimiento de sus pares, expresan libremente su personalidad, fortalecen lazos de amistad, construyen nuevos vínculos sociales y configuran su identidad digital. Ante el creciente uso de estas plataformas durante la adolescencia, la respuesta de la sociedad contemporánea ha sido prevenir el ciberacoso. No obstante, se requiere implementar programas de convivencia escolar que brinden a los estudiantes estrategias de formación continua en el desarrollo socioemocional para fomentar el establecimiento de relaciones de alteridad digital caracterizadas por el reconocimiento del otro, de su fragilidad y de su radical diferencia.

Palabras clave: etnografía virtual; redes sociales virtuales; alteridad digital; adolescencia; educación.

ABSTRACT

Virtual social networks are essential spaces of interaction during adolescence, relationships built in these scenarios complement or extend face-to-face social ties. In this context, the aim of this research is to expand the frameworks of representation of youth in school through the analysis of the form in which adolescents build alterity relationships in virtual social networks. With a qualitative approach of virtual ethnographic design, participant observation was carried out on digital platforms (Instagram and Facebook) during the year 2023, and the focus group and semi-structured interview were used with 20 students between 16 and 18 years belonging to two public education institutions in Colombia and Spain. The data were systematized in ATLAS.ti 24 with an open coding process and with virtual social networks and digital alterity concepts as analysis categories. The results show that participants establish relationships on virtual social networks based on uses and motivations through a deployment of socio-emotional skills aimed at caring for others. Thus, social networks are consolidated as spaces where adolescents obtain recognition from their peers, freely express their personality, strengthen bonds of friendship, build new social links, and configure their digital identity. Given the growing use of these platforms during adolescence, the response of contemporary society has been to prevent cyberbullying. However, it is necessary to implement ongoing school coexistence programs that provide training strategies in socio-emotional development to students, to encourage the establishment of digital alterity relationships characterized by the recognition of the other, their fragility and their radical difference.

Keywords: virtual ethnography; virtual social networks; digital alterity; adolescence; education.

1. INTRODUCCIÓN

Las redes sociales virtuales (RSV) como espacios de socialización son un asunto de gran interés investigativo, tanto así que, a partir del 2005, un año después del

lanzamiento oficial de la red social Facebook, el número de estudios publicados acerca de las experiencias de uso de las redes sociales creció de manera exponencial (Pertegal-Vega *et al.*, 2019).

Numerosos estudios se han centrado en analizar el uso de las RSV como un factor que genera riesgos significativos para los adolescentes (Popat & Tarrant, 2023). Un ejemplo de ello es el fomento de la cultura de la apariencia y la presión por cumplir con los estándares de belleza promovidos en las plataformas digitales, lo que incrementa la vulnerabilidad de los adolescentes y afecta negativamente la construcción de su identidad (Demaria *et al.*, 2024; Hoxhaj *et al.*, 2023). Estas dinámicas pueden originar cuadros de depresión y tendencias suicidas (Biernesser *et al.*, 2020). Sin embargo, estrategias como la mediación parental, basada en el diálogo y la participación conjunta en el uso de las redes sociales, han demostrado ser herramientas efectivas para mitigar estos riesgos (Fam *et al.*, 2022).

Este tipo de estrategias evidencian que, en este nuevo escenario de las relaciones humanas también estamos llamados a ser responsables de los otros, tanto de aquellos que son visibles a nuestra mirada como de quienes permanecen lejanos (Ure, 2017), en lo que Lévinas denominó alteridad (Lévinas, 2001). De acuerdo con el autor, la alteridad implica la responsabilidad y la hospitalidad hacia los otros sin importar su raza, religión o ideología (Lévinas, 2001). Ahora bien, la alteridad en las RSV posee características propias que requieren de procesos educativos éticos relacionados con el trato respetuoso hacia el otro, así como de prácticas favorecedoras del cuidado de los demás y de la ciberconvivencia (Khatod, 2024; Zych *et al.*, 2018).

Sin embargo, el estudio de la alteridad en los escenarios digitales aún es un campo en construcción. Importantes investigaciones se han enfocado más en el estudio de las dificultades para la ciberconvivencia entre adolescentes (Fernández-Montalvo *et al.*, 2015; Romera *et al.*, 2021; Zych *et al.*, 2018) que en las posibilidades de reconocimiento y cuidado del otro en las RSV. En contraste, autores como Hill (2011) y Ure (2017) nos invitan a reflexionar sobre las nuevas relaciones que se tejen en las plataformas digitales y a reconocer que, en estos espacios, pese a la usencia del cuerpo para interactuar, también existe voluntad de cuidar al otro como una forma particular de la vivencia de la alteridad en el escenario digital.

Además de avanzar en la reflexión teórica acerca de la alteridad en el contexto digital, es necesario desarrollar investigaciones que proporcionen evidencia empírica para aportar a la comprensión de este asunto de estudio. Por lo tanto, esta investigación se propone ampliar los marcos de representación de lo juvenil en la escuela a través del análisis de la forma en que los adolescentes construyen relaciones de alteridad en las RSV. Los aportes conceptuales de la presente investigación constituyen un llamado a la creación de experiencias educativas y convivenciales más reconocedoras del adolescente contemporáneo y de las formas en que construye relaciones con otros en espacios digitales.

A continuación, se busca alcanzar el objetivo propuesto dando inicio con la exposición del diseño metodológico que orientó la investigación. Posteriormente,

se presenta el análisis y la discusión de resultados basados en la triangulación de la información. El análisis inicia con la argumentación de la creciente relevancia de las RSV como espacios de interacción social en la adolescencia y, seguidamente, presenta las formas en que los adolescentes construyen relaciones de alteridad en distintas RSV. Finalmente, las conclusiones señalan la necesidad de generar estrategias de formación digital para los estudiantes desde la perspectiva de la alteridad, del cuidado del otro y del reconocimiento de su radical diferencia.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo basado en la etnografía virtual y los métodos clásicos de este enfoque. La etnografía estudia las prácticas y relaciones de una cultura, el significado que los participantes le atribuyen y la interpretación que el investigador hace de éstas (Restrepo, 2016). El campo de trabajo de esta investigación no se constituye necesariamente en un espacio geográficamente situado (Hine, 2004; Marcus, 2018), sino en un escenario virtual debido a la naturaleza misma del fenómeno de este estudio: la alteridad digital.

En la investigación participaron veinte adolescentes colombianos y españoles entre los 16 y 18 años, diez de ellos pertenecientes a una institución de educación pública ubicada al suroeste de la ciudad de Bogotá, en Colombia; los otros diez estudiantes pertenecen a una institución de educación pública localizada en Santaella, España. Los participantes autorizaron el uso de la información mediante firma de consentimientos informados que enfatizaban en el carácter voluntario de su participación, la confidencialidad en la información suministrada, y en el uso de los datos recolectados exclusivamente para fines académicos.

Para realizar la etnografía virtual se empleó la observación participante en escenarios virtuales (abril 2023 - diciembre 2023) en las redes sociales Instagram y Facebook. Si bien la presencia del observador en el escenario de interacción puede influir en el comportamiento de los participantes, este método permitió la construcción de la relación de confianza entre la investigadora y los participantes, característica proveniente de la etnografía clásica que se realiza en contextos presenciales (Ardèvol *et al.*, 2003).

Además, se realizaron grupos focales y entrevistas semiestructuradas. De acuerdo con Benavides-Lara *et al.* (2022), los grupos focales permiten la construcción de sentido por parte de los participantes a través del diálogo y la narrativa. Por su parte, la entrevista semiestructurada tiene un carácter conversacional que permite establecer un vínculo de confianza entre el investigador y el entrevistado; además, su carácter contextual contribuye a la construcción de una relación de proximidad entre ellos (Flick, 2015). Los datos fueron sistematizados y codificados por medio de ATLAS.ti 24. Se realizó un proceso de codificación abierta y posteriormente se establecieron las categorías de investigación para dar paso a la interpretación de los datos a la luz de la teoría de la alteridad digital.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. *Las redes sociales virtuales: espacios digitales de interacción*

Durante las dos últimas décadas se ha observado una creciente expansión de las RSV en el mundo digital (Van Dijck, 2016). Estas plataformas de interacción social aportan al fortalecimiento de las amistades y a la construcción de nuevos lazos relacionales entre usuarios que pueden estar ubicados en lugares distantes geográficamente (Andrade-Vargas *et al.*, 2021). Los adolescentes son grandes usuarios de las RSV, lo cual ha intensificado el interés investigativo por identificar los tipos de uso que ellos les dan, y así poder desarrollar algoritmos predictivos de sus gustos (Gil-Ruiz & Hernández-Herrera, 2023). Estos algoritmos orientan la creación de contenido digital específico que termina incidiendo en los gustos y preferencias de los jóvenes usuarios (Gil-Quintana & Amoros, 2020).

Las RSV como espacios digitales de interacción en la adolescencia se pueden caracterizar en términos de los usos que los estudiantes hacen de estas plataformas, las motivaciones para estar en ellas, y las habilidades socioemocionales que se ponen en juego en dichos escenarios. Considerando que las RSV son espacios fundamentales de interacción social, la escuela está llamada a incluir experiencias educativas transversales relacionadas con el uso responsable y ético de las RSV.

3.1.1. Usos de las RSV

Los adolescentes hacen parte de las RSV para interactuar con otros, estar en contacto frecuente con sus amigos, ampliar su círculo social y entretenerse mediante la creación o acceso a contenido digital relacionado con sus intereses (Bucknell Bossen & Kottasz, 2020; Pertegal-Vega *et al.*, 2019). Respecto al uso de las RSV como medios de entretenimiento, un estudiante manifestó que en dichos escenarios “me gusta estar mirando todo lo que hacen mis amigos y entretenerme, me gusta ver videos graciosos y también tener nueva información” (fuente: grupo focal en España, 2023). Para otro participante es importante visualizar las publicaciones que guardan relación con sus gustos e intereses:

Facebook me gusta por el contenido que lleva, porque a veces son graciosos los memes y eso... Instagram por el contenido que suben, me encanta el contenido y más porque se relaciona mucho con lo que me gusta, como las artes y el dibujo. (fuente: grupo focal en Colombia, 2023)

Además de ser espacios de entretenimiento para los adolescentes, las RSV permiten fortalecer las relaciones con los amigos y familiares (Murciano-Hueso *et al.*, 2022). Como exponen los autores, las RSV se han convertido en los escenarios predilectos de los adolescentes para socializar con sus pares. Según las estadísticas del portal Statista, la red social con más usuarios activos en el mundo es Facebook, con aproximadamente cuatro mil millones de usuarios. Le siguen Youtube, Instagram,

WhatsApp y TikTok, cada una con más de mil millones de usuarios activos mensuales (Statista, 2024). De igual manera, el análisis de los grupos focales y entrevistas semiestructuradas muestra que TikTok, Instagram, Facebook y Whatsapp son las plataformas más usadas por los participantes (Figura 1).

FIGURA 1
RSV PREFERIDAS EN LA ADOLESCENCIA



Fuente: Elaboración propia

Las participantes de los grupos focales y de las entrevistas consideraron WhatsApp como red social, ellos manifestaron que esta aplicación les permite interactuar de manera frecuente son sus amigos y familiares ya sea por medio del chat individual o grupal: “Whatsapp es en la que más hablamos con los amigos, tenemos grupos con los amigos y con la familia” (fuente: grupo focal en España, 2023). El siguiente comentario también ilustra cómo se refuerzan vínculos de amistad en el escenario de WhatsApp:

Entonces se fue como fomentando esa unión a través del grupo de Whatsapp, por ejemplo, ayer tuvimos libre en la tarde, nos pusimos todos a jugar y tomaron videos y se la pasaron riendo y enviaron los videos al grupo. (fuente: entrevista semiestructurada en Colombia, 2023)

Además, las RSV constituyen un medio para mantener vigente el contacto social con personas significativas en nuestras vidas pero que se encuentran distantes geográficamente (Ellison *et al.*, 2007; Marciano *et al.*, 2022; Reyero *et al.*, 2021). Es el caso de una estudiante quien manifestó que “es verdad que las redes también te unen con la familia que no está y te une con las personas que tienes lejos” (fuente: grupo focal en España, 2023). De igual manera otro estudiante resaltó que “las redes son un medio de comunicación con otras personas cuando están en la distancia, como casi no se pueden ver, entonces es posible por medio de esas aplicaciones” (fuente: grupo focal en Colombia, 2023).

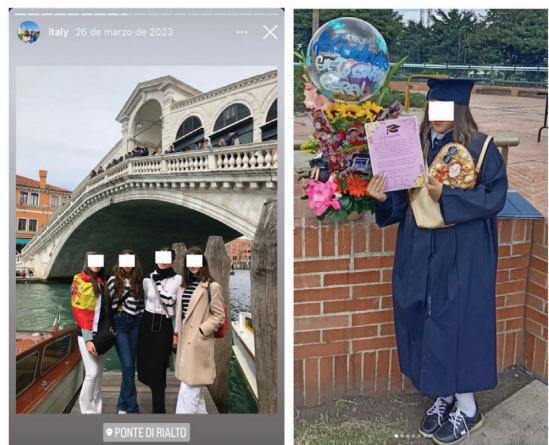
Así, las fronteras entre lo presencial y lo digital se desvanecen para dar paso a un espacio híbrido de interacciones (Machado, 2017; Murciano-Hueso *et al.*, 2022). Por consiguiente, acciones que hoy resultan cotidianas para los adolescentes, como la creación y/o visualización de contenido *online* en las RSV, son tan esenciales en el proceso de construcción de relaciones con otros, como aquellas acciones que suceden en la vida *offline* o presencial. Como plantean Sari *et al.* (2020), en esta era de la disrupción, la escuela ha de proporcionar elementos formativos a los adolescentes para un uso prosocial de las RSV.

3.1.2. Motivaciones de participación en las RSV

Durante la adolescencia, las tendencias “performáticas alimentan la persecución de un efecto: el reconocimiento en los ojos ajenos y, sobre todo, el codiciado trofeo de ser visto” (Sibilia, 2008, p. 130). De acuerdo con Bucknell Bossen y Kottasz (2020), las chicas hacen gala de sus talentos para cantar o bailar en TikTok con el fin de obtener reconocimiento social. Las siguientes intervenciones de algunas adolescentes muestran que en dicha red social ellas publican contenido para ser visibles y sentirse reconocidas por otros: “en TikTok a veces publico videos super hot” (fuente: entrevista semiestructurada en Colombia, 2023); “en TikTok tengo un baile que hice con mis amigas haciendo el tonto” (fuente: grupo focal en España, 2023).

Es así como, una de las motivaciones de los adolescentes para hacer parte de las RSV consiste en publicar las fotos de aquellos eventos que resultan significativos en sus vidas y que los hace merecedores del reconocimiento social (Figura 2).

FIGURA 2
INTERACCIONES MEDIATIZADAS



Fuente: Diario de campo digital

Actualmente nos encontramos ante relaciones humanas mediatizadas, pues la socialización va más allá de lo presencial y depende en gran medida del intercambio de información, fotografías y memes en el contexto de las RSV (Mateus *et al.*, 2022). En la Figura 2 se aprecia cómo los participantes publican fotos de momentos relevantes con amigos, viajes y logros académicos como una estrategia que busca provocar el anhelado reconocimiento por parte de sus seguidores en las RSV.

Además de buscar el reconocimiento social mediante estrategias de exhibición, los adolescentes se sienten motivados a usar las RSV porque allí interactúan con un menor grado de inhibición social (García-Ruiz *et al.*, 2018; Gomez-Baya *et al.*, 2019). De acuerdo con Portillo Fernández (2016), en el plano de actuación de las RSV, los adolescentes expresan libremente sus ideologías y opiniones frente a diferentes fenómenos sociales sin el temor de la censura que se generaría en el plano presencial: “me siento más segura de expresarme en las redes, en persona es que me cuesta más” (fuente: grupo focal en Colombia, 2023). En una foto que comparte una estudiante en una historia de Instagram ella expresa libremente sus creencias religiosas (Figura 3). En contraste, un meme compartido en el muro de Facebook por otro estudiante representa su desacuerdo ante ciertas prácticas religiosas (Figura 4).

De acuerdo con Sibilia (2008), en las RSV la personalidad se crea y se recrea por medio de las publicaciones que captan la atención de los seguidores. Esto se ve reflejado en el análisis de datos de este estudio que, en este sentido, muestra cómo la principal motivación de los adolescentes para hacer parte de las RSV es la búsqueda de reconocimiento y visibilidad en distintas comunidades, principalmente a través de mecanismos de exhibición social. Como exponen García-Ruiz

FIGURA 3
EXPRESIÓN DE CREENCIAS RELIGIOSAS



Fuente: Diario de campo digital

FIGURA 4
POSTURAS CRÍTICAS HACIA LA RELIGIÓN



Fuente: Diario de campo digital

et al. (2018), la escuela está llamada a comprender aquellas motivaciones de los estudiantes para hacer parte de las RSV e integrarlas en propuestas didácticas que aporten al ámbito académico y convivencial.

3.1.3. Las habilidades socioemocionales en las RSV

Relacionarse de forma ética con otros en las RSV requiere del uso de habilidades socioemocionales; por ejemplo, la independencia emocional permite cuidar de sí mismos y protegerse ante el rechazo social (Piccerillo & Digennaro, 2024). La mayoría de los participantes han desarrollado habilidades de independencia emocional al no permitir que las opiniones negativas o la ausencia de reacciones antes sus publicaciones los afecte; ejemplo de esto es la siguiente intervención: “sé cómo cuidarme a mí y se cómo valorarme, no tener que estar dependiendo de ningún *like*, de ningún comentario” (fuente: entrevista semiestructurada en Colombia, 2023). Además tratan de ser seguros de sí mismos cuando publican en las RSV: “no tengo nada que esconder, entonces me da igual que otra persona vea lo que publico” (fuente: grupo focal en España, 2023).

Por otro lado, la regulación emocional se caracteriza por la capacidad de reflexionar ante los posibles efectos que puedan causar sus publicaciones en la emocionalidad de sus pares (Granados *et al.*, 2020). Como refiere una participante, es importante considerar si el contenido que se va a compartir en las RSV puede o no lastimar a sus pares: “trato de no ser ofensiva frente a los pensamientos de otros o frente a sus opiniones” (fuente: grupo focal en Colombia, 2023).

En cuanto al control de la impulsividad, esta habilidad demuestra la capacidad de los adolescentes para evitar reaccionar inmediatamente ante las publicaciones de otros, y que en ocasiones pueden diferir de sus puntos de vista (Cebollero-Salinas *et al.*, 2022). En este sentido, los participantes se muestran un poco impulsivos al momento de comentar o reaccionar en las RSV: “digo que pienso de las cosas, y pues doy mi opinión, no invento cosas para caer bien a cierto tipo de gente” (fuente: grupo focal en España, 2023). Además, suelen buscar explicaciones ante publicaciones que los incomodan: “me pasa principalmente en grupos de WhatsApp y cuando hacen comentarios que no me gustan hacia otros, si tiendo a preguntar el porqué de los comentarios” (fuente: grupo focal en Colombia, 2023).

Así, la independencia emocional, la regulación emocional y el control de la impulsividad, son habilidades que generan comportamientos prosociales orientados hacia el cuidado del otro (Cebollero-Salinas *et al.*, 2022). Como exponen Marín-López *et al.* (2020), educar en la escuela para favorecer el desarrollo de las habilidades socioemocionales contribuye a la construcción y el mejoramiento de las relaciones interpersonales en los contextos presencial y digital.

De acuerdo con lo expuesto en este apartado, evidenciamos que las RSV son espacios de interacción fundamentales para los adolescentes. En estos escenarios digitales ellos encuentran oportunidades de entretenimiento y fortalecimiento de lazos de amistad. Además, constatamos que entre las principales motivaciones de uso están el deseo de obtener el reconocimiento de sus pares y expresar libremente su personalidad. Por último, identificamos la manera en que los estudiantes emplean un set de habilidades socioemocionales específicas que adaptan para relacionarse con otros en las RSV.

Así, frente a los desafíos emergentes que trae consigo el advenimiento del mundo digital en la adolescencia, la escuela está llamada a ampliar su comprensión sobre las formas de relación entre los estudiantes para incorporar allí el escenario de las RSV, y brindar a los estudiantes las oportunidades necesarias para educarse en un uso ético de estos escenarios, orientado al respeto y el cuidado del otro.

3.2. *La alteridad en los escenarios digitales: el reconocimiento del otro en las RSV*

Como plantea Lévinas (2001), la vivencia de la alteridad en las relaciones humanas se opone a toda forma de violencia contra el otro y a todo intento por dominarlo o negarle el reconocimiento de su radical diferencia. En su lugar, el autor propone que la alteridad es la experiencia ética de la relación con el otro que nos interpela a través de su condición de vulnerabilidad para que le respondamos y brindemos cuidado en la inmediatez del encuentro. En las plataformas digitales también nos encontramos ante el llamado ineludible de ser responsables de los otros, incluso cuando el contacto es exclusivamente digital (Ure, 2017).

Ante la ausencia del cuerpo en las interacciones digitales, las RSV ofrecen en sus plataformas distintos elementos de interacción que constituyen recursos para

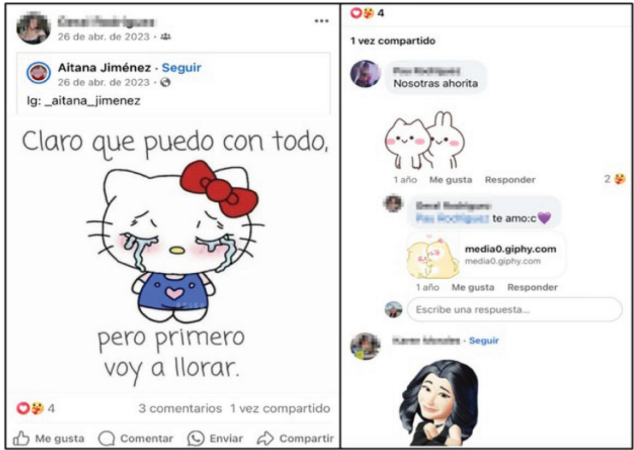
la generación de proximidad. Así, conversaciones en chats, comentarios a posts, reacciones con emojis, y publicaciones acompañadas de imágenes son el signo de la existencia del otro en las RSV. De igual manera, los usos particulares de estos recursos permiten configurar identidades, así como representar emocionalidades que exhortan a reconocer al otro en cada plataforma (Hill, 2011). Por lo tanto, plantear la relación de alteridad en el escenario digital implica considerar que encontrarnos con las necesidades o con el sufrimiento del otro es un evento ético que se genera gracias a una proximidad virtual característica de las RSV (Ure, 2017).

3.2.1. El cuidado del otro en las RSV

De acuerdo con Lévinas (1974; 2001), en las relaciones que establecemos nos encontramos ante el llamado ineludible de ser responsables del otro. Ahora bien, su tesis fue producida en un contexto donde las RSV aún no se configuraban como escenarios de interacción social. Debido a la consolidación de las RSV como nuevos espacios que habitan los adolescentes estamos llamados a comprender las formas particulares de relación con el otro en dichos escenarios (Serres, 2013).

En este sentido, los participantes del estudio muestran cómo la responsabilidad hacia el otro también sucede en las RSV a través del cuidado que le brindan, lo cual se aprecia en las interacciones digitales, pues los adolescentes demuestran su interés por responder y acompañar al otro que sufre por medio del uso de comentarios, gifs, emojis y avatares que expresan empatía y solidaridad (Figura 5).

FIGURA 5
CUIDADO DEL OTRO EN LAS RSV



Fuente: Diario de campo digital

Cuidar a quien se muestra vulnerable, es una forma de responder ante sus necesidades o ante el sufrimiento que experimenta (Jaramillo Ocampo *et al.*, 2018). Como una forma de cuidado del otro en las RSV, los adolescentes tratan de no lastimar a sus pares, así como exponen algunos estudiantes: “cuido de los demás tratando de no ser ofensiva frente a los pensamientos de otros o frente a sus opiniones, siempre trato de respetar las cosas que los demás piensan” (fuente: entrevista semiestructurada en Colombia, 2023). Además, “uno puede publicar y comentar pero lo importante es tratar de que los comentarios que uno le hace a los demás no le hagan daño a nadie” (fuente: grupo focal en Colombia, 2023).

De acuerdo con Hill (2011), una particularidad del proceso de interacción en las RSV es el hecho de crear una proximidad digital con los otros por medio del uso de recursos inherentes a estos espacios de relación. Como expone el autor, según la teoría levinasiana, la proximidad se genera porque se cuenta con la presencia física del otro y se construye por medio de un gesto o de una expresión afectuosa, mientras que, en las RSV los adolescentes usan otras formas de expresión como los comentarios y reacciones. Estos recursos permiten a los adolescentes acercarse al otro y expresar su voluntad de ser solidarios con quien manifiesta a través de los memes estar experimentando momentos difíciles.

El sujeto en el espacio digital no es alguien aislado, sus acciones lo llevan a responder ante las distintas formas del llamado del otro (Ure, 2017). Por ejemplo, Instagram ofrece recursos para la creación de historias que invitan a los otros a responder, principalmente stickers “Tu turno”, “preguntas”, “cuestionario” y “encuesta” generan proximidad digital y deseo de responder al otro. Así, las historias creadas con el sticker “tu turno” se caracterizan por su función apelativa al convocar a los otros a responder y a exponer parte de su vida, evento que involucrará a muchos en la creación de nuevas historias para brindar una respuesta y generar nuevas formas de relaciones de alteridad.

Cuando el otro se expone y nos convoca a brindarle acogida, surge el acontecimiento ético del encuentro (Jaramillo Ocampo *et al.*, 2018). En el escenario digital, el otro se presenta y expone su diferencia a la espera de ser acogido y aceptado. Un ejemplo de ello son los adolescentes que poseen una identidad de género distinta a la de la mayoría de sus pares, quienes encuentran en las RSV un espacio para exponer su singularidad y acercarse a otros que comparten experiencias de vida similares (Healy, 2021). Como se aprecia en la Figura 6, los contactos de un participante manifiestan su acogida por medio de reacciones en las cuales le expresan afecto y aprobación.

No obstante, en algunas interacciones digitales se evidencia la negación de la alteridad a través de comentarios o publicaciones que violentan al otro. Al respecto, un participante nos permite comprender a través de su intervención, en la que narra parte de su experiencia personal, que aún hay resistencia para aceptar la

FIGURA 6
RECONOCIMIENTO DE LA DIFERENCIA



Fuente: Diario de campo digital

diversidad de género y acoger a quienes nos interpelan desde la manifestación de su diferencia:

Si alguien salió a la luz a veces lo atacan porque es algo incorrecto, porque Dios no lo dice, entonces es como, decirle al otro, que aunque usted piensa de esa manera, desde lo religioso, el otro no. Entonces yo le escribo diciendo que respete porque cada persona tiene su punto de vista y su forma de vivir (fuente: entrevista semiestructurada en Colombia, 2023).

Otra forma de violencia con el otro en las RSV es el ciberacoso, el cual puede ser más difícil de percibir en la escuela en comparación con la agresión en las relaciones presenciales (Marín-López *et al.*, 2020). Una participante refirió haber experimentado ciberacoso por parte de alguien que pertenecía al colegio en el que ella estudia: “a mí me acosaron y yo fui la que pidió ayuda, porque la persona que empezó a molestarme era parte de mi círculo social, así que algunos me aconsejaron buscar ayuda del colegio” (fuente: grupo focal en Colombia, 2023).

Con relación al ciberacoso como forma violenta de relación con el otro en las RSV, Zych *et al.* (2018) plantean que incluir el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en los programas escolares y políticas educativas puede prevenir el acoso en las RSV y concientizar a los jóvenes de la importancia de cuidar al otro. De hecho, los estudiantes manifiestan su interés por sentirse más acompañados por parte de la escuela en este aspecto “me gustaría que fomenten talleres en

los colegios del buen uso de las redes sociales, me gustaría que hicieran talleres también de la igualdad entre todos y del respeto hacia los demás” (fuente: grupo focal en Colombia, 2023); “alguna vez han hecho charlas para concientizar y eso, pero otros que vienen al Instituto, los maestros no hablan de eso” (fuente: grupo focal en España, 2023).

Así, el encuentro ético con el otro constituye una invitación para acogerlo en nuestras vidas y reconocer su radical diferencia (Lévinas, 2003). En este punto es necesario resaltar que además del plano presencial como contexto de encuentro ético con el otro, las RSV son espacios donde los adolescentes construyen relaciones de alteridad de maneras particulares. Estas relaciones se caracterizan por la construcción de una proximidad digital enfocada en responder al otro, cuidarlo y acogerlo por medio del uso de los recursos multimodales característicos de las plataformas digitales (Hill, 2011). No obstante, en las RSV también se manifiestan formas violentas de relación, las cuales pueden ser una extensión de conflictos preexistentes en el plano presencial. Ante esta situación, la escuela puede aportar elementos formativos que permitan a los adolescentes construir relaciones enfocadas en el cuidado del otro (Zych *et al.*, 2018).

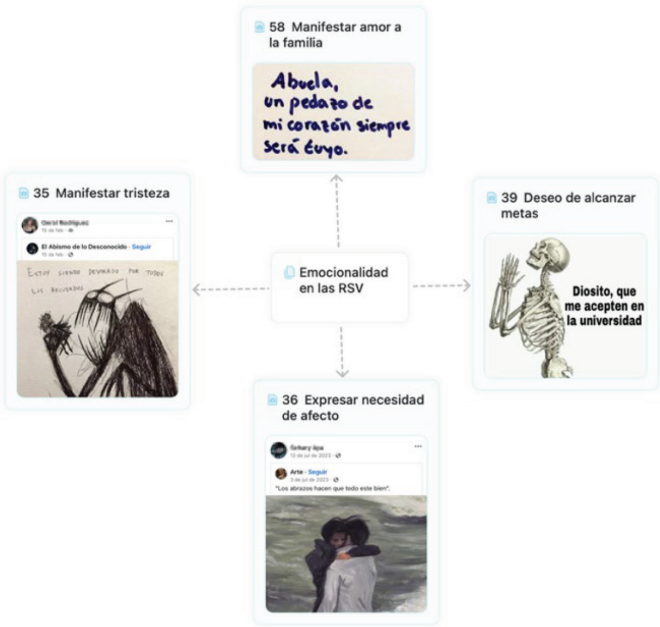
3.2.2. Emocionalidad en las RSV

Las RSV son un espacio de performatividad constante para los adolescentes, quienes actúan en estas plataformas digitales mediante el uso de los recursos multimodales (Scoponi, 2019). En este sentido, emergen formas particulares de performatividad de las emociones como parte de la interacción digital. Por ejemplo, algunos participantes publican memes que representan el afecto, la tristeza, la necesidad de sentirse queridos y acompañados, así como aquellos anhelos relacionados con sus proyectos de vida (Figura 7).

La imagen puede conmover y generar respuestas emocionales en el espectador (Barthes, 1990). Así, una foto, que es otro recurso altamente usado en las RSV, puede suscitar en los adolescentes diferentes emociones. Para responder ante la publicación de otro y expresarle su afecto, los adolescentes realizan comentarios acompañados de emojis que representan parte de lo que ellos sienten. Estos recursos constituyen una forma de brindar respuesta a la alteridad que los interpela y los conmueve en el escenario de las RSV (Figura 8).

Debido a la ausencia de los gestos característicos de la comunicación cara a cara, el uso de recursos como los emojis y gifs se ha consolidado como una práctica frecuente en las RSV para responder y expresar la emocionalidad (Marín-López *et al.*, 2020). En palabras de Scoponi (2019), nos encontramos ante la *emojización* de la comunicación, lo cual se evidencia en la forma en que los adolescentes usan diferentes reacciones como estrategia de performatividad de sus emociones. Los pequeños iconos de reacción representan emociones como “me gusta”, “me encanta”,

FIGURA 7
PERFORMATIVIDAD DE LAS EMOCIONES EN LAS RSV



Fuente: Diario de campo digital

“me importa”, “me divierte”, “me asombra”, “me entristece” y “me enoja” y son formas particulares de brindar una respuesta a sus pares en las RSV.

Si bien es cierto que, al relacionarnos en el contexto presencial, el otro nos convoca a reconocer sus necesidades y permitir que sus experiencias nos conmuevan (Woo, 2014), en el contexto de las RSV también es posible conmoverse ante el dolor del otro y brindarle ayuda. Según los participantes, cuando una mujer expone ser víctima de maltrato y usa fotos como evidencia: “todo el mundo empieza a ver, a comentar que no está sola en todo eso” (fuente: grupo focal en Colombia, 2023); “si un hombre ha maltratado a una mujer, eso se hace público pa’ que la gente se entere y pa’ que más gente sea consciente de lo que pasa” (fuente: grupo focal en España, 2023). Otro estudiante manifiesta que el maltrato animal también lo conmueve y lo motiva a reaccionar: “si lastiman un perro entonces uno sube las fotos a las redes sociales pa’ denunciar el maltrato” (fuente: grupo focal en España, 2023).

FIGURA 8
FORMAS DE RESPUESTA EN LAS RSV



Fuente: Diario de campo digital

A través de las formas características de comunicación y de relación en las RSV la alteridad se hace presente, nos convoca a escucharle y responderle por medio de nuevos recursos (Ure, 2017). El uso de memes, fotos, reacciones e historias en los que se expresa nuestra emocionalidad, se constituyen paulatinamente en nuevas formas de respuesta al otro que nos interpela en las RSV (Scoponi, 2019). Además, el uso de emojis como forma de reaccionar ante las publicaciones de los otros es una forma particular de manifestar que han logrado conmocionarnos y que no somos indiferentes ante esa parte de su vida que comparten en las RSV.

3.2.3. Identidad digital como producto de la relación con el otro

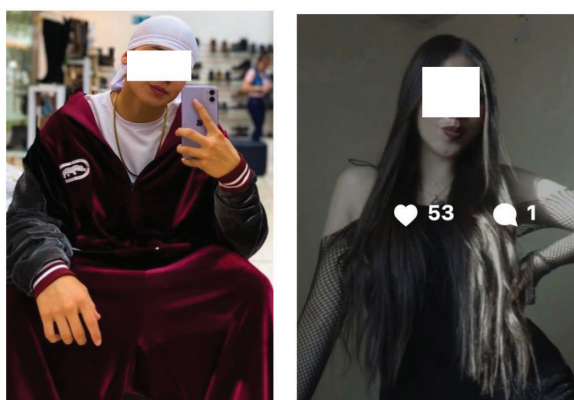
En las RSV los adolescentes experimentan el rasgo ontológico de necesitar de la alteridad para construir su identidad (Alonso-Sainz, 2021). Con relación a la importancia de las opiniones y percepciones del otro para configurar el yo digital, un estudiante manifestó “debes cuidar tu imagen, quién eres tú y más que todo tu perfil y qué quieres dar a conocer” (fuente: grupo focal en Colombia, 2023). Los participantes tratan de construir un estilo que caracterice su identidad ante sus seguidores en las RSV: “me gustaría que me vieran así como soy, que me gusta el rock, el metal, de hecho yo comparto muchas canciones de rock y de metal, también comparto fotos con mi estilo de ropa en las historias” (fuente: grupo focal en Colombia, 2023).

Los adolescentes crean sus publicaciones pensando en los demás, cuidan los detalles y la forma de presentarse ante sus contactos en las RSV, en lo que Sibilia (2008) denomina como identidad alterdirigida. Al respecto una estudiante hace referencia a la importancia de mostrarse auténticos en sus publicaciones para que los otros puedan conocerla: “si miras mi perfil te puedes hacer una idea general de como soy y de las canciones que me gustan” (fuente: grupo focal en España, 2023). Otra estudiante manifestó cómo busca ser percibida por sus pares en las RSV: “me gusta que vean que hago arte y que piensen que tengo un pensamiento artístico” (fuente: entrevista semiestructurada en Colombia, 2023).

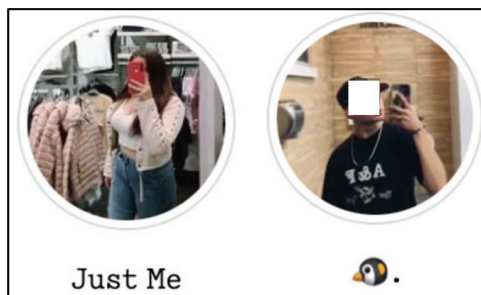
En esta construcción de su imagen digital, los adolescentes publican en sus RSV fotos que reproducen ciertas prácticas relacionadas con los estereotipos de género (Martín-Cárdaba *et al.*, 2024; Serrate-González *et al.*, 2023). Lo anterior coincide con los hallazgos de esta investigación, ya que un participante que se identifica con el género masculino comparte fotos en sus RSV en las que representa su pertenencia a la cultura urbana del *hip hop* mediante el uso de prendas como el *durag* y el conjunto de terciopelo (Figura 9). Por su parte, una participante se interesa en crear historias utilizando fotos en las que hace gala de su femineidad, la cual expresa a través de la forma en que posa, de su expresión facial y del maquillaje que usa para destacar su singularidad (Figura 9).

Tanto en los espacios presenciales como en las RSV el rostro es parte constitutiva de nuestra identidad (Alonso-Sainz, 2021). Tener una imagen de perfil en la que podamos ser reconocidos por los otros en las RSV es una forma de inspirar la suficiente confianza para poder interactuar en línea. En las fotos de perfil de

FIGURA 9
ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LAS RSV



Fuente: Diario de campo digital

FIGURA 10
EL ROSTRO COMO PARTE DEL PERFIL DIGITAL

Fuente: Diario de campo digital

los adolescentes podemos observar que suelen subir una foto hecha frente a un espejo en la que exhiben su celular y en algunas ocasiones solo parte de su rostro (Figura 10).

De manera similar a la forma en que se configura la identidad en el contexto presencial, los adolescentes necesitan de la relación con el otro para construir su identidad digital (Alonso-Sainz, 2021). Como exponen García-Ruiz *et al.* (2018), el uso de la imagen en la realización de selfies y creación de perfiles es un recurso imprescindible para la construcción de la identidad digital. Por consiguiente, se requiere que la escuela brinde a los adolescentes elementos formativos que le aporten a la construcción de su identidad y a ser responsables de la parte de privacidad que deciden compartir en las RSV.

Así como sucede en el acontecimiento ético del encuentro con el otro en los contextos presenciales, los adolescentes también expresan su voluntad de cuidar al otro en el espacio de las RSV. En las plataformas digitales se usan recursos como los comentarios y reacciones para brindar respuestas al otro que busca ser escuchado y reconocido. A través de la performatividad de las emociones y la presentación de su identidad digital, los adolescentes crean proximidad con sus pares para fortalecer lazos de amistad o incluso iniciar nuevos vínculos sociales.

Considerando que los adolescentes construyen relaciones con el otro de forma paralela en las RSV y en la escuela, es importante que en los procesos de convivencia escolar y en las políticas educativas de formación digital se diseñen estrategias categóricas que fomenten las relaciones de alteridad en las plataformas digitales. De igual manera, resulta esencial incluir en los programas curriculares espacios que aporten a la reflexión sobre las formas de negación de la alteridad en las RSV, sus causas, y posibles alternativas para superar las dificultades para acoger al otro y brindarle una respuesta ante la fragilidad que puede exponer en el contexto digital.

4. CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como objetivo ampliar los marcos de representación de lo juvenil en la escuela a través del análisis de la forma en que los adolescentes construyen relaciones de alteridad en las RSV. El análisis se desarrolló a través de dos categorías principales: redes sociales virtuales y alteridad digital.

La primera categoría permitió reconocer que las RSV son espacios primordiales de interacción para los adolescentes, pues en estos escenarios encuentran oportunidades de entretenimiento y fortalecimiento de lazos de amistad. Como principales motivaciones de los adolescentes para usar las RSV están el deseo de obtener el reconocimiento de sus pares y expresar libremente su personalidad. Para relacionarse con otros en las plataformas digitales, los estudiantes emplean un conjunto de habilidades socioemocionales específicas que les permiten ser empáticos y solidarios.

Por su parte, la segunda categoría, alteridad digital, permitió reflexionar acerca de la forma en que los adolescentes se relacionan con otros en el escenario de las RSV. En estos espacios digitales ellos construyen relaciones de alteridad porque en el encuentro con el otro demuestran respeto por las diferencias de sus pares, voluntad para cuidar de los demás y se conmueven ante el sufrimiento que otros expresan allí. La relación con el otro en estas plataformas digitales es tan importante que los adolescentes construyen su identidad para ser reconocidos, aceptados y valorados por sus contactos.

Así, este estudio muestra cómo actualmente los lazos sociales durante la adolescencia se tejen de manera simultánea en los escenarios presenciales y digitales, por lo tanto, resulta esencial profundizar en la comprensión sobre la vivencia de la alteridad en las RSV. La investigación acerca del ciberacoso (Fernández-Montalvo *et al.*, 2015; Romera *et al.*, 2021; Zych *et al.*, 2018) aporta elementos para la formación digital de los estudiantes. No obstante, el enfoque de estas investigaciones está en los riesgos que emergen al interactuar en las RSV. Por lo tanto, es necesario ampliar la comprensión de las formas de relación con el otro desde un enfoque de alteridad, que ofrece nuevos elementos conceptuales para el diseño de políticas educativas y programas de formación orientados al uso ético de las RSV.

De igual manera, la alteridad digital ha de ser una categoría orientadora en el diseño e implementación de programas de convivencia escolar, de manera que brinde a los adolescentes herramientas para avanzar en su desarrollo socioemocional para que el encuentro con el otro en las plataformas digitales se caracterice por el cuidado y el respeto por su diferencia.

Como limitaciones del presente estudio, es importante mencionar que, a pesar de los vínculos de confianza establecidos con los participantes a través de las interacciones en las RSV, la presencia del investigador y, principalmente, la influencia de los algoritmos en las formas de relación y en la construcción de la identidad de los adolescentes pueden dificultar la comprensión profunda de las experiencias de

alteridad (Hine, 2004; Pink *et al.*, 2016). Otra limitación radica en que muchas interacciones en línea son inaccesibles, como aquellas que ocurren en chats privados o grupos cerrados (Pink *et al.*, 2016).

Dado que las experiencias digitales están intrínsecamente relacionadas con las interacciones presenciales (Hine, 2004), sería valioso que futuros estudios combinaran la observación participante en ambos entornos para lograr una comprensión más integral de las experiencias de alteridad de los adolescentes. Además, es fundamental que en futuras investigaciones se analice el encuentro ético con el otro en los escenarios emergentes de la realidad virtual y el metaverso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso-Sainz, T. (2021). "Don't Be Your Selfie": The Pedagogical Importance of the Otherness in the Construction of Teenagers' Identity. In *Identity in a Hyperconnected Society* (pp. 49–60). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-85788-2>
- Andrade-Vargas, L., Iriarte-Solano, M., Rivera-Rogel, D., & Yunga-Godoy, D. (2021). Jóvenes y redes sociales: Entre la democratización del conocimiento y la inequidad digital. *Comunicar*, 29(69), 79–89. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-07>
- Ardèvol, E., Bertrán, M., Callén, B., & Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital*, 3, 72–92. <https://www.redalyc.org/pdf/537/53700305.pdf>
- Barthes, R. (1990). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía* (1st ed.). Paidós.
- Benavides-Lara, M. A., Pompa Mansilla, M., De Agüero Servín, M., Sánchez-Mendiola, M., & Rendón Cazales, V. J. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 34. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793>
- Biernesser, C., Sewall, C. J. R., Brent, D., Bear, T., Mair, C., & Trauth, J. (2020). Social media use and deliberate self-harm among youth: A systematized narrative review. *Children and Youth Services Review*, 116. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105054>
- Bucknell Bossen, C., & Kottasz, R. (2020). Uses and gratifications sought by pre-adolescent and adolescent TikTok consumers. *Young Consumers*, 21(4), 463–478. <https://doi.org/10.1108/YC-07-2020-1186>
- Cebollero-Salinas, A., Cano-Escoriaza, J., & Orejudo, S. (2022). Social Networks, Emotions, and Education: Design and Validation of e-COM, a Scale of Socio-Emotional Interaction Competencies among Adolescents. *Sustainability (Switzerland)*, 14(5). <https://doi.org/10.3390/su14052566>
- Demaria, F., Pontillo, M., Di Vincenzo, C., Bellantoni, D., Pretelli, I., & Vicari, S. (2024). Body, image, and digital technology in adolescence and contemporary youth culture. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1445098>
- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of facebook "friends": Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143–1168. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x>

- Fam, J. Y., Männikkö, N., Juhari, R., & Kääriäinen, M. (2022). Is Parental Mediation Negatively Associated With Problematic Media Use Among Children and Adolescents? A Systematic Review and Meta-Analysis. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 55(2), 89–99. <https://doi.org/10.1037/cbs0000320>
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A., & Irazabal, I. (2015). Internet Use Habits and Risk Behaviours in Preadolescence. *Comunicar*, 22(44), 113–121. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-12>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- García-Ruiz, R., Morueta, R. T., & Gómez, Á. H. (2018). Redes sociales y estudiantes: motivos de uso y gratificaciones. Evidencias para el aprendizaje. *Aula Abierta*, 47(3), 291–298. <https://doi.org/10.17811/rife.47.3.2018.291-298>
- Gil-Quintana, J., & Amoros, M. F. G. (2020). Posts, interactions, truths and lies of Spanish adolescents on Instagram. *Texto Livre*, 13(1), 20–44. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.13.1.20-44>
- Gil-Ruiz, F. J., & Hernández-Herrera, M. (2023). Ron da error: el consumo digital de los jóvenes a la luz de las tesis de Byung-Chul Han. *Palabra Clave*, 26(3), 1–37. <https://doi.org/10.5294/pacla.2023.26.3.3>
- Gomez-Baya, D., Rubio-Gonzalez, A., & Gaspar de Matos, M. (2019). Online communication, peer relationships and school victimisation: a one-year longitudinal study during middle adolescence. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(2), 199–211. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1509793>
- Granados, B. G., Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2020). Regulación emocional y uso problemático de las redes sociales en adolescentes: el papel de la sintomatología depresiva. *Health and Addictions*, 20(1), 77–86. <https://doi.org/10.21134/haaj.v20i1.473>
- Healy, M. (2021). Keeping company: Educating for online friendship. *British Educational Research Journal*, 47(2), 484–499. <https://doi.org/10.1002/berj.3673>
- Hill, D. W. (2011). *The ethical dimensions of a new media age: a study in contemporary responsibility* [University of York]. <https://etheses.whiterose.ac.uk/2223/>
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. UOC.
- Hoxhaj, B., Xhani, D., Kapo, S., & Sinaj, E. (2023). The Role of Social Media on Self-Image and Self-Esteem: A Study on Albanian Teenagers. *Journal of Educational and Social Research*, 13(4), 128–139. <https://doi.org/10.36941/jesr-2023-0096>
- Jaramillo Ocampo, D., Jaramillo Echeverri, L., & Murcia Peña, N. (2018). Acogida y proximidad: Algunos aportes de Emmanuel Levinas a la Educación. *Actualidades Investigativas En Educación*, 18(1), 1–16. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31771>
- Khatod, S. R. (2024). Empathy education in adolescence may mitigate hate caused by seminal events: a literature review and case presentations by an adolescent. *Discover Psychology*, 4(1). <https://doi.org/10.1007/s44202-024-00248-w>
- Lévinas, E. (1974). Humanismo del otro hombre. In *Siglo veintiuno editores*.
- Lévinas, E. (2001). *La huella del otro*. Taurus.
- Lévinas, E. (2003). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (Sexta edición). Ediciones Sígueme.
- Machado, E. (2017). Ciberfeminismo: disidencias corporales y género itinerante. *REVELL Revista de Estudos Literários Da UEMS*, 3(17), 47–75.

- Marciano, L., Schulz, P. J., & Camerini, A.-L. (2022). How do depression, duration of internet use and social connection in adolescence influence each other over time? An extension of the RI-CLPM including contextual factors. *Computers in Human Behavior*, 136, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107390>
- Marcus, G. (2018). Etnografía Multisituada. Reacciones y potencialidades de un Ethos del método antropológico durante las primeras décadas de 2000. *Etnografías Contemporáneas*, 4(7), 177–195. <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/475>
- Marín-López, I., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Hunter, S. C., & Llorent, V. J. (2020). Relations among online emotional content use, social and emotional competencies and cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 108, 1–31. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104647>
- Martín-Cárdaba, M. Á., Lafuente-Pérez, P., Durán-Vilches, M., & Solano-Altaba, M. (2024). Estereotipos de género y redes sociales: consumo de contenido generado por influencers entre los preadolescentes y adolescentes. *Doxa Comunicacion*, 2024(38), 81–97. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n38a2034>
- Matheus, J. C., Leon, L., & Núñez-Alberca, A. (2022). Influencers peruanos, ciudadanía mediática y su rol social en el contexto del COVID-19. *Comunicacion y Sociedad (Mexico)*, 19. <https://doi.org/10.32870/cys.v2022.8218>
- Murciano-Hueso, A., Gutiérrez-Pérez, B. M., Martín-Lucas, J., & García, A. H. (2022). Juventud online. Estudio sobre el perfil de uso y comportamiento de los jóvenes a través de las pantallas. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 28(2), 1–17. <https://doi.org/10.30827/RELIEVE.V28I2.26158>
- Pertega-Vega, M. Á., Oliva-Delgado, A., & Rodríguez-Meirinhos, A. (2019). Revisión sistemática del panorama de la investigación sobre redes sociales: Taxonomía sobre experiencias de uso. *Comunicar*, 27(60), 81–90. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-08>
- Piccerillo, L., & Digennaro, S. (2024). Adolescent Social Media Use and Emotional Intelligence: A Systematic Review. *Adolescent Research Review*. <https://doi.org/10.1007/s40894-024-00245-z>
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., & Tacchi, J. (2016). *Digital Ethnography: Principles and Practice*. SAGE Publications Ltd.
- Popat, A., & Tarrant, C. (2023). Exploring adolescents' perspectives on social media and mental health and well-being – A qualitative literature review. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 28(1), 323–337. <https://doi.org/10.1177/13591045221092884>
- Portillo Fernández, J. (2016). Planos de realidad, identidad virtual y discurso en las redes sociales. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 26(1), 51–63. <https://doi.org/10.15443/RL2604>
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas* (Enviñ, Ed.; 1st ed.). Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/libro-etnografia.pdf>
- Reyero, D., Pattier, D., & García-Ramos, D. (2021). Adolescence and Identity in the Twenty-First Century: Social Media as Spaces for Mimesis and Learning. In *Identity in a Hyperconnected Society* (pp. 75–93). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-85788-2>

- Romera, E. M., Camacho, A., Ortega-Ruiz, R., & Falla, D. (2021). Cibercotilleo, ciberagresión, uso problemático de Internet y comunicación con la familia. *Comunicar*, 67(2), 61–71. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-05>
- Sari, D. I., Rejekiingsih, T., & Muchtarom, M. (2020). Students' digital ethics profile in the era of disruption: An overview from the internet use at risk in Surakarta City, Indonesia. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 14(3), 82–94. <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i03.12207>
- Scoponi, P. (2019). Hacia una caracterización del ciberlenguaje adolescente: el caso de la multimodalidad en Facebook. *Revista Estudios Del Discurso Digital (REDD)*, 2, 101–128. <https://doi.org/10.24197/redd.2.2019.101-128>
- Serrate-González, S., Sánchez-Rojo, A., Andrade-Silva, L. E., & Muñoz-Rodríguez, J. M. (2023). Onlife identity: The question of gender and age in teenagers' online behaviour. *Comunicar*, 31(75), 9–19. <https://doi.org/10.3916/C75-2023-01>
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita* (M. Serres, Ed.). Fondo de la Cultura Económica.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo* (1st ed.). Fondo de la Cultura Económica.
- Statista. (2024). *Most popular social networks worldwide as of April 2024, by number of monthly active users*. <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>
- Ure, M. (2017). De la alteridad a la hiperalteridad: la relación con el otro en la Sociedad Red. *Sophía*, 1(22), 185–204. <https://doi.org/10.17163/soph.n22.2017.08>
- Van Dijk, J. (2016). *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI Editores.
- Woo, J. G. (2014). Teaching the unknowable Other: Humanism of the Other by E. Lévinas and pedagogy of responsivity. *Asia Pacific Education Review*, 15(1), 79–88. <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9301-x>
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V. J. (2018). Social and Emotional Competencies in Adolescents Involved in Different Bullying and Cyberbullying Roles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86–93. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.12.001>

DIGITAL ALTERITY IN SCHOOL: ADOLESCENTS AND SOCIAL NETWORKS

Alteridad digital en la escuela: adolescentes y redes sociales

Sandra Gisela MARTÍN-MARTÍNEZ and Carola GÓMEZ

Universidad Antonio Nariño. Colombia.

smartin80@uan.edu.co; cagomez14@uan.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-4210-2799>; <https://orcid.org/0000-0002-5003-938X>

Date received: 01/09/2024

Date accepted: 01/12/2024

Online publication date: 02/06/2025

How to cite this article / Cómo citar este artículo: Martín-Martínez, S. G. & Gómez, C. (2025). Digital Alterity in School: Adolescents and Social Networks [Alteridad digital en la escuela: adolescentes y redes sociales]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 163-185. <https://doi.org/10.14201/teri.32145>

ABSTRACT

Virtual social networks are crucial spaces for adolescent interaction, where relationships are forged that reinforce or extend existing face-to-face social connections. The present study aims to expand the existing frameworks of youth representation at school by analyzing how adolescents build relationships of alterity in virtual social networks. A qualitative approach to virtual ethnographic design was employed, whereby participant observation was conducted on digital platforms (Instagram and Facebook) throughout the year 2023. Additionally, focus groups and semi-structured interviews were conducted with 20 students between the ages of 16 and 18 enrolled in two public educational institutions in Colombia and Spain. The data were organized using ATLAS.ti 24 with an open coding process, with the concepts of virtual social networks and digital alterity serving as analytical categories. The findings indicate that participants

form relationships in virtual social networks based on specific uses and motivations by deploying socioemotional skills oriented towards the care of others. Therefore, social networks are becoming spaces where adolescents gain recognition from their peers, express their personalities freely, strengthen existing friendships, form new social bonds, and shape their digital identities. In light of the increasing prevalence of these platforms during adolescence, contemporary society has sought to address the issue of cyberbullying. However, it is imperative to implement school coexistence programs that provide students with continuous training strategies in socio-emotional development to foster the establishment of relationships of digital alterity characterized by recognition of the other, their fragility, and their radical difference.

Keywords: virtual ethnography; virtual social networks; digital alterity; adolescence; education.

RESUMEN

Las redes sociales virtuales son espacios de interacción esenciales durante la adolescencia, en los cuales se construyen relaciones que complementan o extienden los lazos sociales presenciales. El presente estudio busca ampliar los marcos de representación de lo juvenil en la escuela a través del análisis de la forma en que los adolescentes construyen relaciones de alteridad en las redes sociales virtuales. Con un enfoque cualitativo de diseño etnográfico virtual, se realizó observación participante en plataformas digitales (Instagram y Facebook) durante el año 2023, y se empleó el grupo focal y la entrevista semiestructurada con 20 estudiantes entre los 16 y 18 años pertenecientes a dos instituciones de educación pública de Colombia y España. Los datos se sistematizaron en ATLAS.ti 24 con un proceso de codificación abierta y con los conceptos de redes sociales virtuales y alteridad digital como categorías de análisis. Los resultados muestran que los participantes establecen relaciones en las redes sociales virtuales basadas en usos y motivaciones particulares a través de un despliegue de habilidades socioemocionales orientadas al cuidado del otro. Así, las redes sociales se consolidan como espacios donde los adolescentes obtienen el reconocimiento de sus pares, expresan libremente su personalidad, fortalecen lazos de amistad, construyen nuevos vínculos sociales y configuran su identidad digital. Ante el creciente uso de estas plataformas durante la adolescencia, la respuesta de la sociedad contemporánea ha sido prevenir el ciberacoso. No obstante, se requiere implementar programas de convivencia escolar que brinden a los estudiantes estrategias de formación continua en el desarrollo socioemocional para fomentar el establecimiento de relaciones de alteridad digital caracterizadas por el reconocimiento del otro, de su fragilidad y de su radical diferencia.

Palabras clave: etnografía virtual; redes sociales virtuales; alteridad digital; adolescencia; educación.

1. INTRODUCTION

Virtual social networks (VSNs) as spaces for socialization represent a significant area of research interest. Indeed, since the official launch of the social network Facebook in 2005, the number of studies published about the experiences of using social networks has grown exponentially (Pertegal-Vega et al., 2019).

A substantial body of research has examined the potential risks associated with using VSNs among adolescents (Popat & Tarrant, 2023). One illustrative example is the promotion of appearance culture and the pressure to comply with beauty standards that are prevalent on digital platforms. This significant factor increases adolescents' vulnerability and negatively affects their identity construction (Demaria et al., 2024; Hoxhaj et al., 2023). Such dynamics have been linked to an increased risk of depression and suicidal tendencies (Biernesser et al., 2020). Nevertheless, strategies such as parental mediation, which are based on dialogue and joint participation in the use of social networks, have been demonstrated to be practical tools for mitigating these risks (Fam et al., 2022).

These types of strategies demonstrate that, in this novel context of human interaction, we are also obliged to assume responsibility for others, both for those who are within our field of vision and for those who remain obscured (Ure, 2017), as Lévinas termed it, 'alterity' (Lévinas, 2001). The author posits that alterity entails a sense of responsibility and hospitality towards others, irrespective of race, religion, or ideology (Lévinas, 2001). The concept of alterity in the context of VSNs is characterized by specific ethical considerations, including respecting others, promoting care for others, and fostering cyber coexistence (Khatod, 2024; Zych et al., 2018).

Nevertheless, studying othering in digital scenarios remains a field in its infancy. Notable research has concentrated on the examination of challenges to cyber coexistence among adolescents (Fernández-Montalvo et al., 2015; Romera et al., 2021; Zych et al., 2018), with less attention devoted to the prospects for recognition and care of the other in VSNs. In contrast, authors such as Hill (2011) and Ure (2017) encourage reflection on the novel relationships formed in digital platforms and the recognition that, despite the use of the body to interact, there is also a willingness to care for the other as a distinct form of experiencing alterity in the digital context.

Furthermore, in addition to advancing theoretical reflection on alterity in the digital context, it is necessary to develop research that provides empirical evidence to contribute to understanding this subject of study. Consequently, this research aims to extend the conceptual frameworks that represent the adolescent in an educational context by analyzing how adolescents construct relationships of alterity in VSNs. The conceptual contributions of this research highlight the necessity for creating educational and convivial experiences that recognize and accommodate contemporary adolescents and how they construct relationships with others in digital spaces.

Next, the proposed objective is sought to be achieved by exposing the methodological design that guided the research. Subsequently, the analysis and discussion of results based on the triangulation of information are presented. The analysis begins with an argument for the relevance of VSNs as spaces for social interaction during adolescence. It then presents how adolescents construct relationships of alterity in different VSNs. In conclusion, it is imperative to develop digital training strategies for students founded upon the principles of alterity, care for the other, and recognition of their radical differences.

2. METHODOLOGY

The present research employs a qualitative approach based on virtual ethnography and the established methods of this approach. Ethnography is the study of the practices and relationships of a culture, the meanings ascribed to them by the participants, and the interpretations offered by the researcher (Restrepo, 2016). The field of work for this research is not necessarily constituted in a geographically located space (Hine, 2004; Marcus, 2018). Instead, it is situated in a virtual setting, which is appropriate given the nature of the phenomenon under study, namely digital alterity.

The study involved the participation of twenty adolescents aged between 16 and 18 from Colombia and Spain. Ten participants were from a public educational institution located in the southwestern region of Bogotá, Colombia, while the remaining ten were from a public educational institution in Santaella, Spain. The participants granted permission for the use of their information by signing informed consent forms that emphasized the voluntary nature of their participation, the confidentiality of the information provided, and the exclusive academic use of the data collected.

Participant observation was employed in virtual settings on the social media platforms Instagram and Facebook between April 2023 and December 2023 as part of conducting the virtual ethnography. Although the researcher's presence in the interaction scenario may influence the participants' behavior, this method allowed the researcher to establish a relationship of trust with the participants, a characteristic inherent to classical ethnography conducted in face-to-face contexts (Ardèvol et al., 2003).

Furthermore, focus groups and semi-structured interviews were conducted. As posited by Benavides-Lara et al. (2022), focus groups facilitate the construction of meaning by participants through dialogue and narrative. The semi-structured interview is conversational, establishing a trust bond between the researcher and the interviewee. Additionally, its contextual nature contributes to constructing a relationship of proximity between them (Flick, 2015). The data were organized and analyzed using the ATLAS.ti 24 software. An open coding process was conducted, and subsequently, research categories were established to facilitate the interpretation of the data in the context of the digital alterity theory.

3. RESULTS AND DISCUSSION

3.1. *Virtual social networks: digital interaction spaces*

Over the past two decades, there has been a notable increase in the prevalence of virtual social networks (VSNs) within the digital domain (Van Dijck, 2016). These social interaction platforms facilitate the strengthening of existing friendships and the formation of new relational ties between users who may be located in geographically distant places (Andrade-Vargas et al., 2021). Adolescents are a significant demographic of VSNs users, leading to increased research interest in identifying their use types and developing predictive algorithms to understand their preferences (Gil-Ruiz & Hernández-Herrera, 2023). These algorithms direct the generation of tailored digital content, ultimately shaping younger users' preferences and inclinations (Gil-Quintana & Amoros, 2020).

VSNs can be characterized as digital spaces for interaction in adolescence based on students' uses of these platforms, their motivations for using them, and the socio-emotional skills they use. Because VSNs represent a crucial arena for social interaction, educational institutions must integrate cross-cutting educational experiences about the responsible and ethical utilization of VSNs.

3.1.1. Uses of VSNs

Adolescents engage in VSNs to interact with others, maintain regular contact with their friends, expand their social circle, and entertain themselves by creating or accessing digital content related to their interests (Bucknell Bossen & Kottasz, 2020; Pertegal-Vega et al., 2019). In terms of the utilization of VSNs as a source of entertainment, one student articulated that in such contexts, they seek to observe the activities of their acquaintances and engage in self-entertainment, citing the consumption of humorous videos and the acquisition of novel information as key motivations (Source: Focus group in Spain, 2023). For other participants, it is essential to visualize content that aligns with their preferences and interests:

I like Facebook because of its content—sometimes the memes are funny, and so on—and Instagram because of the content they upload; I love the content more because it is very much related to what I like, such as the arts and drawing (source: focus group in Colombia, 2023)

In addition to being entertainment spaces for adolescents, VSNs facilitate strengthening relationships with friends and family (Murciano-Hueso et al., 2022). The authors assert that VSNs have become the most popular venues for adolescents to socialize with their peers. According to data from the Statista portal, the social network with the most active users globally is Facebook, which has approximately four billion users. Subsequently, YouTube, Instagram, WhatsApp, and TikTok are the following most popular platforms, each with over one billion monthly active

users (Statista, 2024). Similarly, the analysis of the focus groups and semi-structured interviews indicates that the participants’ most frequently used social media platforms are TikTok, Instagram, Facebook, and WhatsApp (Figure 1).

FIGURE 1
VSNs PREFERRED IN ADOLESCENCE



Source: Own elaboration

The participants of the focus groups and interviews considered WhatsApp to be a social network. They stated that this application allows them to interact frequently with their friends and family through individual or group chat. WhatsApp is the platform where users engage in most of their communication with friends and family, often through groups that include both. The following comment illustrates how friendship bonds are reinforced within the WhatsApp context. (Source: focus group in Spain, 2023):

So, it was like encouraging this union through the WhatsApp group, for example, yesterday we had free time in the afternoon, we all started to play, and they took videos and laughed and sent the videos to the group. (source: semi-structured interview in Colombia, 2023)

Moreover, VSNs are a means of maintaining social contact with significant people in our lives who are geographically distant (Ellison et al., 2007; Marciano et al., 2022; Reyero et al., 2021). For example, a student stated, “It is true that networks also unite you with the family that is not there and unite you with the people you have far away” (source: focus group in Spain, 2023). Similarly, another student emphasized that “networks are a means of communication with other people when they are at a distance, as they can hardly see each other, so it is possible through these applications” (source: focus group in Colombia, 2023).

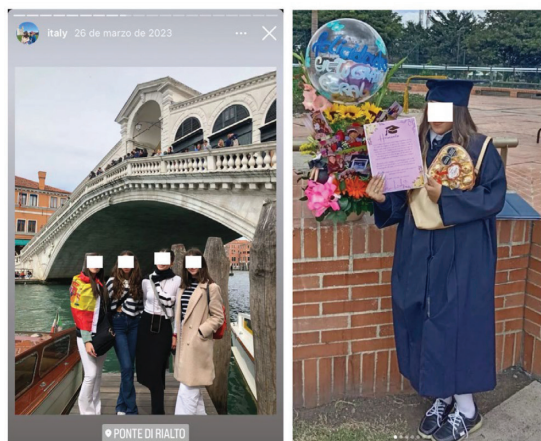
Consequently, the distinction between face-to-face and digital interactions is becoming increasingly blurred, giving rise to a hybrid space of communication (Machado, 2017; Murciano-Hueso et al., 2022). Therefore, actions that are currently routine for adolescents, such as creating or viewing online content on VSNs, are as crucial in forming relationships with others as actions that occur in offline or face-to-face life. As Sari et al. (2020) have observed, in this era of disruption, schools must provide adolescents with the formative elements they need to use VSNs in a prosocial manner.

3.1.2. Motivations for participation in the VSNs

During adolescence, “performative tendencies fuel the pursuit of an effect: recognition in the eyes of others and, above all, the coveted trophy of being seen” (Sibilia, 2008, p. 130). Bucknell Bossen and Kottasz (2020) posit that adolescent girls utilize TikTok to showcase their musical and dance abilities to gain social recognition. The following examples illustrate how adolescent girls utilize this social network to gain visibility and recognition from others. In a semi-structured interview conducted in Colombia in 2023, one participant stated, “On TikTok, I occasionally post videos of myself performing in a sexually attractive manner.” Similarly, in a focus group held in Spain in the same year, another participant said, “On TikTok, I have a dance that I performed with my friends in a playful and carefree manner.”

One of the key motivations for adolescents to engage in VSNs is to publish images of events that are significant in their lives and that they believe to be worthy of social recognition (Figure 2). In the current era, human relationships are increasingly

FIGURE 2
MEDIATIZED INTERACTIONS



Source: Digital field journal

mediated by various forms of social media. Socialization has shifted beyond the traditional face-to-face context, with the exchange of information, photographs, and memes playing a significant role in VSNs (Mateus et al., 2022). Figure 2 illustrates how participants utilize the platform to share images of significant moments with friends, trips, and academic achievements, aiming to elicit recognition from their followers in the VSNs.

In addition to seeking social recognition through display strategies, adolescents are motivated to use VSNs because they interact with lower social inhibition on these platforms (García-Ruiz et al., 2018; Gómez-Baya et al., 2019). As Portillo Fernández (2016) notes, in the performance plane of VSNs, adolescents can express their ideologies and opinions regarding various social phenomena without the fear of censorship that would otherwise be present in face-to-face interactions. “I feel more confident expressing myself on the networks; in person, it is more challenging for me” (source: focus group in Colombia, 2023). In a photograph shared by a student on an Instagram story, the subject openly declares her religious beliefs (Figure 3). In contrast, a meme shared on another student’s Facebook wall represents her disagreement with certain religious practices (Figure 4).

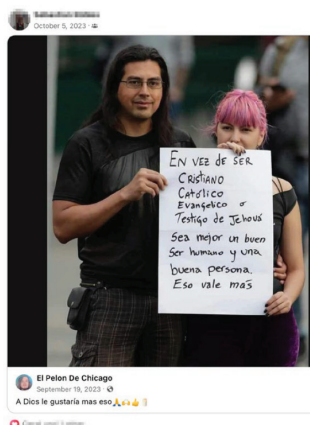
According to Sibilia (2008), personality is created and recreated in VSNs through publications that attract followers’ attention. This is reflected in the data analysis of this study, which, in this sense, shows that the primary motivation of adolescents to participate in VSNs is the search for recognition and visibility in different communities, mainly through social display mechanisms. As exposed by García-Ruiz et al.

FIGURE 3
EXPRESSION OF RELIGIOUS BELIEFS



Source: Digital field journal

FIGURE 4
CRITICAL STANCES TOWARDS RELIGION



Caption: “Instead of being a Christian, Catholic, Evangelical or Jehovah’s Witness, be better, be a good human being and a good person. That is more valuable”.

Source: Digital field journal

(2018), schools are called to understand students’ motivations to be part of VSNs and to integrate them in didactic proposals that contribute to the academic and convivial spheres.

3.1.3. Social-emotional skills in VSNs

Ethical conduct in the context of VSNs necessitates the deployment of socioemotional competencies. For instance, emotional independence enables individuals to care for themselves and safeguard themselves from social rejection (Piccerillo & Digennaro, 2024). Most of the participants have developed emotional independence skills by not allowing negative opinions or the absence of reactions to their publications to affect them; an example of this is the following intervention: “I know how to take care of myself, and I know how to value myself, not having to depend on any likes, any comments” (source: semi-structured interview in Colombia, 2023). They also try to be self-confident when they post on VSNs: “I have nothing to hide, so I do not care if someone else sees what I post” (source: focus group in Spain, 2023).

In contrast, emotional regulation is defined as the capacity to contemplate the potential impact of one’s actions on the emotional state of others (Granados et al., 2020). One participant note that it is important to consider whether the content to

be shared in the VSNs may or may not hurt her peers: “I try not to be offensive to the thoughts of others or to their opinions” (source: focus group in Colombia, 2023).

As for impulsivity control, this skill demonstrates the ability of adolescents to avoid reacting immediately to the publications of others and that sometimes they may differ from their points of view (Cebollero-Salinas et al., 2022). In this sense, participants are impulsive when commenting or reacting in VSNS: “I say what I think about things, and then I give my opinion; I do not invent things to please certain types of people” (source: focus group in Spain, 2023). In addition, they tend to seek explanations for posts that make them uncomfortable: “It happens to me mainly in WhatsApp groups, and when they make comments that I do not like towards others, I tend to ask the reason for the comments” (source: focus group in Colombia, 2023).

Thus, emotional independence, emotional regulation, and impulsivity control are skills that generate prosocial behaviors oriented toward caring for others (Cebollero-Salinas et al., 2022). As stated by Marín-López et al. (2020), educating at school to favor the development of socioemotional skills contributes to constructing and improving interpersonal relationships in face-to-face and digital environments.

As previously stated, the evidence presented in this section demonstrates the crucial role of VSNs as adolescent interaction spaces. In these digital environments, they encounter opportunities for entertainment and reinforcing interpersonal bonds. Furthermore, our findings indicate that the primary motivations for use are the desire to gain recognition from their peers and to express their personality freely. In conclusion, we identified the way in which students employ a set of specific socio-emotional skills that they adapt to relate to others in the VSNs.

In light of the evolving challenges posed by the advent of the digital age in adolescence, schools are compelled to expand their comprehension of the dynamics of student relationships to encompass the VSNs context and provide students with the necessary opportunities to educate themselves in an ethical use of these scenarios, oriented towards respect and care for others.

3.2. *Alterity in digital scenarios: recognition of the other in VSNs*

As Lévinas (2001) asserts, the experience of alterity in human relations is antithetical to any form of violence against the other and to any attempt to dominate or deny the other the recognition of his or her radical difference. In contrast, the author suggests that alterity represents an ethical experience of the relationship with the other, who challenges us through their condition of vulnerability, prompting a response and the provision of care in the immediacy of the encounter. Furthermore, digital platforms give us the unavoidable obligation to assume responsibility for others, even when the contact is purely digital (Ure, 2017).

In the absence of the body in digital interactions, virtual social networks (VSNs) offer a variety of interaction elements on their platforms that can be utilized to foster proximity. Consequently, the utilization of chat conversations, comments on posts,

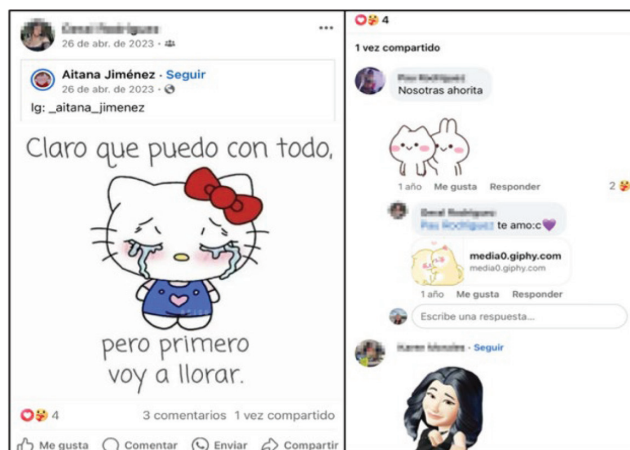
reactions with emojis, and the publication of images are indicative of the presence of the other in virtual social networks (VSNs). Similarly, the specific applications of these resources facilitate the configuration of identities and the representation of emotional states that encourage the recognition of the other on each platform (Hill, 2011). In light of these considerations, raising the relationship of alterity in the digital scenario implies considering that encountering the needs or suffering of the other is an ethical event that is generated thanks to a virtual proximity characteristic of the VSNs (Ure, 2017).

3.2.1. Caring for each other in VSNs

According to Lévinas (1974; 2001), we face the unavoidable call to be responsible for the other in the relationships we establish. Nevertheless, his thesis was developed in an environment where the VSNs were not established as social interaction scenarios. Given the emergence of VSNs as new arenas for adolescent socialization, we are called to understand the particular forms of relationships with each other in such scenarios (Serres, 2013).

In this regard, the study participants illustrate how responsibility towards the other manifests in the VSNs through the care they provide, which can be observed in digital interactions. Adolescents demonstrate their interest in responding to and accompanying others who suffer through comments, GIFs, emojis, and avatars expressing empathy and solidarity (Figure 5).

FIGURE 5
CARE OF THE OTHER IN VSNs



Caption left image: "Of course I can handle anything, but first I'm going to cry."

Caption right image: "Us right now" "I love you".

Source: Digital field journal

Caring for those who show themselves vulnerable is a way of responding to their needs or the suffering they experience (Jaramillo Ocampo et al., 2018). As a form of caring for the other in VSNS, adolescents try not to hurt their peers, as well as some students expose: “I take care of others trying not to be offensive in front of others’ thoughts or front of their opinions, I always try to respect the things that others think” (source: semi-structured interview in Colombia, 2023). In addition, “one can publish and comment, but the important thing is to try to make sure that the comments one makes to others do not hurt anyone” (source: focus group in Colombia, 2023).

As Hill (2011) notes, a distinctive aspect of the interaction process in VSNs is the creation of digital proximity with others by utilizing resources inherent to these relationship spaces. As the author illustrates, according to Levinasian theory, proximity is generated because one has the physical presence of the other and is constructed using a gesture or affectionate expression. In contrast, in VSNs, adolescents utilize other forms of expression, such as comments and reactions, to establish proximity. These resources facilitate adolescents’ ability to establish proximity with others and express their willingness to offer solidarity with those who express their struggles through memes.

In the digital space, the individual is not isolated; their actions prompt them to respond to the various forms of the other’s call (Ure, 2017). For instance, Instagram allows the creation of stories that prompt others to respond. The use of stickers, such as “Your turn,” “Questions,” “Survey,” and “Questionnaire,” fosters a sense of digital proximity and a desire to engage with the other. Consequently, the stories created with the sticker “Your Turn” are distinguished by their appellative function, which solicits responses and reveals aspects of one’s life. This prompts the creation of new stories involving numerous individuals to provide a response and generate novel forms of relationships of alterity.

An ethical event occurs due to the encounter when the other is revealed and extends an invitation for us to embrace him or her (Jaramillo Ocampo et al., 2018). In the digital domain, the other presents themselves and discloses their distinctive characteristics, awaiting acceptance and welcome. An illustrative example is that of adolescents who possess a gender identity that differs from that of the majority of their peers. In such cases, VSNs serve as a platform for these adolescents to present their distinctiveness and interact with others who share similar life experiences (Healy, 2021). As illustrated in Figure 6, the contacts of a participant express their welcome through reactions that convey affection and approval.

However, in some digital interactions, there is evidence of denying alterity through comments or publications that violate the other. In this regard, a participant allows us to understand through his intervention, in which he narrates part of

FIGURE 6
RECOGNITION OF THE DIFFERENCE



Caption: "Life's too short to pretend you're straight."
Source: Digital field journal

his personal experience, that there is still resistance to accepting gender diversity and welcoming those who challenge us from the manifestation of their difference:

If someone comes to light, sometimes they attack that person because it is something wrong because God does not say it, then it is like telling the other person that even though they think that way, from the religious point of view, the other person does not. So, I write to them to respect them because each person has their point of view and way of living (source: semi-structured interview in Colombia, 2023).

Another form of violence that occurs in the context of VSNs is cyberbullying. This form of violence may be more difficult to perceive at school than aggression in face-to-face relationships (Marín-López et al., 2020). One participant recounted an experience of cyberbullying perpetrated by an individual affiliated with the educational institution where she was enrolled. "I was the victim of bullying and requested assistance because the individual who initiated the harassment was a member of my social circle. I was advised to seek help from the school by some parties." (Source: Focus Group in Colombia, 2023).

Regarding the classification of cyberbullying as a violent form of relationship within VSNs, Zych et al. (2018) propose that including the strengthening of

socioemotional skills in school programs and educational policies can prevent bullying in VSNs and raise awareness among young people of the importance of caring for the other. Indeed, students express their interest in feeling more accompanied by the school in this aspect “I would like them to promote workshops in schools on the good use of social networks; I would also like them to hold workshops on equality among all and respect for others” (source: focus group in Colombia, 2023); “sometimes they have given talks to raise awareness and that, but others who come to the Institute, teachers do not talk about it” (source: focus group in Spain, 2023).

Accordingly, the ethical encounter with the other represents an invitation to welcome the individual into our lives and to recognize the radical difference between ourselves and the other (Lévinas, 2003). It is important to note that, in addition to the face-to-face context of ethical encounters with others, VSNs are spaces where adolescents form relationships of alterity in particular ways. These relationships are typified by establishing digital proximity, oriented towards responding to the other, caring for them, and welcoming them through utilizing multimodal resources characteristic of digital platforms (Hill, 2011). However, in VSNs, violent forms of relationship are also manifested, which may be an extension of pre-existing conflicts in the face-to-face plane. In such cases, the school can provide formative elements that allow adolescents to build relationships focused on caring for each other (Zych et al., 2018).

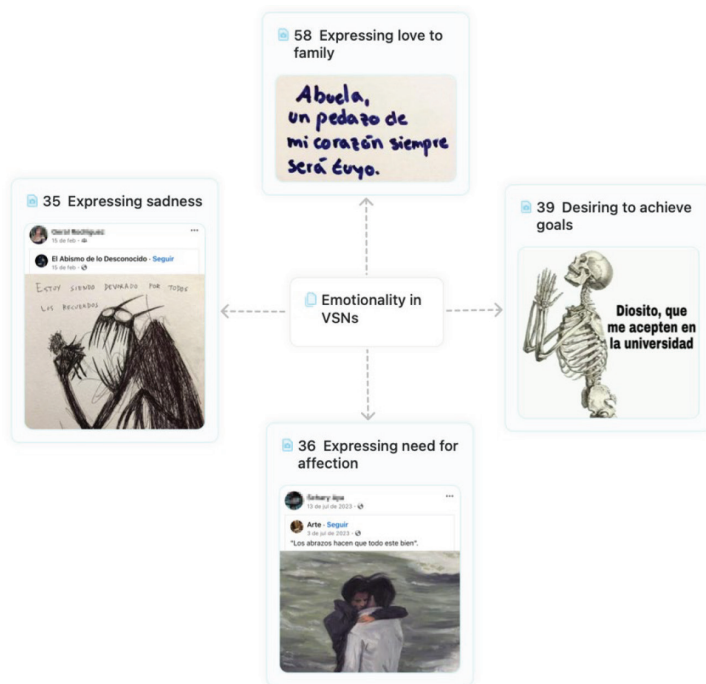
3.2.2. Emotionality in VSNs

VSNs constitute a space of constant performativity for adolescents, who act on these digital platforms using multimodal resources (Scoponi, 2019). In this regard, specific manifestations of emotional performativity emerge due to digital interaction. To illustrate, some participants post memes that represent affect, sadness, the need to feel loved and accompanied, and longings related to their life projects (Figure 7).

The image can evoke emotional responses in the viewer (Barthes, 1990). Consequently, a photograph, another extensively utilized medium in VSNs, has the potential to evoke a range of emotions in adolescents. To respond to another user's post and express their affection, adolescents utilize comments accompanied by emojis that represent their emotional state. These resources serve as a means of responding to the alterity that presents a challenge and provokes a reaction in the context of the VSNs scenario (Figure 8).

The absence of gestures characteristic of face-to-face communication has led to the consolidation of the use of resources such as emojis and GIFs as a frequent practice in virtual social networks (VSNs) to respond to and express emotionality (Marín-López et al., 2020). As Scoponi (2019) observed, emojis have become a prominent feature of communication among adolescents, who employ them to express and perform their emotions. The small reaction icons represent a range

FIGURE 7
PERFORMATIVITY OF EMOTIONS IN VSNs



Caption image above: 58 “Grandmother, a piece of my heart will always be yours”.

Caption right image: 39 “God, may I be admitted to college”.

Caption left image: 35 “I am being consumed by all the memories”.

Caption bottom image: 36 “Hugs make everything feel good”.

Source: Digital field journal

of emotions, such as “I like,” “I love,” “I care,” and “I am amused,” as well as more negative emotions like “I am amazed,” “I am saddened,” and “I am angry.” These icons serve as a means of responding to their peers in VSNs.

Although it is accurate to conclude that, in an in-person interaction, the other person invites us to recognize their needs and allow their experiences to affect us (Woo, 2014), it is also possible for us to be moved by the other person’s pain and provide assistance in the context of VSNs. As the participants indicated, when a woman discloses that she has been a victim of mistreatment and presents photographic evidence to substantiate her claim, as one focus group participant in Colombia (2023) observed, “everyone starts to see, to comment that she is not

FIGURE 8
FORMS OF RESPONSE IN VSNs



Caption: “Very nice, I love him very much.”
“I love you skinny.”
“:D”
“What a great style Bro”.
Source: Digital field journal

alone in all this.” Similarly, another focus group participant in Spain (2023) noted that “if a man has mistreated a woman, this is made public so that people know about it and so that more people are aware of what is happening.” Another student indicated that witnessing animal abuse evokes a similar emotional response and motivates him to take action. He stated, “If they harm a dog, I will post the images on social media to denounce the abuse.” (Source: Focus group in Spain, 2023).

The distinctive modes of communication and interpersonal dynamics within VSNs facilitate the emergence of alterity, compelling us to attend to it and respond with novel resources (Ure, 2017). Deploying memes, images, reactions, and narratives that evoke emotional responses gradually gives rise to new forms of engagement with the other in VSNs (Scoponi, 2019). Furthermore, the utilization of emojis as a means of responding to the publications of others represents a distinctive method of demonstrating that they have succeeded in evoking a reaction and that we are not apathetic towards that aspect of their lives that they choose to share on the VSNs.

3.2.3. Digital identity as a product of the relationship with others

In the VSNs, adolescents experience the ontological feature of needing alterity to build their identity (Alonso-Sainz, 2021). In terms of the significance of the opinions and perceptions of the other to configure the digital self, one student stated, “You must take care of your image, who you are, and more than anything else, your profile and what you want to make known” (source: focus group in Colombia, 2023). Participants try to build a style that characterizes their identity to their followers in the VSNs: “I would like to be seen as I am, that I like rock, metal, in fact I share many rock and metal songs, I also share photos with my style of clothing in the stories” (source: focus group in Colombia, 2023).

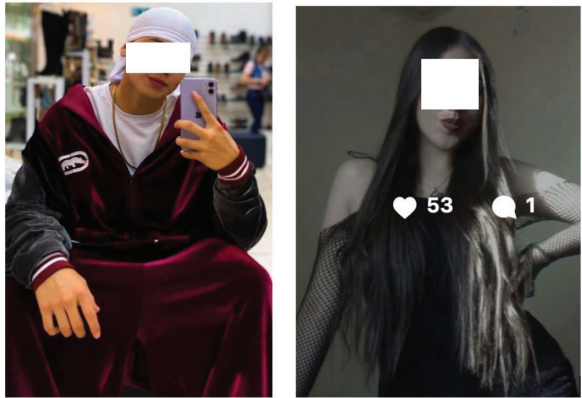
Teenagers create their publications with others in mind, taking care of the details and how they present themselves to their contacts in the VSNs, which is what Sibilía (2008) calls *alter directed identity*. In this regard, one student refers to the importance of being authentic in her publications so that others can get to know her: “If you look at my profile, you can get a general idea of what I am like and the songs I like” (source: focus group in Spain, 2023). Another student expressed how she seeks to be perceived by her peers in the VSNs: “I like them to see that I make art and that they think I have an artistic way of thinking” (source: semi-structured interview in Colombia, 2023).

In this construction of their digital image, adolescents post photos on their VSNs that reproduce certain practices related to gender stereotypes (Martín-Cárdaba et al., 2024; Serrate-González et al., 2023). These findings align with this research, as a male participant shares photos on his VSNS that represent his affiliation with the urban hip-hop culture, including garments such as the durag and the velvet outfit (Figure 9). In contrast, one participant is interested in creating narratives through photographs that showcase her femininity. She does this by posing in a way that expresses her individuality through her facial expression and makeup to highlight her uniqueness (Figure 9).

In face-to-face contexts and virtual social networking sites (VSNs), the face plays a significant role in shaping our identity (Alonso-Sainz, 2021). Using a profile picture in VSNs facilitates recognition by others, thereby instilling a sense of confidence that enables more active engagement in online interactions. In examining the profile pictures of adolescents, it is evident that they frequently select images captured in front of a mirror, showcasing their mobile phone and, on occasion, only a portion of their face (Figure 10).

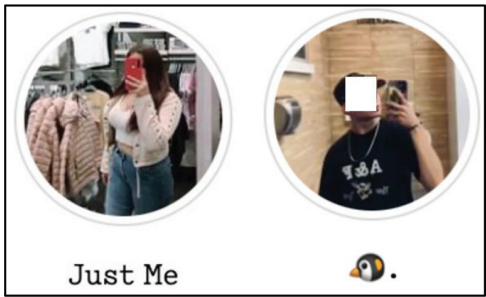
Similar to how identity is configured in the face-to-face context, adolescents need relationships with others to build their digital identity (Alonso-Sainz, 2021). As García-Ruiz et al. (2018) expose, the use of images in selfies and profiles is an essential resource for the construction of digital identity. Therefore, the school must provide adolescents with formative elements that contribute to the construction of their identity and be responsible for the part of privacy they decide to share in the VSNs.

FIGURE 9
GENDER STEREOTYPES IN VSNs



Source: Digital field journal

FIGURE 10
THE FACE AS PART OF THE DIGITAL PROFILE



Source: Digital field journal

Just as it happens in the ethical event of the encounter with the other in face-to-face contexts, adolescents also express their willingness to take care of the other in the VSNs space. On digital platforms, resources such as comments and reactions are used to provide answers to the other who seeks to be heard and recognized. Through the performativity of emotions and the presentation of their digital identity, adolescents create proximity with their peers to strengthen bonds of friendship or even initiate new social ties.

Since adolescents establish relationships with others in parallel in the VSNs and at school, educational policies for digital training and coexistence processes in schools must adopt a categorical approach to fostering relationships of alterity on digital platforms. Similarly, curricular programs must incorporate spaces for reflection on the manifestations of alterity in VSNs, the underlying causes, and potential strategies for addressing the challenges of welcoming the other and responding to the vulnerabilities that can emerge in the digital context.

4. CONCLUSIONS

This research aimed to broaden the frameworks of representation of youth at school by analyzing the way in which adolescents construct relationships of alterity in VSNs. The analysis was developed through two main categories: virtual social networks and digital alterity.

The first category made it possible to recognize that VSNs are essential spaces for adolescent interaction since, in these scenarios, they find opportunities for entertainment and strengthening friendship ties. The main motivations for adolescents to use VSNs are the desire to obtain recognition from their peers and to express their personalities freely. In order to relate to others on digital platforms, students use specific socio-emotional skills that allow them to be empathetic and supportive.

In contrast, the second category, digital alterity, facilitated an examination of how adolescents interact with others within the VSNs context. In these digital spaces, adolescents establish relationships of alterity, demonstrating respect for their peers' differences, a willingness to care for others, and sensitivity to their peers' suffering. The relationship with the other on these digital platforms is of such significance that adolescents construct their identity to be recognized, accepted, and valued by their contacts.

In conclusion, this study demonstrates that social ties during adolescence are currently constructed simultaneously in both face-to-face and digital contexts. Consequently, enhancing our comprehension of the phenomenon of alterity in VSNs is imperative. The research on cyberbullying (e.g., Fernández-Montalvo et al., 2015; Romera et al., 2021; Zych et al., 2018) provides a foundation for developing digital training programs for students. However, the focus of these investigations is on the risks that emerge when interacting with VSNs. It is, therefore, essential to expand our understanding of the nature of relationships with others in the context of alterity. This will provide new conceptual elements for designing educational policies and training programs to promote the ethical use of VSNs.

Similarly, digital alterity has to be a guiding category in the design and implementation of school coexistence programs to provide adolescents with tools to advance in their socioemotional development so that the encounter with the other on digital platforms is characterized by care and respect for their differences.

As limitations of the present study, it is important to mention that, despite the bonds of trust established with the participants through the interactions in the VSNs, the presence of the researcher and, mainly, the influence of algorithms in the forms of relationship and the construction of the adolescents' identity may hinder the deep understanding of the experiences of alterity (Hine, 2004; Pink et al., 2016). Another limitation lies in the fact that many online interactions are inaccessible, such as those occurring in private chats or closed groups (Pink et al., 2016).

Given the intrinsic relationship between digital experiences and face-to-face interactions (Hine, 2004), future studies would benefit from combining participant observation in both settings to understand adolescents' experiences of alterity better. Furthermore, future research must examine the ethical implications of interactions with others in emerging virtual reality and metaverse environments.

REFERENCES

- Alonso-Sainz, T. (2021). "Don't Be Your Selfie": The Pedagogical Importance of the Otherness in the Construction of Teenagers' Identity. In *Identity in a Hyperconnected Society* (pp. 49–60). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-85788-2>
- Andrade-Vargas, L., Iriarte-Solano, M., Rivera-Rogel, D., & Yunga-Godoy, D. (2021). Jóvenes y redes sociales: Entre la democratización del conocimiento y la inequidad digital. *Comunicar*, 29(69), 79–89. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-07>
- Ardèvol, E., Bertrán, M., Callén, B., & Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital*, 3, 72–92. <https://www.redalyc.org/pdf/537/53700305.pdf>
- Barthes, R. (1990). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía* (1st ed.). Paidós.
- Benavides-Lara, M. A., Pompa Mansilla, M., De Agüero Servín, M., Sánchez-Mendiola, M., & Rendón Cazales, V. J. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 34. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793>
- Biernesser, C., Sewall, C. J. R., Brent, D., Bear, T., Mair, C., & Trauth, J. (2020). Social media use and deliberate self-harm among youth: A systematized narrative review. *Children and Youth Services Review*, 116. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105054>
- Bucknell Bossen, C., & Kottasz, R. (2020). Uses and gratifications sought by pre-adolescent and adolescent TikTok consumers. *Young Consumers*, 21(4), 463–478. <https://doi.org/10.1108/YC-07-2020-1186>
- Cebollero-Salinas, A., Cano-Escoriza, J., & Orejudo, S. (2022). Social Networks, Emotions, and Education: Design and Validation of e-COM, a Scale of Socio-Emotional Interaction Competencies among Adolescents. *Sustainability (Switzerland)*, 14(5). <https://doi.org/10.3390/su14052566>
- Demaria, F., Pontillo, M., Di Vincenzo, C., Bellantoni, D., Pretelli, I., & Vicari, S. (2024). Body, image, and digital technology in adolescence and contemporary youth culture. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1445098>

- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of facebook "friends:" Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143–1168. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x>
- Fam, J. Y., Männikkö, N., Juhari, R., & Kääriäinen, M. (2022). Is Parental Mediation Negatively Associated With Problematic Media Use Among Children and Adolescents? A Systematic Review and Meta-Analysis. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 55(2), 89–99. <https://doi.org/10.1037/cbs0000320>
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A., & Irazabal, I. (2015). Internet Use Habits and Risk Behaviours in Preadolescence. *Comunicar*, 22(44), 113–121. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-12>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- García-Ruiz, R., Morueta, R. T., & Gómez, Á. H. (2018). Redes sociales y estudiantes: motivos de uso y gratificaciones. Evidencias para el aprendizaje. *Aula Abierta*, 47(3), 291–298. <https://doi.org/10.17811/rife.47.3.2018.291-298>
- Gil-Quintana, J., & Amoros, M. F. G. (2020). Posts, interactions, truths and lies of Spanish adolescents on Instagram. *Texto Livre*, 13(1), 20–44. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.13.1.20-44>
- Gil-Ruiz, F. J., & Hernández-Herrera, M. (2023). Ron da error: el consumo digital de los jóvenes a la luz de las tesis de Byung-Chul Han. *Palabra Clave*, 26(3), 1–37. <https://doi.org/10.5294/pacla.2023.26.3.3>
- Gomez-Baya, D., Rubio-Gonzalez, A., & Gaspar de Matos, M. (2019). Online communication, peer relationships and school victimisation: a one-year longitudinal study during middle adolescence. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(2), 199–211. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1509793>
- Granados, B. G., Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2020). Regulación emocional y uso problemático de las redes sociales en adolescentes: el papel de la sintomatología depresiva. *Health and Addictions*, 20(1), 77–86. <https://doi.org/10.21134/haaj.v20i1.473>
- Healy, M. (2021). Keeping company: Educating for online friendship. *British Educational Research Journal*, 47(2), 484–499. <https://doi.org/10.1002/berj.3673>
- Hill, D. W. (2011). *The ethical dimensions of a new media age: a study in contemporary responsibility* [University of York]. <https://etheses.whiterose.ac.uk/2223/>
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. UOC.
- Hoxhaj, B., Xhani, D., Kapo, S., & Sinaj, E. (2023). The Role of Social Media on Self-Image and Self-Esteem: A Study on Albanian Teenagers. *Journal of Educational and Social Research*, 13(4), 128–139. <https://doi.org/10.36941/jesr-2023-0096>
- Jaramillo Ocampo, D., Jaramillo Echeverri, L., & Murcia Peña, N. (2018). Acogida y proximidad: Algunos aportes de Emmanuel Levinas a la Educación. *Actualidades Investigativas En Educación*, 18(1), 1–16. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31771>
- Khatod, S. R. (2024). Empathy education in adolescence may mitigate hate caused by seminal events: a literature review and case presentations by an adolescent. *Discover Psychology*, 4(1). <https://doi.org/10.1007/s44202-024-00248-w>
- Lévinas, E. (1974). Humanismo del otro hombre. In *Siglo veintiuno editores*.
- Lévinas, E. (2001). *La huella del otro*. Taurus.

- Lévinas, E. (2003). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (Sexta edición). Ediciones Sígueme.
- Machado, E. (2017). Ciberfeminismo: disidencias corporales y género itinerante. *REVELL Revista de Estudos Literários Da UEMS*, 3(17), 47–75.
- Marciano, L., Schulz, P. J., & Camerini, A.-L. (2022). How do depression, duration of internet use and social connection in adolescence influence each other over time? An extension of the RI-CLPM including contextual factors. *Computers in Human Behavior*, 136, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107390>
- Marcus, G. (2018). Etnografía Multisituada. Reacciones y potencialidades de un Ethos del método antropológico durante las primeras décadas de 2000. *Etnografías Contemporáneas*, 4(7), 177–195. <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/475>
- Marín-López, I., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Hunter, S. C., & Llorent, V. J. (2020). Relations among online emotional content use, social and emotional competencies and cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 108, 1–31. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104647>
- Martín-Cárdaba, M. Á., Lafuente-Pérez, P., Durán-Vilches, M., & Solano-Altaba, M. (2024). Estereotipos de género y redes sociales: consumo de contenido generado por influencers entre los preadolescentes y adolescentes. *Doxa Comunicacion*, 2024(38), 81–97. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n38a2034>
- Mateus, J. C., Leon, L., & Núñez-Alberca, A. (2022). Influencers peruanos, ciudadanía mediática y su rol social en el contexto del COVID-19. *Comunicacion y Sociedad (Mexico)*, 19. <https://doi.org/10.32870/cys.v2022.8218>
- Murciano-Hueso, A., Gutiérrez-Pérez, B. M., Martín-Lucas, J., & García, A. H. (2022). Juventud online. Estudio sobre el perfil de uso y comportamiento de los jóvenes a través de las pantallas. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 28(2), 1–17. <https://doi.org/10.30827/RELIEVE.V28I2.26158>
- Portegal-Vega, M. Á., Oliva-Delgado, A., & Rodríguez-Meirinhos, A. (2019). Revisión sistemática del panorama de la investigación sobre redes sociales: Taxonomía sobre experiencias de uso. *Comunicar*, 27(60), 81–90. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-08>
- Piccerillo, L., & Digennaro, S. (2024). Adolescent Social Media Use and Emotional Intelligence: A Systematic Review. *Adolescent Research Review*. <https://doi.org/10.1007/s40894-024-00245-z>
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., & Tacchi, J. (2016). *Digital Ethnography: Principles and Practice*. SAGE Publications Ltd.
- Popat, A., & Tarrant, C. (2023). Exploring adolescents' perspectives on social media and mental health and well-being – A qualitative literature review. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 28(1), 323–337. <https://doi.org/10.1177/13591045221092884>
- Portillo Fernández, J. (2016). Planos de realidad, identidad virtual y discurso en las redes sociales. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 26(1), 51–63. <https://doi.org/10.15443/RL2604>
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas* (Enviñón, Ed.; 1st ed.). Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/libro-etnografia.pdf>

- Reyero, D., Pattier, D., & García-Ramos, D. (2021). Adolescence and Identity in the Twenty-First Century: Social Media as Spaces for Mimesis and Learning. In *Identity in a Hyperconnected Society* (pp. 75–93). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-85788-2>
- Romera, E. M., Camacho, A., Ortega-Ruiz, R., & Falla, D. (2021). Cibercotilleo, ciberagresión, uso problemático de Internet y comunicación con la familia. *Comunicar*, 67(2), 61–71. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-05>
- Sari, D. I., Rejekiningsih, T., & Muchtarom, M. (2020). Students' digital ethics profile in the era of disruption: An overview from the internet use at risk in Surakarta City, Indonesia. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 14(3), 82–94. <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i03.12207>
- Scoponi, P. (2019). Hacia una caracterización del ciberlenguaje adolescente: el caso de la multimodalidad en Facebook. *Revista Estudios Del Discurso Digital (REDD)*, 2, 101–128. <https://doi.org/10.24197/redd.2.2019.101-128>
- Serrate-González, S., Sánchez-Rojo, A., Andrade-Silva, L. E., & Muñoz-Rodríguez, J. M. (2023). Onlife identity: The question of gender and age in teenagers' online behaviour. *Comunicar*, 31(75), 9–19. <https://doi.org/10.3916/C75-2023-01>
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita* (M. Serres, Ed.). Fondo de la Cultura Económica.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo* (1st ed.). Fondo de la Cultura Económica.
- Statista. (2024). *Most popular social networks worldwide as of April 2024, by number of monthly active users*. <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>
- Ure, M. (2017). De la alteridad a la hiperalteridad: la relación con el otro en la Sociedad Red. *Sophía*, 1(22), 185–204. <https://doi.org/10.17163/soph.n22.2017.08>
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI Editores.
- Woo, J. G. (2014). Teaching the unknowable Other: Humanism of the Other by E. Lévinas and pedagogy of responsivity. *Asia Pacific Education Review*, 15(1), 79–88. <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9301-x>
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V. J. (2018). Social and Emotional Competencies in Adolescents Involved in Different Bullying and Cyberbullying Roles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86–93. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.12.001>

**FUTUROS DOCENTES Y COMPETENCIA
COMUNICATIVA. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE
LA LITERATURA**

*Prospective Teachers and Communicative Competence.
A Systematic Review of the Literature*

Miguel DE LUCAS*, Daniel CABALLERO JULIA** y Álvaro DIEGO-GONZÁLEZ*

* *Universidad CEU San Pablo. España.*

** *Universidad de Salamanca. España.*

miguel.romeroluis@usp.ceu.es; dcaballero@usal.es; alvaro.diegogonzalez@ceu.es
<https://orcid.org/0000-0002-4878-9093>; <https://orcid.org/0000-0003-3758-8314>;
<https://orcid.org/0000-0001-8608-7407>

Fecha de recepción: 08/04/2024
Fecha de aceptación: 07/11/2024
Fecha de publicación en línea: 02/06/2025

Cómo citar este artículo / How to cite this article: De Lucas, M., Caballero Julia, D. y Diego-González, A. (2025). Futuros docentes y competencia comunicativa. una revisión sistemática de la literatura [Prospective Teachers and Communicative Competence. A systematic Review of the Literature]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 187-214. <https://doi.org/10.14201/teri.31935>

RESUMEN

Propósito: El objetivo de este artículo es realizar una revisión sistemática de la literatura científica existente sobre la relación entre la Competencia Comunicativa de profesores y futuros profesores en el contexto educativo. Diseño/metodología: Aplicando el método PRISMA 2020, se realizó una búsqueda en bases científicas de calidad detalladas posteriormente, para obtener finalmente 53 documentos en los que se identificó la Competencia Comunicativa de los docentes y sus determinantes, efectos, estrategias e instrumentos de medida. Resultados: Se encontró que los determinantes

de estas competencias están relacionados con las características personales de quienes se comunican y con el contexto en el que se encuentran, reportando efectos benéficos para alumnos y docentes en términos educativos. De ahí la importancia de formar a los futuros docentes en Competencia Comunicativa. Originalidad: Este estudio pone de manifiesto la importancia de los procesos comunicativos en el contexto educativo. La formación del profesorado en este sentido es muy importante. Además, se valora el proceso educativo no sólo como un proceso unidireccional de transmisión de contenidos, sino como un proceso vivo, donde las emociones y los sentimientos se transmiten junto con los contenidos.

Palabras clave: comunicación; profesores; educación; competencias; aprendizaje; habilidades; enseñanza.

ABSTRACT

Purpose: The aim of this article is to carry out a systematic review of the existing scientific literature on the relationship between the Communicative Competence of teachers and future teachers in the educational context. **Design/methodology:** Applying the PRISMA 2020 method, a search was carried out in quality scientific bases detailed later, to finally obtain 53 documents in which teachers' Communicative Competence and their determinants, effects, strategies, and measurement instruments were identified. **Results:** It was found that the determinants of these competencies are related to the personal characteristics of those who communicate and to the context in which they are, reporting beneficial effects for students and teachers in educational terms. Thus, the importance of training future teachers in Communicative Competence. **Originality:** This study highlights the importance of communicative processes in the educational context. The training of teachers in this sense is very important. In addition, the educational process is valued not only as a unidirectional process of content transmission but as a living process, where emotions and feelings are transmitted along with the content.

Keywords: communication; teachers; education; competencies; learning; skills; teaching.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la rápida evolución de la ciencia y la tecnología ha dado paso a un nuevo enfoque pedagógico, que enfatiza el desarrollo de habilidades más que la simple transferencia de conocimientos, donde las habilidades comunicativas de los docentes adquieren una relevancia fundamental. De acuerdo con la definición de Perrenoud (2004), este tipo de competencia debe ser una competencia inicial básica que todo docente debe poseer.

Así, la Competencia Comunicativa (CC) se entiende como el conjunto de habilidades que permiten la participación adecuada del sujeto en situaciones comunicativas concretas y se refiere a la capacidad de una persona para utilizar el lenguaje

de manera eficaz y adecuada en diversos contextos, tanto a nivel oral como escrito, teniendo en cuenta las normas lingüísticas y pragmáticas del entorno social y cultural, siendo crucial para el desarrollo de su personalidad y la mejora de su formación profesional (Halian *et al.*, 2020). Además, en este sentido, las habilidades comunicativas en el contexto docente son de interés como factor motivacional, como base para la toma de decisiones y como herramienta para mantener un clima positivo en la comunidad educativa (Tejada, 2005).

Entre las competencias clave para la docencia, la CC destaca como un componente clave de la cualificación profesional (Vasilyeva *et al.*, 2021). Otros autores (Isaeva *et al.*, 2021; Vasilyeva y Nikitina, 2018; Vitello y Greatorex, 2022) argumentan que ciertos aspectos de la competencia comunicativa interpersonal pueden predecir el comportamiento de liderazgo en los docentes, influyendo en la productividad comunicativa, el éxito profesional, la autorrealización, la autodeterminación y la socialización. Se considera esencial una buena comunicación con los alumnos, padres y demás participantes en el proceso educativo. Además, el desarrollo de la CC del profesor es vital para que los alumnos también adquieran esta habilidad. La literatura presenta múltiples perspectivas sobre qué son las CC y en qué consisten, lo que puede dificultar el desarrollo de programas o estrategias para mejorarlos. El estudio de la comunicación como competencia docente implica el dominio de un conjunto de habilidades, como la motivación (Froment *et al.*, 2021), la toma de decisiones y la capacidad de mantener un clima positivo en la comunidad educativa (Villanueva, 2020). La comunicación es una competencia básica obligatoria en el ámbito de la educación (Bravo-Molina, 2023). Sin embargo, a pesar de la gran evidencia de la importancia de las CC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son pocos los estudios dedicados a ello (Gràcia *et al.*, 2020) lo cual adquiere mayor relevancia si se considera que existen factores potenciales que podrían afectar dichas competencias, haciendo que disminuyan con el tiempo debido a la falta de formación estructurada en estas habilidades, las deficiencias pedagógicas y las limitaciones organizativas, como la falta de tiempo, las prioridades conflictivas, el escaso apoyo jerárquico, la ausencia de incentivos positivos para usar, entrenar o enseñar habilidades de comunicación efectiva en la práctica docente, la necesidad de adaptación a nuevas metodologías de enseñanza que integren las TIC (García-Martínez *et al.*, 2020), las diferencias culturales y lingüísticas en el aula (Morales-Acosta *et al.*, 2022), la evolución de las expectativas educativas y la inadecuada o insuficiente formación inicial de los docentes, lo que puede resultar en deficiencias en su práctica pedagógica a lo largo del tiempo (Maldonado Alegre *et al.*, 2021).

Lo anterior revela la complejidad inherente al desarrollo de la competencia comunicativa, particularmente en el ámbito docente, así como la fragmentación del conocimiento científico sobre este tema. De ahí la necesidad de realizar una revisión sistemática de la literatura que, por un lado, establezca conceptos y teorías integradoras relacionadas con las competencias comunicativas que deben poseer los docentes para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que, por otro lado,

determine cómo mejorar las competencias comunicativas de los futuros docentes y los instrumentos que se han utilizado para evaluarlas. Para alcanzar estos objetivos, y asumiendo un paralelismo entre la CC docente y la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje, surgen dos preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los determinantes y efectos de las competencias comunicativas en el contexto educativo?
- ¿Cómo se pueden mejorar las competencias comunicativas de los docentes?

2. MATERIALES Y MÉTODOS

La Revisión Sistemática de la Literatura (RSL) se rige por la declaración PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2021) para llevar a cabo el proceso de búsqueda y selección de documentos. La investigación fue de carácter exploratorio, siendo su objetivo explorar diferentes aportes teóricos y empíricos que pudieran arrojar luz para sintetizar el conocimiento sobre cómo se vincula la competencia comunicativa docente con la práctica pedagógica. Además, se buscó identificar factores clave que permitieran futuras aplicaciones empíricas entre la comunidad científica.

2.1. Declaración de registro

Esta RSL ha sido registrada como Revisión Sistemática Generalizada el 22 de diciembre de 2023, en el campo de la educación.

El código de registro es: <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/9WK35>

Enlace web: <https://archive.org/details/osf-registrations-9wk35-v1>

2.2. Fuentes de información y estrategia de búsqueda

Para ampliar la cobertura de la búsqueda, aumentar la probabilidad de encontrar estudios relevantes y obtener una imagen más representativa del corpus bibliográfico existente, se consultaron las bases de datos Scopus, Web of Science, DOAJ y ProQuest utilizando el operador booleano “AND” para combinar términos y refinar los resultados. En estos casos, la búsqueda de artículos se realizó en los campos “Title” y “Abstract” utilizando las siguientes expresiones con sus correspondientes traducciones al español: “Future educators AND communication skills”, “Aspiring instructors AND interpersonal abilities”, “Potential educators AND effective communication”, “Future teachers AND communicative proficiencies” and “Prospective educators AND interpersonal competencias”. En ningún caso se utilizaron filtros relacionados con el índice de calidad de la revista en la que se publicaron. Dos revisores independientes examinaron los títulos y resúmenes de los estudios identificados como potencialmente elegibles, sin que se hubieran producido discrepancias que requirieran la intervención de un tercer revisor.

Además, se incluyeron términos adicionales extraídos de otros artículos relevantes, como “initial teacher education”, “communication in education”, “communication in the classroom”, “communication and teaching” y “linguistic competence”.

2.3. *Criterios de inclusión y criterios de exclusión*

Se utilizaron los siguientes criterios de inclusión:

- Idioma de publicación: inglés y español.
- Artículos científicos que mostraran resultados de estudios teóricos y empíricos.
- Artículos sobre los factores que determinan la competencia comunicativa de los docentes y sus efectos en el desempeño pedagógico, los instrumentos utilizados para medir y evaluar estas competencias, y los programas que han elevado la competencia comunicativa de los futuros docentes.
- Tesis doctorales y comunicaciones en congresos.
- Prioridad a los artículos científicos con menos de cinco años.

Por otra parte, los criterios de exclusión fueron los siguientes:

- Trabajos académicos no sometidos a revisión por pares.
- Temática de educación en línea o aprendizaje de un segundo idioma.
- Trabajos sin descripción metodológica.
- Trabajos con conclusiones no respaldadas en resultados.
- Tesis de licenciatura o maestría, monografías e informes.

Durante el proceso de extracción de datos se utilizó un formulario en el que se registraron los datos relevantes: autor, año de publicación, país, diseño del estudio y principales resultados. No se consideró el riesgo de sesgo en las publicaciones seleccionadas.

2.4. *Análisis*

Las publicaciones finalmente retenidas se han analizado siguiendo una doble perspectiva de análisis: una de corte cualitativo, basada en un análisis documental e interpretativo y otra de corte cuantitativo, basada en el Análisis Estadístico de Datos Textuales (AEDT) o *Text Mining*. Estas dos perspectivas se aúnan para completar el análisis de la literatura en tres fases: 1) una primera lectura y clasificación inicial de la documentación, 2) aplicación del AEDT y primer análisis cuantitativo; y 3) un análisis documental final exhaustivo, adoptando una perspectiva interpretativa.

Así pues, para la primera fase, la información de cada registro incluido en la revisión sistemática fue procesada en dos etapas:

- Etapa 1: Lectura preliminar y simplificación de la información derivada de la discusión de resultados y conclusiones. Durante esta fase inicial, se eliminaron los textos superfluos y redundantes en función de criterios de relevancia interpretativa.
- Etapa 2: Clasificación de las publicaciones por Unidad de Análisis (Ua). En esta etapa cada publicación fue atribuida a un gran bloque temático en función de los resultados de la primera lectura. En total, contamos con tres Ua's o ejes temáticos principales constituidos *ad hoc*:

Ua1, “Determinantes y efectos de las competencias comunicativas”;

Ua2, “Estrategias para la mejora de las habilidades comunicativas”;

Ua3, “Medición de competencias comunicativas”.

La segunda fase, incluyó un AEDT basado en las indicaciones de Caballero-Julia & Campillo (2021). Este análisis implica la creación de una matriz de datos textuales a partir de los resúmenes. Para ello se generó un documento de texto que pudiera ser reconocido por el programa informático IRaMuTeQ (LERASS, s. f.) con la siguiente estructura:

**** * ID_1

(primer resumen)

**** * ID_2

(segundo resumen)

**** * ID_3

(tercer resumen)

En el proceso, se aplica un protocolo de lematización (Lebart *et al.*, 2000). El resultado es una matriz léxica X_{pxn} con p palabras y n artículos que se recalcula mediante el valor de caracterización descrito por Caballero-Julia & Campillo (2021):

$$f'_{np} = \frac{f_{np}}{\sqrt{\max_{fi} \sqrt{\max_{fj}}}}$$

Para finalizar esta fase cuantitativa, se aplica un MANOVA Biplot (Gabriel, 1995; Vicente, 1992) el cual arroja una representación gráfica en baja dimensión y de manera simultánea del conjunto de datos (casos y variables) contenidos en la matriz X_{pxn} . El gráfico resultante busca la máxima diferenciación entre grupos (Ua's) además de identificar las variables (palabras) causantes de dicha diferenciación.

La tercera y última fase retoma toda la información de la anterior y persigue profundizar y reconstruir de manera sintética el conjunto de resultados hallados en el proceso. Para ello se ha buscado la categorización de la información en grupos específicos, lo que facilitó la interpretación en torno a ideas comunes. Los fragmentos de texto más alineados con los objetivos de la revisión se clasificaron y codificaron de acuerdo con sus respectivas Ua's. Las categorías empleadas fueron:

- “CC para la educación del siglo XXI”,
- “Habilidades comunicativas de los docentes”,
- “Determinantes de las habilidades comunicativas”,
- “Correlaciones de la CC”, “Efectos de la CC en los estudiantes”,
- “Programas para mejorar las habilidades comunicativas de los docentes”,
- “Programas para mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes”
- “Medición de la CC”.

Finalmente, se procedió a la restructuración narrativa de la información. En esta fase final, después de interpretar las unidades de información correspondientes a cada categoría, se presentó la significación de los hallazgos, contextualizándolos y aportando evidencia empírica de todos los registros utilizados durante la revisión.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Partiendo de un análisis bibliométrico básico, se observa que las publicaciones sobre esta temática han tenido un interés creciente, sobre todo a partir de los alrededores de 2010 (ver Figura 1). A pesar de este crecimiento en número, las publicaciones anuales no han sido constantes y es especialmente en los últimos años en los que encontramos más artículos científicos sobre el tema.

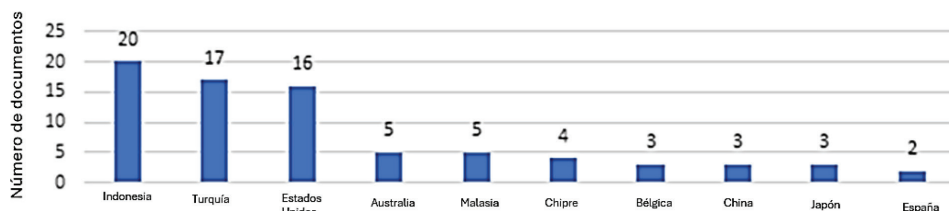
La distribución geográfica tampoco es homogénea y se puede ver una mayor concentración en países como Indonesia, Turquía o Estados Unidos que se alejan notablemente del resto (Figura 2).

FIGURA 1
NÚMERO DE DOCUMENTOS PUBLICADOS POR AÑO



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 2
NÚMERO DE DOCUMENTOS PUBLICADOS POR PAÍS



Fuente: Elaboración propia

3.1. Fase 1 – Primera lectura y clasificación inicial de la documentación

Con la primera lectura de los textos y tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión, y siguiendo las directrices PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2021), se obtuvo una muestra documental para el análisis que estuvo conformada por un total de 53 publicaciones que superaron con éxito el proceso de cribado y cuyas aportaciones fueron consideradas para los fines establecidos. En la Figura 3 se muestra el flujo del proceso de búsqueda y selección de los registros documentales objeto de revisión.

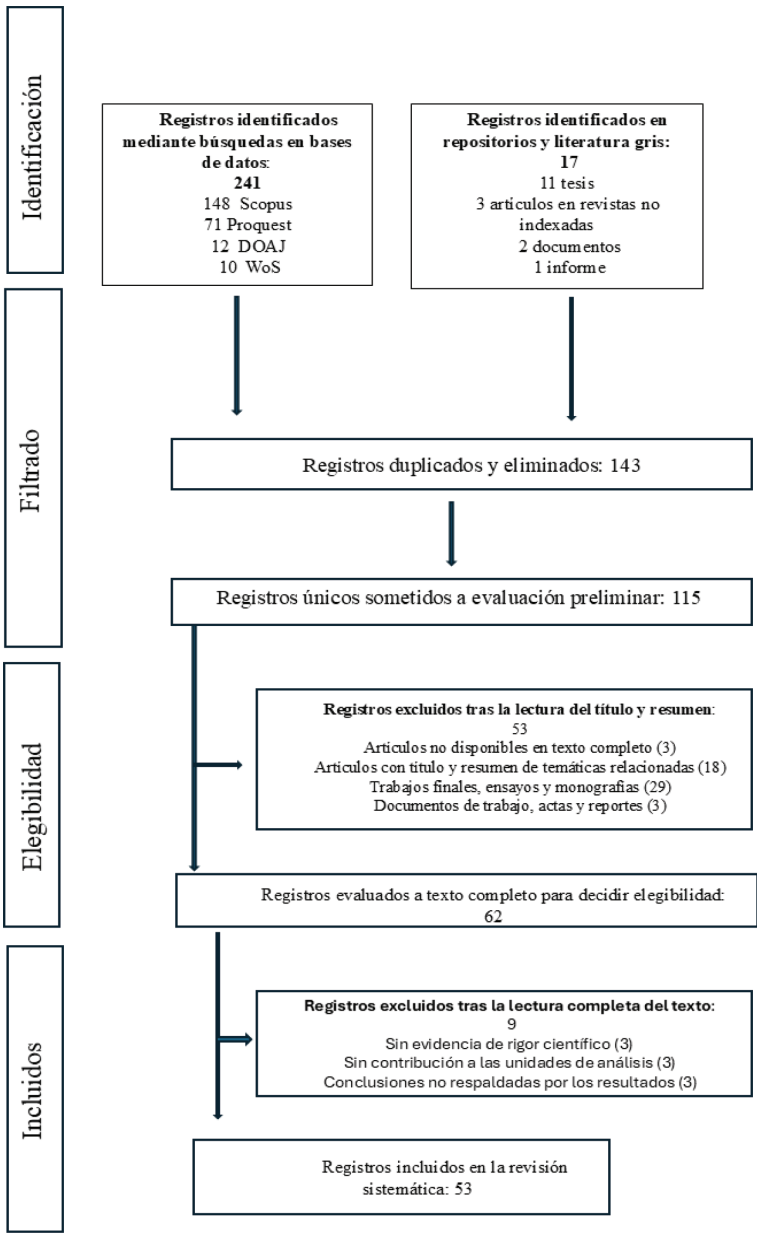
Se tabularon las contribuciones primarias de cada estudio según el autor, el año de publicación, el título, el enfoque, la unidad de análisis y la contribución principal. Debido a la naturaleza del objeto de estudio y al propósito de la revisión, los resultados obtenidos se agruparon de acuerdo con las unidades de análisis a las que se referían. De las 45 publicaciones retenidas, se pudieron identificar tres grandes ejes que, como se ha indicado en la metodología de este trabajo, recogían los “Determinantes y efectos de las competencias comunicativas” (Ua1), las “Estrategias para la mejora de las habilidades comunicativas” (Ua2) y la “Medición de competencias comunicativas” (Ua3). En términos numéricos, contamos con 20 publicaciones pertenecientes a la Ua1, 10 a la Ua2 y 15 a la Ua3. No obstante, existen algunas publicaciones que, por su naturaleza, presentan aportaciones que podrían atribuirse a varias Ua’s.

3.2. Fase 2 – Análisis estadístico de datos textuales de las unidades de análisis

La fase 2 de este estudio completa, confirma y mejora el método de selección y de clasificación de la fase 1. El AEDT empleado utilizando un MANOVA Biplot permite distinguir los ejes temáticos de la literatura en torno a la información contenida en sus resúmenes (Figura 4). De esta manera, se puede identificar aquellas publicaciones que guardan (dis)similitudes entre sí en un espacio bidimensional que recoge las aportaciones de cada una de las temáticas recogidas. Al mismo tiempo, el MANOVA Biplot de la figura permite identificar las palabras que constituyen esas temáticas.

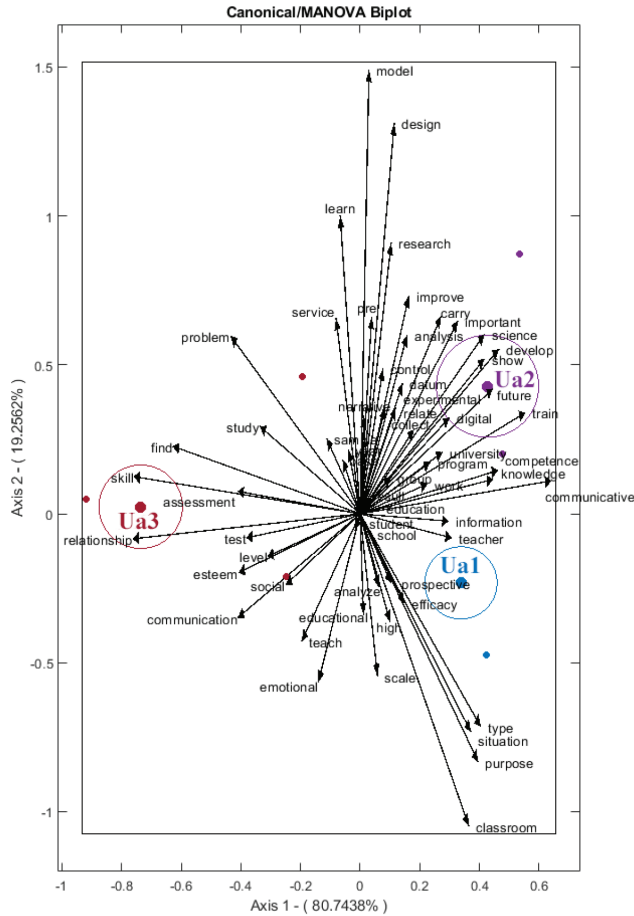
Si se observa la Figura 4, rápidamente se aprecia que las Ua’s propuestas en la primera fase son, en efecto, ejes claramente diferenciados ya que sus límites de

FIGURA 3
FLUJO DEL PROCESO DE BÚSQUEDA Y SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 4
AEDT MEDIANTE MANOVA BIPLLOT DE LAS UA'S



Fuente: Elaboración propia

confianza (representados con un círculo alrededor del centro del grupo) no se cortan en ningún punto.

Del mismo modo, se puede distinguir que los haces de vectores se organizan en el espacio apuntando a cada una de las Ua's. Esto puede interpretarse nuevamente como una imagen clara de la identidad propia de cada una de las Ua's. Si bien es cierto que la Ua1 y la Ua2 pueden presentar ciertas similitudes en su proyección sobre ciertas palabras (aquellas alineadas con el eje 1), ambas quedan bien diferenciadas respecto al segundo eje.

En una interpretación más detallada del gráfico (ver Figura 5 en la que se han sustituido los vectores por puntos con la finalidad de facilitar la lectura) se leen las palabras *classroom, purpose, situation, type, educational, efficacy, teach, scale, emotional, prospective* y *teacher*. En otros términos, el lector se encuentra ante una serie de publicaciones que han abordado los propósitos y las situaciones en el aula para evaluar los determinantes y efectos de la competencia comunicativa con un claro énfasis en su eficacia y en los aspectos emocionales que la rodean.

En torno a la Ua2, se pueden leer un número más variado de palabras entre las que destacan algunas como *model, design, learn, research, improve, important, science, develop, future, university* o *program*. En su conjunto parecen indicar una temática preocupada por la modelización y la implementación de programas, especialmente a nivel académico universitario, que permita el desarrollo y mejora de las competencias comunicativas. O, dicho de otra manera, estrategias para la mejora de las competencias comunicativas. Finalmente, la Ua3 recoge un subconjunto de palabras como *relationship, skill, find, assessment, esteem, test, level, communication, study, problem* y *social*. La Ua pretende pues la medición de competencias comunicativas y su relación con elementos educativos, sociales o de estima. En suma, el gráfico resultante del MANOVA Biplot ofrece un mapa temático que abre la puerta a una interpretación global de las publicaciones sobre las competencias comunicativas de los docentes.

3.3. Fase 3 – Análisis documental e interpretativa final

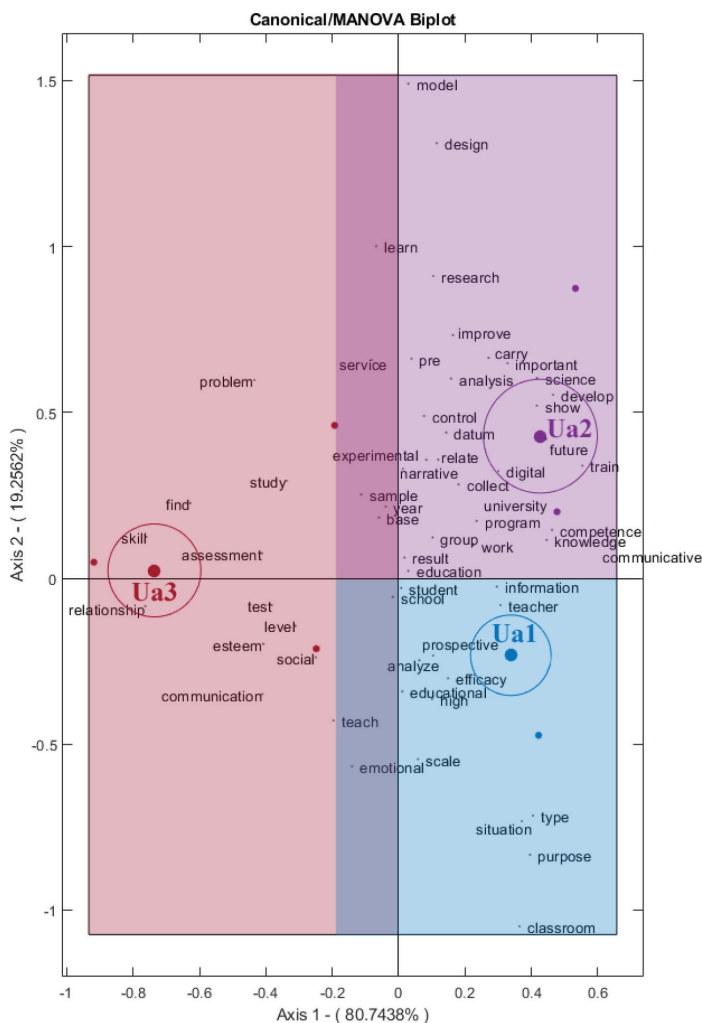
En esta última fase de la revisión, se persigue profundizar en el análisis del conjunto de datos recogidos y reconstruir de manera sintética los resultados hallados en el proceso.

3.3.1. Ua1: Determinantes y efectos de la CC

La educación en el siglo XXI. CC

La comunicación puede interpretarse como el proceso de generación, transferencia e interpretación del conocimiento. Las habilidades comunicativas se definen a partir de tres dimensiones: los activos personales para la comunicación, los resultados a alcanzar y los medios para alcanzarlos. Entre los activos personales para la comunicación, las habilidades comunicativas son los conocimientos, habilidades o actitudes que posee una persona que le permiten transmitir conocimientos. Entre los resultados de la comunicación, estas competencias deben garantizar una respuesta positiva por parte de la persona que recibe la información. Según Domingo-Coscollola *et al.* (2020), las competencias comunicativas efectivas deben facilitar que el receptor comprenda, internalice y aplique con éxito la información o instrucciones recibidas.

La definición de habilidades comunicativas incorpora los activos personales para la comunicación. Estos son comportamientos aprendidos que permiten a una



persona establecer relaciones satisfactorias, provocando respuestas positivas de los demás y facilitando la vida social. Las habilidades comunicativas se han entendido como las herramientas utilizadas para eliminar las barreras a la comunicación efectiva (MTD Training, 2021; citado por Yildirim (2021). Desde una perspectiva general, las habilidades comunicativas son escuchar, escribir y hablar (Malik *et al.*,

2018). Sin embargo, en el estudio queremos profundizar en cada uno de ellos. Por otro lado, Rubio (2023) describe con más detalle los componentes esenciales de la competencia comunicativa docente en el aula: la escucha activa, la expresión verbal clara, la comunicación no verbal efectiva, la empatía y la capacidad de adaptar las estrategias de enseñanza al contexto comunicativo.

Habilidades comunicativas de los docentes

Los profesores constantemente obtienen, clasifican, analizan y explican información a los estudiantes, pudiendo determinar el éxito de la enseñanza y el aprendizaje en el aula (Einsenring & Margana, 2019). De allí que la interacción se convierte en el principal medio para que el profesor y los estudiantes intercambien sus ideas, sentimientos, opiniones y percepciones, resultando evidente que la educación se produce automáticamente en un proceso comunicativo. Es por ello por lo que, en la actualidad, la competencia comunicativa (hablar y escuchar) forma parte de la mayoría de los currículos, desde la educación infantil hasta la universidad (Gràcia *et al.*, 2019). En adición a lo anterior, autores como Ferri *et al.* (2019) y Rubio (2023) sostienen que, además de hablar y escuchar, las competencias comunicativas abarcan otras habilidades entre las que destacan la capacidad de leer y escribir de manera efectiva, así como la habilidad para adaptar la comunicación a diferentes contextos y audiencias. En este sentido, y aun cuando Remacle *et al.* (2023) argumenta que la comunicación oral es la que predomina en el contexto educativo ya que los docentes, a través de la voz, atraen la atención de los estudiantes y manejan situaciones de aula, las competencias comunicativas no solo son esenciales para la transmisión efectiva de conocimientos, sino también para fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo y participativo.

Otros autores argumentan que los profesores deben poseer otro conjunto de competencias, sobresaliendo las siguientes:

- *Competencia Lingüística*, la cual se refiere a la capacidad de los docentes para utilizar correctamente la lengua en sus diferentes formas (oral y escrita), lo que incluye la gramática, el vocabulario y la pronunciación. Según Sornoza-Briones y Mendoza-Bravo (2023), un docente con competencia lingüística puede construir y comprender enunciados gramaticales, lo que es fundamental para una comunicación efectiva en el aula.
- *Competencia Sociolingüística*, referida a la habilidad de adaptar el lenguaje al contexto social y cultural en el que se encuentra el docente, lo cual resulta fundamental para interactuar adecuadamente con estudiantes de diversos orígenes y para fomentar un ambiente inclusivo. Neira-Piñeiro *et al.* (2018) destacan que esta competencia permite a los docentes reconocer las variaciones lingüísticas y culturales que pueden influir en la comunicación.
- *Competencia Pragmática*, entendida por Gràcia *et al.* (2019) como la capacidad de los docentes para utilizar el lenguaje de manera efectiva en el aula a fin

de facilitar interacciones significativas y relevantes en situaciones específicas, teniendo en cuenta el contexto y la intención comunicativa.

- *Competencia Didáctica Comunicativa*, mediante la que se combina las habilidades comunicativas del docente con las estrategias pedagógicas que emplea. Sobre este particular, Ferri *et al.* (2019) argumentan que los docentes deben ser capaces de interactuar con los estudiantes de manera que se facilite el aprendizaje, lo que incluye el uso de diferentes estrategias de enseñanza y la adaptación de su comunicación a las necesidades del alumnado.
- *Competencia Digital*, la cual implica el uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) durante la práctica pedagógica para mejorar la comunicación y el aprendizaje (Girón *et al.*, 2019).
- *Competencia Intercultural*, la cual se refiere a la habilidad de los docentes para comunicarse y trabajar con personas de diferentes culturas, reconociendo y respetando la diversidad de sus creencias y valores culturales, y promoviendo un diálogo intercultural que fomente la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo (Miao & Lepeyko, 2023).
- *Competencia de Escucha Activa*, entendida como la capacidad de escuchar atentamente a los estudiantes para comprender sus necesidades y responder adecuadamente a ellas, estableciendo un diálogo efectivo y fomentando la participación activa de los estudiantes para una experiencia educativa significativa (Guleç & Leylek, 2018).
- *Competencia de Retroalimentación*, la cual describe la capacidad demostrada por el docente para proporcionar retroalimentación constructiva y efectiva a sus estudiantes, de manera tal que permita a los estudiantes comprender sus fortalezas y áreas de mejora, incrementar su motivación y mejorar su desempeño académico (García-Martínez *et al.*, 2020).

Por lo tanto, un docente con buena CC debe:

- Estructurar la conversación a través de una secuencia de pasos orientados a la resolución de problemas y al entendimiento mutuo (Gartmeier *et al.*, 2015). Incluye la apertura de líneas de comunicación (Ihmeideh *et al.*, 2010).
- Escuchar atentamente a qué está respondiendo la otra persona, antes de responder (Ihmeideh *et al.*, 2010). A esta competencia se suma la capacidad de analizar las respuestas verbales y no verbales de los estudiantes; por ejemplo, a través de pensamientos o reacciones corporales (Saka & Surmeli, 2010).
- Evita estar a la defensiva (Ihmeideh *et al.*, 2010).
- Usa declaraciones positivas en lugar de declaraciones acusatorias (Ihmeideh *et al.*, 2010).
- Utilizar un lenguaje verbal y no verbal apropiado (Gartmeier *et al.*, 2015; Saka & Surmeli, 2010).

- Dar retroalimentación efectiva evaluando su efectividad de manera instantánea (Saka & Surmeli, 2010).
- Establecer un clima de respeto mutuo y confianza (Gartmeier *et al.*, 2015).
- Empatía: comprender a otras personas y ayudarlas a ser comprendidas (Guleç & Leylek, 2018).
- Transparencia: mostrarte tal y como eres y expresar tus emociones y sentimientos sin ocultarlos (Guleç & Leylek, 2018).
- Equidad: tratar a los estudiantes como iguales por ser seres humanos. No debe haber ninguna diferencia psicológica basada en el rol o el estatus (Guleç & Leylek, 2018).
- Efectividad: Evaluar si las personas están aprendiendo. Lo anterior incluye pensamientos o conductas acordes con lo que se ha enseñado (Guleç & Leylek, 2018).

Determinantes de las habilidades comunicativas

Las competencias comunicativas se desarrollan a través de la práctica de actividades relacionadas con la enseñanza. De hecho, el desarrollo eficaz de la competencia comunicativa mejora la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas (Shailja, 2022). Para promover estas actividades de manera planificada y ordenada, se desarrollan programas de capacitación en múltiples aspectos, incluyendo el entrenamiento sociopsicológico para la mejora de la inteligencia emocional, la autogestión en la comunicación, la cohesión grupal y el clima en el aula (Voronska, 2021) o la exposición de conocimientos (Shea, 1947; Van-Dalen *et al.*, 1999).

Entre los determinantes de la competencia comunicativa del emisor destaca la intuición (Shedletsky, 2021); de hecho, Sipman *et al.* (2021) encontró que el desarrollo profesional centrado en la intuición impacta positivamente en el tacto pedagógico de los docentes y en los resultados del aula, con prácticas meditativas y corporales que mejoran esta habilidad. Además, el conocimiento sobre la comunicación interpersonal es otro aspecto clave de las competencias comunicativas. Este factor está relacionado con la cantidad de entrenamiento que recibe la persona; tanto es así que Nedzinskaitė-Mačiūnienė y Merkytė (2019) logran demostrar que los docentes con habilidades de comunicación interpersonal mejoradas, como claridad, credibilidad y familiaridad, tienen más probabilidades de participar en un liderazgo compartido dentro de sus comunidades docentes.

Por otro lado, Remacle *et al.* (2023) destacan que entre los factores determinantes de la comunicación oral se encuentran patrones vocales inadecuados o excesivos que alteran los órganos encargados de la voz, demostrando que las características fisiológicas también determinan el rendimiento comunicativo.

Entre los determinantes del receptor, se ha encontrado que el estado físico, mental y emocional influye en la forma en que se manifiestan las CC (Remacle *et al.*, 2023).

A modo de ejemplo, estos autores pudieron demostrar que el comportamiento de los estudiantes altera las condiciones de comunicación en el aula. Uno de los determinantes fueron las personas con las que se comunicaban (pacientes y resto del personal médico). Los pacientes que tenían situaciones críticas de salud tenían dificultades para comunicarse, lo que generó un mayor desafío para los estudiantes. Del mismo modo, el personal médico también puede presentar características que impidan la comunicación con los estudiantes, por ejemplo, falta de una cálida bienvenida o falta de capacidad de respuesta. Otro factor determinante estuvo representado por los profesores, quienes, al cumplir roles como intermediarios o promotores de discusiones en pequeños grupos, generaron espacios de comunicación que fueron calificados como menos desafiantes por los estudiantes.

Por último, entre los determinantes de la comunicación, no se puede pasar por alto el entorno en el que se desarrolla la comunicación y las normas que la rigen. Además, Remacle *et al.* (2023) demostraron cómo el ruido ambiental en los pasillos y las aulas alteraba las habilidades de comunicación oral de los docentes. Por otro lado, Trang y Hansen (2021) argumentan que las mayores habilidades interpersonales y las expectativas que los profesores ponen en sus alumnos sobre la comunicación se asocian con un menor de conflicto en el aula de clases, influyendo directamente en el proceso.

Correlaciones de competencias comunicativas

Además de los determinantes de la CC, existen otros elementos que se relacionan con ellos. Sin embargo, al comprender los diseños de investigación de los estudios, encontramos que el enfoque correlacional no permite verificar si una relación es causa-efecto, o si se trata de un círculo virtuoso donde la causa también actúa como efecto y viceversa. Las correlaciones encontradas con respecto a la CC se vincularon a las características personales y a las características formativas.

Entre las características personales, se encontraron correlaciones entre las habilidades y actitudes comunicativas, el capital económico, el capital social y la autoeficacia. En este sentido, Yuksel Sahin (2008) encontró relaciones entre las habilidades de comunicación y cada uno de los siguientes:

- Autoimagen positiva. Las personas con una autoimagen positiva tienen autoestima, lo que se ha relacionado con una mejor salud psicológica y mejores conductas de ajuste social. También se relaciona con un estilo proactivo, la confianza en uno mismo y la asertividad.
- Autopercepción de ser popular. La popularidad está relacionada con el atractivo físico, el interés, la calidez y la sensibilidad, la confianza en sí mismos, la amabilidad, la extroversión y la diversión de las personas.
- Asertividad autopercibida. Esto se relaciona con la eficacia interpersonal y es contrario a la timidez y la agresividad.

- Ingresos económicos. Estos se han relacionado con la asertividad, la confianza en uno mismo y los niveles más bajos de conductas sumisas.
- Percepción del estilo democrático de los padres. Las interacciones con los padres son la primera experiencia social. Las personas con padres de estilo democrático tienden a ser independientes, amigables, expresivas, cooperativas, conscientes de la necesidad de los demás, emocionalmente estables y tienen confianza en sí mismas y autoestima.

Los estudios realizados por Yildirim (2021) y Sumartini *et al.* (2021) revelaron la correlación entre las habilidades comunicativas de los profesores (y futuros docentes) y la percepción de autoeficacia. La creencia en la autoeficacia influye en el entorno de aprendizaje, y el entorno de aprendizaje influye en el éxito del estudiante. En cuanto a las características formativas, encontramos una correlación entre las habilidades comunicativas con las cualificaciones y la etapa formativa. En este sentido, los estudios de Ihmeideh *et al.* (2010) y Schurr *et al.* (1989) mostraron que los futuros profesores con calificaciones más altas tienen actitudes más positivas hacia la comunicación que los estudiantes con calificaciones más bajas. Asimismo, los futuros profesores más avanzados en su carrera profesional tienen una actitud más positiva hacia las habilidades comunicativas que los estudiantes de grado medio y los que están iniciando su carrera. Lo anterior es consistente con el estudio de Ulutas y Aksoy (2010), quienes demostraron que los estudiantes mayores tenían mayor confianza en sí mismos y mejor CC que los estudiantes más nuevos. De igual modo se ha argumentado sobre la estrecha relación existente entre una mayor confianza en sí mismos y las habilidades de conversación. Además, la mayor confianza en sí mismos (Aulia & Apoko, 2022). Esto es posible porque los nuevos alumnos llegan a un entorno diferente al que deben adaptarse poco a poco y los alumnos aprenden sobre la comunicación en las asignaturas, por lo que a medida que adquieran más conocimientos, también adquirirán más habilidades.

Efectos de la CC en los estudiantes

Los efectos de las habilidades comunicativas en los estudiantes están relacionados con el aprendizaje y el desarrollo personal. Un ejemplo de esta afirmación lo proporcionan Kordonets *et al.* (2021) quienes demostraron que los niños con necesidades educativas especiales tienen un bajo desarrollo de la competencia comunicativa, lo que dificulta su desarrollo mental y social.

Además, para los adolescentes, las competencias comunicativas son cruciales para crear interacciones efectivas con otros adolescentes y con adultos, como los maestros y ayuda a los estudiantes a desarrollar competencias de liderazgo y a aumentar la confianza en sí mismos tal como lo sugiere Demirdag (2022) al afirmar que las habilidades de comunicación efectivas median la relación entre los estilos de liderazgo y las habilidades del siglo XXI en los docentes.

3.3.2. Ua2: Estrategias para la mejora de las habilidades comunicativas

A pesar de la importancia de las habilidades comunicativas en la educación, el estudio de Gallego-Ortega & Rodríguez-Fuentes (2015) mostraron que los profesores de los programas de formación del profesorado para futuros educadores en España perciben que los estudiantes reciben poca formación en este aspecto. Sin embargo, el número de estrategias encontradas para mejorar la CC de los docentes fue significativo, estando orientadas a dos contextos específicos: áreas generales y científicas. A continuación, se describen los hallazgos sobre las estrategias y recursos utilizados para el propósito antes mencionado orientado a docentes/futuros docentes, médicos y estudiantes.

Programas para mejorar las habilidades comunicativas de los docentes

Los programas para mejorar las habilidades comunicativas de los docentes en general estuvieron orientados a fortalecer múltiples aspectos transversales en la docencia, como la comunicación verbal y no verbal, la empatía, el trabajo colaborativo, el diálogo, la voz, entre otros; al respecto, Kachak & Blyznyuk (2023) sostienen que el desarrollo efectivo de la competencia comunicativa en los futuros profesores implica el uso de métodos y técnicas eficaces para formar conocimientos de normas lingüísticas, cultura retórica, habla y habilidades de comunicación en diversas situaciones. En cuanto a las estrategias dirigidas a docentes de áreas científicas, se encontraron los siguientes estudios.

En España, se ha puesto un énfasis especial en potenciar las habilidades lingüísticas de los alumnos, abarcando tanto los idiomas nativos como los adquiridos posteriormente en el entorno escolar. Esta iniciativa se ha materializado a través de diversos programas, siendo uno de los más destacados el denominado Proyecto Lingüístico de Centro (PLC), conocido en inglés como School Language Project (SLP) (Fabregat Barrios, 2022). Según los autores, el programa SLP es prometedor, pero se necesitan medidas de mejora específicas tanto en aspectos externos como internos para mejorar eficazmente la competencia comunicativa de los estudiantes.

Spektor-Levy *et al.* (2008) reportaron un programa para el desarrollo de competencias de comunicación científica. Para cada una de estas competencias y sus componentes, los autores propusieron una serie de actividades que los docentes podrían implementar; por ejemplo: descubrir revistas relevantes para la disciplina, y escanear documentos científicos rápidamente, entre otros. Los autores estudiaron cómo los maestros usaron el programa durante dos años y cuáles fueron los resultados. Los datos mostraron que los docentes que utilizaron la metodología adaptaron el programa a sus necesidades y mejoraron su percepción de su capacidad de comunicación.

Malik *et al.* (2018) describieron un programa para mejorar las habilidades de comunicación científica de los futuros profesores de física a través de un laboratorio de pensamiento de alto nivel. Este laboratorio incorpora habilidades de

comunicación a través de (i) la comprensión de los desafíos del laboratorio, (ii) la producción de ideas, (iii) la preparación de ideas de laboratorio, (iv) la realización de las actividades y (v) la comunicación y evaluación de los resultados. Los estudiantes deben realizar estas actividades en cooperación con la ayuda del maestro. La investigación mostró que el laboratorio generó mayores competencias de comunicación científica en los estudiantes que participaron, en comparación con los estudiantes de un grupo control que no participaron en el laboratorio. Las habilidades adquiridas fueron notables en la redacción científica, la representación de la información y la presentación del conocimiento.

Yanti *et al.* (2019) desarrollaron un modelo de aprendizaje para mejorar las habilidades de comunicación científica y de investigación de los futuros profesores de física a través del aprendizaje basado en proyectos. El modelo consta de cinco fases: (i) formación de grupos y búsqueda de problemas, (ii) diseño de una investigación, (iii) implementación de la investigación, (iv) análisis de los datos del proyecto, y (v) evaluación y comunicación de los resultados. Se pidió a los estudiantes que trabajaran en cooperación con otros estudiantes y profesores para llevar a cabo el proyecto.

Por su parte, Arsih *et al.* (2021) implementaron un modelo de aprendizaje para mejorar las habilidades de comunicación científica de los futuros profesores de biología llamado RANDAI. El método se comparó con las metodologías de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Aprendizaje Directo. Los tres métodos tienen algunas diferencias metodológicas entre las que cabe destacar las siguientes: el método RANDAI consta de cinco pasos: (i) recitar, (ii) analizar el problema, (iii) narrar la solución (discutir para diseñar un plan de investigación), (iv) evaluar la solución (presentar y reflejar los resultados de la investigación) y (v) implementar. El ABP consta de cuatro actividades: (i) presentación del problema, (ii) resolución del problema, (iii) comunicación de los resultados y (iv) realización de evaluaciones. En cuanto al aprendizaje directo, los estudiantes revisaron el material presentado por otros estudiantes y profesores y realizaron una discusión con sesiones de preguntas y respuestas. La investigación mostró que el método RANDAI se desempeñó mejor en términos de fortalecimiento de la CC que el aprendizaje directo, y el método RANDAI se desempeñó mejor que el ABP.

Los profesores pueden recomendar un conjunto de acciones para que los estudiantes mejoren en lectura, escritura y escucha crítica, entre otras habilidades como promover la escucha activa en casa; generar experiencias de aprendizaje que no pueden suceder en casa, como las excursiones; promover el cuestionamiento de los estudiantes; promover la lectura en el hogar; evaluar las noticias que ves en la televisión; promover la enseñanza o tutoría de otros estudiantes; y toma de notas, entre otros. Sobre este particular, la lectura compartida de libros diversos y el apoyo del docente pueden mejorar el desarrollo comunicativo de los niños, promoviendo una participación eficiente y fomentando un repertorio comunicativo diverso (Tacilla Cardenas *et al.*, 2020).

3.3.3. Ua3: Medición de cc

Existen diferentes instrumentos para medir y estudiar las escalas de evaluación de habilidades comunicativas. Entre ellas, destaca la denominada (Escala de Evaluación de Habilidades Comunicativas) desarrollada por Korkut (Ahmetoglu y Acar, 2016; Aslan *et al.*, 2018; Balat *et al.*, 2019; Ulutas y Aksoy, 2010). El instrumento, con 25 enunciados con una escala Likert de cinco puntos, tiene como objetivo la comprensión de las actitudes de una persona en sus interacciones comunicativas.

El Inventario de Habilidades Comunicativas de los Docentes desarrollado por Çetinkanat (Mentiş Taş, 2018; Tuluham & Yang, 2018; Yeşil, 2010). El instrumento contiene 44 afirmaciones con una escala Likert de seis puntos sobre las dimensiones: empatía, transparencia, equidad, eficacia y eficiencia.

El instrumento Inventario de Habilidades Comunicativas, desarrollado por Ersanli y Balci (Tuktun, 2015; Ulutas y Aksoy, 2010), consta de 45 preguntas con una escala Likert de cinco puntos sobre las dimensiones cognitivas, emocionales y conductuales de las habilidades comunicativas.

El Cuestionario de Función de Comunicación desarrollado por Burleson y Samter (Aylor, 2003) consta de 31 afirmaciones con una escala Likert de cinco puntos sobre ocho CC: regulación, narrativa, referenciación, persuasión, reconfirmación, apoyo al ego y manejo de conflictos.

Kalamazoo Consensus Statement (Maureen, 2007; Rider *et al.*, 2006), presenta diferentes adaptaciones del cuestionario en Internet con diferentes números de afirmaciones, pero todas para ser respondidas con una Escala Likert de cinco puntos sobre las siguientes dimensiones de las competencias comunicativas requeridas en medicina: establecer una buena relación, abrir conversaciones, solicitar información, comprender la perspectiva del paciente o de la familia del paciente, compartir información, establecer acuerdos, compartir información precisa, demostrar empatía y cerrar la conversación.

La Escala de Habilidades de Comunicación Efectiva es un instrumento que consta de 34 afirmaciones que deben responderse utilizando una escala Likert de cinco puntos sobre cinco dimensiones de las competencias comunicativas: lenguaje de apoyo al ego, escucha activa-participativa, autorreconocimiento, empatía y lenguaje de sí mismo.

El Test de Habilidades Comunicativas (Fadli & Irwanto, 2020) consta de 43 enunciados con una Escala Likert de cinco puntos en las dimensiones: comunicación oral, escrita y social. En la comunicación oral incluían la presentación oral de ideas, la comprensión de lo que se escucha, la retroalimentación y la presentación. En la comunicación escrita, incluían la presentación escrita de ideas y la retroalimentación escrita. La comunicación social incluía la negociación de acuerdos, la comunicación con personas de otras culturas, la comunicación en diferentes idiomas y la comunicación humilde.

La Escala de Evaluación de Habilidades Comunicativas fue desarrollada por Karagoz y Kosterelioglu citada por Yildirim (2021). Este instrumento fue diseñado específicamente para medir las habilidades comunicativas de los docentes en 25 afirmaciones y seis dimensiones: respeto, capacidad de expresión, coraje, obstáculos, motivación y actitud democrática.

Arsih *et al.* (2021) nos recuerdan otro instrumento: la Rúbrica de Evaluación de Habilidades Comunicativas desarrollada por Greenstein (2012), un instrumento creado específicamente para medir la CC científico. Consta de siete enunciados que abordan tres dimensiones: organización, contenido y entrega.

Finalmente, Chang *et al.* (2022) diseñaron un cuestionario para medir las competencias comunicativas de los docentes a través de las percepciones de los estudiantes. El instrumento consta de 43 preguntas sobre las siguientes dimensiones: consonantes, fonética, fluidez, lenguaje, comunicación no verbal, escucha, desempeño de roles, autopresentación, desempeño de metas y comprensión de otras personas. Solo este instrumento proporcionó amplia información sobre las dimensiones evaluadas en los docentes; sin embargo, no tuvimos acceso a los elementos específicos del instrumento. Por otro lado, encontramos que los instrumentos utilizan escalas de Likert para evaluar las diferentes dimensiones de la CC, lo que podría ser útil si se desea desarrollar o adoptar un instrumento para medir dichas habilidades en un contexto específico.

4. CONCLUSIONES

Respecto a la Ua1, se concluye que las CC dependen del contexto comunicativo (emisor, receptor, mensaje, medio, finalidad, entorno, entre otros), y pueden explicarse por una competencia fundamental: la capacidad de adaptar el estilo comunicativo al contexto comunicativo. Al respecto, la literatura destaca que la competencia comunicativa no se limita a la correcta utilización de la gramática, sino que abarca la capacidad de construir mensajes que sean socialmente apropiados para el contexto específico en el que se comunican. Las CC del docente van estrechamente ligadas a múltiples habilidades interpersonales del docente que permiten que la interacción con el alumno se desarrolle correctamente al igual que ocurre con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Considerando la literatura revisada, se infiere que las CC dependen de las características físicas, mentales y emocionales de las personas que envían y reciben los mensajes, así como de las características del espacio en el que se desarrolla la comunicación, incluyendo las reglas, expectativas y calidad del medio de comunicación. La literatura muestra correlaciones significativas entre la CC y las características personales actitudinales, cognitivas, sociales y económicas, y cabe destacar que no fue posible determinar si las covarianzas eran relaciones causa-efecto o círculos virtuosos. Desde otro punto de vista, los resultados sustentan la idea de que las competencias comunicativas bien desarrolladas no solo mejoran

la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, sino que además promueven el liderazgo y reducen los conflictos en el aula, estando positivamente correlacionadas con la percepción de autoeficacia de los profesores, lo cual influye directamente en el éxito de los estudiantes. Lo anterior pone de relieve la complejidad que se haya implícita en el hecho comunicativo, así como sus efectos en la calidad de la función docente y en el aprendizaje de los estudiantes.

Respecto a la Ua2 se concluye que, por una parte, se destaca la importancia de los programas integrales para mejorar las habilidades comunicativas de los docentes, tanto en áreas generales como científicas, los cuales abarcan aspectos como la comunicación verbal y no verbal, la empatía, el trabajo colaborativo, el diálogo, la confianza, la conciencia de las habilidades lingüísticas, y la tolerancia a errores. Por otra parte, en la literatura se señalan diversas estrategias dirigidas específicamente a mejorar las habilidades comunicativas, entre las que se incluyen programas como el laboratorio de pensamiento de alto nivel para futuros profesores de física, que incorpora habilidades de comunicación a través de actividades prácticas y cooperativas. También se describe el modelo RANDAI para futuros profesores de biología, que demostró ser más efectivo que otros métodos como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el fortalecimiento de las competencias comunicativas. Finalmente, se resalta la conveniencia de implantar estrategias que trasciendan el ambiente áulico y que involucren a la familia y la comunidad. Sobre este particular, se menciona la importancia de la capacitación de los padres en técnicas de intervención en lenguaje y comunicación, lo cual se asocia con mejores resultados para los niños. Además, se sugieren acciones concretas que los profesores pueden recomendar para mejorar las habilidades de lectura, escritura y escucha crítica, como promover la escucha activa en casa, generar experiencias de aprendizaje fuera del aula, fomentar el cuestionamiento y la lectura en el hogar, y promover la enseñanza entre pares.

Sobre la Ua3, vemos que la literatura proporciona una visión integral de las diversas formas de medir las competencias comunicativas de los docentes, presentando una gama de instrumentos que van desde escalas generales de evaluación de habilidades comunicativas hasta herramientas específicamente diseñadas para el contexto educativo y científico. Estos instrumentos, que generalmente utilizan escalas Likert, evalúan múltiples dimensiones de la comunicación, incluyendo aspectos como empatía, transparencia, capacidad de expresión, y habilidades de comunicación científica. Sobre este particular, se destaca un enfoque innovador que incorpora las percepciones de los estudiantes en la evaluación de las competencias comunicativas de los docentes, ofreciendo así una perspectiva más completa y centrada en el alumno. En consecuencia, desde una perspectiva de conjunto, las distintas herramientas de medición proporcionan una base sólida para la evaluación y el desarrollo de las habilidades comunicativas en el ámbito educativo, al mismo tiempo que permite la incorporación de adaptaciones según las necesidades específicas de cada contexto.

5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

A pesar de los resultados, el estudio tiene algunas limitaciones. En primer lugar, el escaso número de documentos directamente relacionados con los futuros profesores debe tenerse en cuenta en estudios posteriores. Si bien se ha demostrado la importancia de la CC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, existe una escasez cuantitativa de estudios, principalmente porque es un campo que aún no ha despertado suficiente interés y se considera relativamente nuevo.

Una segunda limitación que destaca la revisión es la falta de consenso sobre cuál debe ser la CC de los docentes o futuros docentes. Aquellos que buscan mejorar sus habilidades comunicativas deben analizar factores como los individuos con los que se establecerá la comunicación, el medio, la forma (verbal o no verbal) y la disciplina (salud, física, legal, etc.), entre otros aspectos. Además, se encontró que el estado físico, emocional y cognitivo de los individuos, junto con la cantidad de entrenamiento y las condiciones ambientales, influyen en la adquisición de CC. Por lo tanto, estos aspectos deben ser considerados a la hora de organizar programas de formación en CC.

Por último, en cuanto a la medición, si bien se consideran algunos instrumentos, adaptarlos a ciertos estudios puede ser complejo. Por lo tanto, si se desea un estudio empírico sobre la CC de los futuros docentes, sería necesario considerar la creación de un nuevo instrumento para este propósito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmetoglu, E., & Acar, I. H. (2016). The correlates of Turkish Preschool Preservice Teachers' social competence, empathy and communication skills. *European Journal of Contemporary Education*, 16(2), 188-197. <https://doi.org/10.13187/ejced.2016.16.188>
- Arsih, F., Zubaidah, S., Suwono, H., & Gofur, A. (2021, marzo). The implementation of RANDAI to improve pre-service biology teachers' communication skills. *AIP Conference Proceedings* 2330. <https://doi.org/10.1063/5.0043166>
- Aslan, H., Kumcağız, H., & Alakuş, K. (2018). An investigation of the relationship between the altruism levels, communication skills and problem solving skills of the elementary education and secondary education teachers. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi*, 8(4). <https://doi.org/10.14527/pegagog.2018.028>
- Aulia, N. A. N., & Apoko, T. W. (2022). Self-Confidence and Speaking Skills for Lower Secondary School Students: A Correlation Study. *Journal of Languages and Language Teaching*, 10(4), 551. <https://doi.org/10.33394/jollt.v10i4.5641>
- Aylor, B. (2003). The impact of sex, gender, and cognitive complexity on the perceived importance of teacher communication skills. *Communication Studies*, 54(4), 496-509. <https://doi.org/10.1080/10510970309363306>
- Balat, G., Sezer, T., Bayındır, D., & Yılmaz, E. (2019). Self-esteem, hopelessness and communication skills in preschool teacher candidates: A mediation analysis. *Cypriot Journal of Educational Science*, 14(2), 278-293. <https://doi.org/10.18844/cjes.v14i2.3714>

- Bravo-Molina, A. (2023). La Comunicación como Herramienta Fundamental en la interacción docente-Familia: análisis documental de avances y perspectiva en Colombia. *Código Científico Revista de Investigación*, 4(E2), 255-278. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v4/nE2/208>
- Caballero-Julia, D., & Campillo, P. (2021). Epistemological considerations of text mining: Implications for systematic literature review. *Mathematics*, 9(16). <https://doi.org/10.3390/math9161865>
- Camus Ferri, M. del M., Iglesias Martínez, M. J., & Lozano Cabezas, I. (2019). Un estudio cualitativo sobre la competencia didáctica comunicativa de los docentes en formación. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 37(1), 83. <https://doi.org/10.14201/et201937183101>
- Chang, H. J., Shin, M. S., & Kim, H. J. (2022). A study about recognition of middle school and high school students on teacher's communication skills. *Clinical Archives of Communication Disorders*, 7(3), 131-136. <https://doi.org/10.21849/cacd.2022.00794>
- Demirdag, S. (2022). The mediating role of communication skills in the relationship between leadership style and 21st-century skills. *South African Journal of Education*, 42(2), 1-11. <https://doi.org/10.15700/saje.v42n2a2053>
- Domingo-Coscollola, M., Bosco-Paniagua, A., Carrasco-Segovia, S., & Sánchez-Valero, J.-A. (2019). Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 167-182. <https://doi.org/10.6018/rie.340551>
- Eisenring, M. A. A., & Margana, M. (2019). The importance of teacher-students interacion in communicative language teaching (CLT). *PRASASTI: Journal of Linguistics*, 4(1), 46. <https://doi.org/10.20961/prasasti.v4i1.17052>
- Fabregat Barrios, S. (2022). *Proyecto lingüístico de centro. Cómo abordar la mejora de las habilidades comunicativas desde la institución escolar*. Grao. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i28.1301>
- Fadli, A., & Irwanto, I. (2020). The Effect of Local Wisdom-Based ELSII Learning Model on the Problem Solving and Communication Skills of Pre-Service Islamic Teachers. *International Journal of Instruction*, 13(1), 731-746. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13147a>
- Froment, F., Bohórquez, M. R., & García González, A. J. (2021). El impacto de la credibilidad docente y la motivación del estudiante en la evaluación de la docencia. *Revista Española de Pedagogía*, 79(280). <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-03>
- Gabriel, K. R. (1995). MANOVA Biplots for twoway contingency tables. En W. Krzanowski (Ed.), *Recent Advances in Descriptive Multivariate Analysis* (pp. 227-268). Clarendon Press.
- Gallego-Ortega, J. L., & Rodríguez-Fuentes, A. (2015). Communication skills training in trainee primary school teachers in Spain. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17(1), 86-98. <https://doi.org/10.1515/jtes-2015-0007>
- García-Martínez, I., Sierra-Arizmendiarieta, B., Quijano-López, R., & Pérez-Ferra, M. (2020). La competencia comunicativa en estudiantes de los grados de Maestro: Una revisión sistemática. *PUBLICACIONES*, 50(3), 19-36. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i3.15744>
- Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M. R., Hoppe-Seyler, T., Karsten, G., Kiessling, C., Möller, G. E., Wiesbeck, A., & Prenzel, M. (2015). Fostering professional communication skills

- of future physicians and teachers: Effects of e-learning with video cases and role-play. *Instructional Science*, 43(4), 443-462. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9341-6>
- Girón Escudero, V., Cózar Gutiérrez, R., & González-Calero Somoza, J. A. (2019). Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 193-218. <https://doi.org/10.6018/reifop.373421>
- Gràcia, M., Jarque, M.-J., Astals, M., & Rouaz, K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.591>
- Gràcia, M., Jarque, M. J., Astals Murià, M., & Rouaz, K. (2019). La competencia comunicativa y lingüística en la formación inicial de maestros: un estudio piloto. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 8(2 (16)). <https://doi.org/10.35765/mjse.2019.0816.06>
- Greenstein, L. (2012). *Assessing 21st Century Skills: A Guide to Evaluating Mastery and Authentic Learning*. Corwin: Sage.
- Güleç, S., & Leylek, B. S. (2018). Communication Skills of Classroom Teachers According to Various Variables. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 857-862. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1177819>
- Halian, I., Halian, O., Gusak, L., Bokshan, H., & Popovych, I. (2020). Communicative Competence in Training Future Language and Literature Teachers. *Revista Amazonia Investiga*, 9(29), 530-541. <https://doi.org/10.34069/AI/2020.29.05.58>
- Ihmeideh, F. M., Al-Omari, A. A., & Al-Dababneh, K. A. (2010). Attitudes toward Communication Skills among Students'-Teachers' in Jordanian Public Universities. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(4), 1-11. <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n4.1>
- Isaeva, E. L., Dagaeva, R. M., & M.G.Saydullaeva. (2021). Competence-Based Approach As The Basis Of Modern Education. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.05.94>
- Kachak, T., & Blyznyuk, T. (2023). Development of Communicative Competence of Future Special Education Teachers. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 10(1), 87-98. <https://doi.org/10.15330/jpnu.10.1.87-98>
- Kordonets, V., Nazarenko, M., Papka, S., & Maliy, P. (2021). Psychological and pedagogical peculiarities of the development of communicative competence of children with special educational needs. *Scientific papers of Berdiansk State Pedagogical University Series Pedagogical sciences*, 1(2), 75-81. <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2021-1-2-75-81>
- Lebart, L., Salem, A., & Bécue, M. (2000). *Analisis Estadístico de Textos*. Milenio.
- LERASS. (s. f.). *IRaMuTeQ* (0.7 alpha 2). <http://www.iramuteq.org/>
- Maldonado Alegre, F. C., Solís Trujillo, B. P., Brenis García, A. J., & Cupe Cabezas, W. V. (2021). La ética profesional del docente universitario en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *REHUSO Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(3), 136-148.
- Malik, A., Setiawan, A., Suhandi, A., Permanasari, A., Dirgantara, Y., Yuniarti, H., Sapriadi, S., & Hermita, N. (2018). Enhancing communication skills of pre-service physics teacher through hot lab related to electric circuit. *Journal of Physics: Conference Series*, 953(1), 12017. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/953/1/012017>

- Maureen, E. K. (2007). A Practical Guide for Teachers of Communication Skills: A Summary of Current Approaches to Teaching and Assessing Communication Skills. *Education for Primary Care*, 18(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/14739879.2007.11493520>
- Mentiş Taş, A. (2018). Examination of the Relationship between the Democratic Attitude of Prospective Teachers and Their Communication Skills. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 1060-1068. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060527>
- Miao, J., & Lepeyko, T. (2023). Developing college teachers' intercultural sensitivity in a multicultural environment (*Desarrollo de la sensibilidad intercultural de los docentes universitarios en entornos multiculturales*). *Culture and Education*, 35(2), 450-473. <https://doi.org/10.1080/11356405.2023.2177008>
- Morales-Acosta, G., Mardones Nichi, T., de Aquino Albres, N., Muñoz Vilugrón, K., & Rodríguez Montano, I. (2022). Competencia comunicativa intercultural en las voces docentes en un contexto escolar con diversidad sorda de la región metropolitana, Chile. *Diálogo andino*, 67, 227-239. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812022000100227>
- MTD Training. (2021). *Effective Communication Skill*. <https://www.mtdtraining.com/>
- Nedzinskaitė-Mačiūnienė, R., & Merkytė, S. (2019). Shared Leadership of Teachers through their Interpersonal Communication Competence. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 42, 85-95. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.42.6>
- Neira-Piñeiro, M. del R., Sierra-Arizmendiarieta, B., & Pérez-Ferra, M. (2017). La competencia comunicativa en el grado de maestro de infantil y primaria. Una propuesta de criterios de desempeño como instrumento para su análisis y evaluación. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 881-898. <https://doi.org/10.5209/RCED.54145>
- Page, M., Boutron, I., Shamseer, L., Brennan, S., Grimshaw, J., Li, T., McDonald, S., Thomas, J., & Whiting, P. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Remacle, A., Bouchard, S., & Morsomme, D. (2023). Can teaching simulations in a virtual classroom help trainee teachers to develop oral communication skills and self-efficacy? A randomized controlled trial. *Computers and Education*, 200, 104808. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104808>
- Rider, E. A., Hinrichs, M. M., & Lown, B. A. (2006). A model for communication skills assessment across the undergraduate curriculum. *Medical teacher*, 28(5), 127-134. <https://doi.org/10.1080/01421590600726540>
- Rubio Gonzalez, G. G. (2023). Competencias comunicativas docentes en el aula mediante el uso de estrategias de enseñanza. *DIALÉCTICA*, 1(21). <https://doi.org/10.56219/dialectica.v1i21.2326>
- Saka, M., & Surmeli, H. (2010). Examination of relationship between preservice science teachers' sense of efficacy and communication skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4722-4727. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.757>
- Schurr, K. T., Ruble, V. E., Henriksen, L. W., & Alcorn, B. K. (1989). Relationships of national teacher examination communication skills and general knowledge scores with high school and college grades, Myers-Briggs type indicator characteristics, and self-reported skill ratings and academic problems. *Educational and psychological measurement*, 49(1), 243-252. <https://doi.org/10.1177/0013164489491027>

- Shailja, P. (2022). Interactive Teaching Model - An Effective Way to Cultivate Students' Communicative Competence. *Journal of Theory and Practice of Contemporary Education*, 2(1). [https://doi.org/10.53469/jtpce.2022.02\(01\).02](https://doi.org/10.53469/jtpce.2022.02(01).02)
- Shea, M. E. (1947). Education of the elementary school teacher in communication skills. *Quarterly Journal of Speech*, 33(2), 222-224. <https://doi.org/10.1080/00335634709381296>
- Shedletsky, L. (2021). *What Does Social Intuition Theory Have to Do With Communicating?* (pp. 18-48). <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7439-3.ch002>
- Sipman, G., Martens, R., Thölke, J., & McKenney, S. (2021). Professional development focused on intuition can enhance teacher pedagogical tact. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103442. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103442>
- Sornoza-Briones, C. M., & Mendoza-Bravo, K. L. (2023). Estrategia didáctica para desarrollar competencias lingüísticas desde la comprensión lectora en el Subnivel Medio. *MQRInvestigar*, 7(4), 1685-1705. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.4.2023.1685-1705>
- Spektor-Levy, O., Eylon, B. S., & Scherz, Z. (2008). Teaching communication skills in science: Tracing teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 462-477. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.10.009>
- Sumartini, T. S., I. Maryati, & Sritresna, T. (2021). Correlation of self-efficacy on mathematical communication skills for prospective primary school teachers. *Journal of Physics: Conference Series*, 1987(1), 12037. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1987/1/012037>
- Tacilla Cardenas, I., Vásquez Villanueva, S., Verde Avalos, E. E., & Colque Díaz, E. (2020). Rendimiento académico: universo muy complejo para el quehacer pedagógico. *Revista Muro de la Investigación*, 5(2), 53-65. <https://doi.org/10.17162/rmi.v5i2.1325>
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 7(2). <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>
- Trang, K. T., & Hansen, D. M. (2021). The Roles of Teacher Expectations and School Composition on Teacher-Child Relationship Quality. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 152-167. <https://doi.org/10.1177/0022487120902404>
- Tuktun, O. F. (2015). Prospective teacher's communication skills level: Intellectual, emotional and behavioral elementary. *The Anthropologist*, 19(3), 665-672. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891701>
- Tuluham, S. M., & Yalcinkaya, M. (2018). The Effect of Communication Skills Training Program on Teachers' Communication Skills, Emotional Intelligence and Loneliness Levels-ProQuest. *Journal of Cercetare si Interventie sociala*, 62, 151-172. <https://www.proquest.com/openview/fe69f70a1b7699e7f1c38f9ce09b1e82/1?pq-origsite=gscholar&randcbl=2031098>
- Ulutas, I., & Aksoy, A. B. (2010). Communication Skills and Self-esteem elementa Preschool Teacher Trainees. *International Journal of Learning*, 17(6), 1-10. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v17i06/47049>
- Van-Dalen, J., Van-Hout, J. C. H. M., and A.J.J.A. Scherpbier, H. A. P. W., & Vleuten, C. P. M. Van Der. (1999). Factors influencing the effectiveness of communication skills training: programme contents outweigh teachers' skills. *Medical Teacher*, 21(3), 308-310. <https://doi.org/10.1080/01421599979590>

- Vasilyeva, V., & Nikitina, E. (2018). Case of Teachers' Communicative Competence Development Within the System of Methodological Work in the Context of Preschool Educational Establishments. *International Journal of Engineering and Technology(UAE)*, 7, 619-627. <https://doi.org/10.14419/ijet.v7i4.38.24634>
- Vasilyeva, V., Nikitina, E., Reznikova, E. V, Druzhinina, L. A., & Osipova, L. B. (2021). Structure Of Communication Competence Of Teachers Of Preschool Educational Institutions. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences 2021, Humanity in the Era of Uncertainty*. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.12.02.13>
- Vicente, J. L. (1992). *Una alternativa a las técnicas factoriales clásicas basada en una generalización de los métodos Biplot*. Universidad de Salamanca.
- Villanueva, R. K. (2020). Clima de aula en secundaria: Un análisis entre las interacciones de estudiantes y docentes. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 187-216. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.178>
- Vitello, S., & Greateorex, J. (2022). *What is competence? A shared interpretation of competence to support teaching, learning and assessment*. <http://www.cambridge.org/news-and-insights/insights/What-is-competence-A-shared-interpretation-of-competence-to-support-teaching-learning-and-assessment>
- Voronska, N. (2021). The use of socio-psychological training for the development of the communicative competence of adolescents in inclusive classes. *Psychological journal*, 7(6), 39-48. <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.6.4>
- Yanti, F. A., Kuswanto, H., & Mundilarto, H. (2019). Development of Cooperative Research Project Based Learning Models to Improve Research and Communication Skills for Prospective Physics Teachers in Indonesia. *International Journal of Engineering and Advanced Technology (IJEAT)*, 8(I. 5C), 740-746. <https://doi.org/10.35940/ijeat.E1105.0585C19>
- Yeşil, H. (2010). The relationship between candidate teachers' communication skills and their attitudes towards teaching profession. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 919-922. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.259>
- Yildirim, I. (2021). A study on the effect of instructors' communication skills on the professional attitudes and self-efficacy of student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 47(4), 605-620. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1902237>
- Yuksel-Sahin, F. (2008). Communication skill levels in Turkish prospective teachers. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(9), 1283-1294. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.9.1283>

PROSPECTIVE TEACHERS AND COMMUNICATIVE COMPETENCE. A SYSTEMATIC REVIEW OF THE LITERATURE

Futuros docentes y competencia comunicativa. Una revisión sistemática de la literatura

Miguel DE LUCAS*, Daniel CABALLERO JULIA** and Álvaro DIEGO-GONZÁLEZ*

* *Universidad CEU San Pablo. Spain.*

** *Universidad de Salamanca. Spain.*

miguel.romeroluis@usp.ceu.es; dcaballero@usal.es; alvaro.diegogonzalez@ceu.es
<https://orcid.org/0000-0002-4878-9093>; <https://orcid.org/0000-0003-3758-8314>;
<https://orcid.org/0000-0001-8608-7407>

Receipt date: 08/04/2024

Acceptance date: 07/11/2024

Online publication date: 02/06/2025

How to cite this article / Cómo citar este artículo: De Lucas, M., Caballero Julia, D. & Diego-González, A. (2025). Prospective Teachers and Communicative Competence. A Systematic Review of the Literature [Futuros docentes y competencia comunicativa. Una revisión sistemática de la literatura]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 187-214. <https://doi.org/10.14201/teri.31935>

ABSTRACT

Purpose: The aim of this article is to carry out a systematic review of the existing scientific literature on the relationship between the Communicative Competence of teachers and prospective teachers in the education sector. Design/methodology: Using the PRISMA 2020 method, high quality scientific databases, detailed later, were searched to finally obtain 53 documents in which the Communicative Competence of teachers and its determinants, effects, strategies and measurement instruments were

identified. Results: It was found that the determinants of these competences relate to the personal characteristics of the people doing the communicating and the context in which they find themselves, reporting beneficial effects for students and teachers in educational terms. This demonstrates the importance of training prospective teachers in Communicative Competence. Originality: This study highlights the importance of communicative processes in education. Teacher training is therefore very important. Furthermore, the educational process is valued not as a one-way process for transmitting content, but as a living process, where emotions and feelings are transmitted along with the content.

Keywords: communication; teachers; education; competencies; learning; skills; teaching.

RESUMEN

Propósito: El objetivo de este artículo es realizar una revisión sistemática de la literatura científica existente sobre la relación entre la Competencia Comunicativa de profesores y futuros profesores en el contexto educativo. Diseño/metodología: Aplicando el método PRISMA 2020, se realizó una búsqueda en bases científicas de calidad detalladas posteriormente, para obtener finalmente 53 documentos en los que se identificó la Competencia Comunicativa de los docentes y sus determinantes, efectos, estrategias e instrumentos de medida. Resultados: Se encontró que los determinantes de estas competencias están relacionados con las características personales de quienes se comunican y con el contexto en el que se encuentran, reportando efectos benéficos para alumnos y docentes en términos educativos. De ahí la importancia de formar a los futuros docentes en Competencia Comunicativa. Originalidad: Este estudio pone de manifiesto la importancia de los procesos comunicativos en el contexto educativo. La formación del profesorado en este sentido es muy importante. Además, se valora el proceso educativo no sólo como un proceso unidireccional de transmisión de contenidos, sino como un proceso vivo, donde las emociones y los sentimientos se transmiten junto con los contenidos.

Palabras clave: comunicación; profesores; educación; competencias; aprendizaje; habilidades; enseñanza.

1. INTRODUCTION

In recent decades, the rapid development of science and technology has led to a new pedagogical approach, which emphasises the development of skills rather than the simple transfer of knowledge. This in turn means that teachers' communicative skills take on significant importance. According to Perrenoud's (2004) definition, this type of competence should be a basic starting competence that every teacher has.

Thus, Communicative Competence (CC) is understood as the set of skills that allow someone to participate appropriately in specific communicative situations.

It refers to a person's ability to use language effectively and appropriately in different contexts, both orally and in writing, taking into account the linguistic and practical norms of the social and cultural context. This is crucial to develop their personality and enhance their professional training (Halian et al., 2020). Furthermore, communicative skills in teaching are of interest due to their role as a motivational factor, as a basis for decision-making and as a tool to create a good atmosphere in the educational community (Tejada, 2005).

Among the leading competences in teaching, CCs stand out as a key component of professional practice (Vasilyeva et al., 2021). Other authors (Isaeva et al., 2021; Vasilyeva and Nikitina, 2018; Vitello and Greatorex, 2022) argue that certain aspects of interpersonal communicative competence can predict teachers' leadership behaviour, influencing communicative productivity, professional success, self-realisation, self-determination and socialisation. Good communication with students, parents and other stakeholders in the educational process is considered essential. Furthermore, the development of the teacher's CCs is vital if students are also to acquire this skill. The literature offers a range of perspectives on what CCs are and what they consist of, which can make it difficult to develop programmes or strategies to improve them. Studying communication as a teaching competence involves mastering a set of skills, such as motivation (Froment et al., 2021), decision-making and the ability to create a good atmosphere in the educational community (Villanueva, 2020). Communication is a necessary basic competence in education (Bravo-Molina, 2023). However, despite extensive evidence on the importance of CC in the teaching-learning process, there are few studies that address this (Gràcia et al., 2020). This becomes more significant if we consider that there are potential factors that could affect these competences, causing them to decrease over time. Such factors include a lack of structured training in these skills, pedagogical deficiencies and organisational limitations, such as a lack of time, conflicting priorities, minimal hierarchical support, the absence of positive incentives to use, train or teach effective communication skills in teaching practice, the need to adapt to new teaching methodologies that integrate ICTs (García-Martínez et al., 2020), cultural and linguistic differences in the classroom (Morales-Acosta et al., 2022), the evolution of educational expectations and the inadequate or insufficient initial training of teachers, which can result in deficiencies in their pedagogical practice over time (Maldonado Alegre et al., 2021).

The above shows the complexity inherent in the development of communicative competence, particularly in the teaching field, as well as the fragmentation of scientific knowledge on this subject. This creates the need to carry out a systematic review of the literature that, first, establishes integrative concepts and theories related to the communicative competences that teachers must possess to enhance the teaching-learning process, and second, determines how to improve the communicative competences of prospective teachers and the instruments that have

been used to evaluate them. To achieve these objectives, and assuming a parallel between teaching CC and the effectiveness of the teaching-learning process, two research questions arise:

- What are the determinants and effects of communicative competences in education?
- How can teachers' communicative competences be improved?

2. MATERIAL AND METHODS

The Systematic Literature Review (SLR) is completed following the PRISMA 2020 guidelines (Page et al., 2021) to carry out the process of searching for and selecting documents. The research was exploratory in nature, and its objective was to explore different theoretical and empirical contributions that can contribute to synthesising knowledge about how teaching communicative competence is linked to pedagogical practice. In addition, the aim was to identify key factors that would allow future empirical applications in the scientific community.

2.1. Registration statement

This SLR has been registered as a General Systematic Review on 22 December 2023, in the field of education.

The registration code is: <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/9WK35>

Website link: <https://archive.org/details/osf-registrations-9wk35-v1>

2.2. Information sources and search strategy

To broaden the scope of the search, increase the probability of finding relevant studies and obtain a more representative overview of the existing bibliographic corpus, we consulted the Scopus, Web of Science, DOAJ and ProQuest databases using the Boolean operator “AND” to combine terms and refine the results. In these cases, the search for articles involved the “Title” and “Abstract” fields using the following expressions with their corresponding translations into Spanish: “Future educators AND communication skills”, “Aspiring instructors AND interpersonal abilities”, “Potential educators AND effective communication”, “Future teachers AND communicative proficiencies” and “Prospective educators AND interpersonal competencies”. Under no circumstances were filters used that relate to the quality index of the journal in which they were published. The titles and abstracts of any studies identified as potentially eligible were screened by two independent reviewers, with no discrepancies arising that would require the involvement of a third reviewer.

Additional terms taken from other relevant articles were also included, such as “initial teacher education”, “communication in education”, “communication in the classroom”, “communication and teaching” and “linguistic competence”.

2.3. *Inclusion and exclusion criteria*

The following inclusion criteria were used:

- Publication language: English and Spanish.
- Scientific articles that show the results of theoretical and empirical studies.
- Articles on the factors that determine the communicative competence of teachers and their effects on pedagogical performance, the instruments used to measure and evaluate these competences, and the programmes that have improved the communicative competence of prospective teachers.
- Doctoral theses and conference papers.
- Priority is given to scientific articles less than five years old.

Furthermore, the exclusion criteria were as follows:

- Academic works not subject to peer review.
- On the topic of online education or learning a second language.
- Works with no methodological description.
- Works with conclusions not supported by results.
- Bachelor's or master's dissertations, monographs and reports.

During the data extraction process, a form was used in which the relevant information was recorded: author, year of publication, country, study design and main results. Risk of bias in the selected publications was not considered.

2.4. *Analysis*

The publications selected after this process have been analysed following a dual analysis perspective: one of a qualitative nature, based on a documentary and interpretive analysis, and another of a quantitative nature, based on the Statistical Analysis of Textual Data, otherwise known as text mining. These two perspectives come together to complete the analysis of the literature over three phases: 1) a first reading and initial classification of the documentation, 2) use of text mining and first quantitative analysis; and 3) a final exhaustive analysis of the documents from an interpretive perspective.

For the first phase, the information from each item included in the systematic review was processed in two stages:

- Stage 1: Preliminary reading and simplification of the information derived from the discussion of results and conclusions. During this initial phase, superfluous and redundant texts were eliminated based on interpretive relevance criteria.
- Stage 2: Classification of publications by Unit of Analysis (Ua). At this stage, each publication was assigned to a broad thematic area based on the results of the first reading. In total, we have three Ua's or main thematic areas created *ad hoc*:
Ua1, "Determinants and effects of communicative competences";
Ua2, "Strategies for improving communicative skills";
Ua3, "Measuring communicative competences".

The second phase included text mining based on the guidelines established by Caballero-Julia & Campillo (2021). This analysis involved the creation of a textual data matrix from the abstracts. For this purpose, a text document was generated that could be recognised by the IRaMuTeQ computer program. (LERASS, n.d.) with the following structure:

**** * ID_1

(first abstract)

**** *ID_2

(second abstract)

**** *ID_3

(third abstract)

As part of this process, a lemmatization protocol was applied (Lebart et al., 2000). The result is a X_{pxn} lexical matrix with p words and n items that is recalculated using the characterisation value described by Caballero-Julia & Campillo (2021):

$$f'_{np} = \frac{f_{np}}{\sqrt{\max_{f_i} \sqrt{\max_{f_j}}}}$$

To finish this quantitative phase, a MANOVA Biplot was applied (Gabriel, 1995; Vicente, 1992) which creates a low-dimensional and simultaneous graphical representation of the data set (cases and variables) contained in the matrix X_{pxn} . The resulting chart looks for the maximum differentiation between groups (Ua's) in addition to identifying the variables (words) causing that differentiation.

The third and final phase takes all the information from the previous one and seeks to deepen and synthetically reconstruct the set of results found in the process. For this purpose, there was an attempt to categorise information into specific groups, which enables the interpretation around common ideas. The text fragments most

aligned with the review objectives were classified and coded according to their respective Ua's. The categories used were:

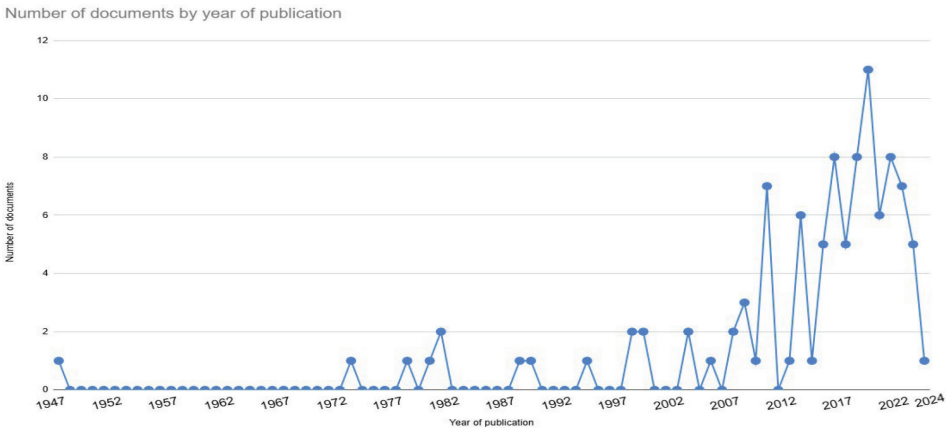
- "CC for 21st Century Education",
- "Teachers' communication skills",
- "Determinants of communicative skills",
- "CC Correlations", "Effects of CC on students",
- "Programmes to improve teachers' communicative skills",
- "Programmes to improve students' communicative skills"
- "Measurement of CCs".

Finally, the information was restructured narratively. In this final phase, after interpreting the information units corresponding to each category, the significance of the findings was presented, contextualizing them and providing empirical evidence of all the records used during the review.

3. RESULTS AND DISCUSSION

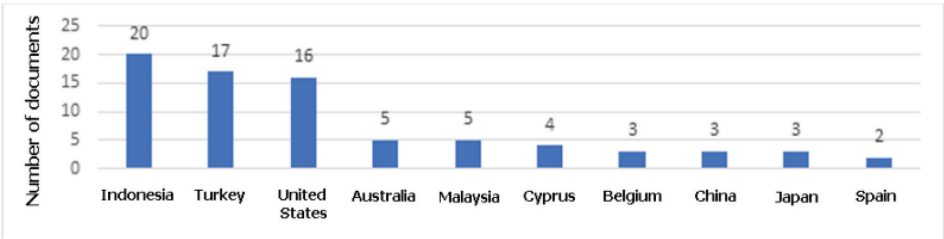
From a basic bibliometric analysis, it can be observed that publications on this topic have been of increasing interest, especially since around 2010 (see Figure 1). Despite this growth in their number, annual publications have not been constant and it is in recent years in particular that we find more scientific articles on the subject.

FIGURE 1
NUMBER OF DOCUMENTS PUBLISHED BY YEAR



Source: Own development

FIGURE 2
NUMBER OF DOCUMENTS PUBLISHED BY COUNTRY



Source: Own development

The geographical distribution is not homogeneous either, with a greater concentration in countries such as Indonesia, Turkey and the United States, which are significantly far ahead of the rest (Figure 2).

3.1. Phase 1 – First reading and initial classification of the documents

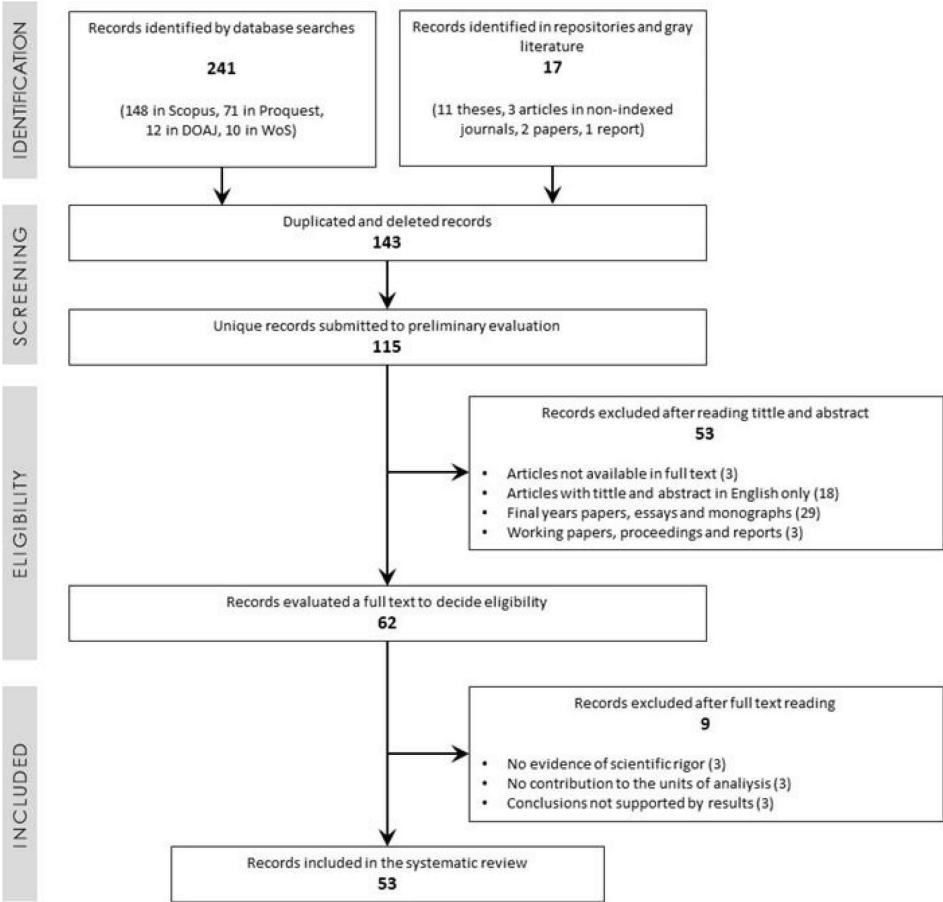
A sample of documents for analysis was obtained from the first reading of the texts, after applying the inclusion and exclusion criteria and following the PRISMA 2020 guidelines (Page *et al.*, 2021). It consisted of a total of 53 publications that successfully passed the screening process and whose contributions were considered for the established purposes. Figure 3 shows the flow of the process involved in searching for and selecting the documentary records to be included in the review.

The primary contributions of each study were tabulated according to author, year of publication, title, focus, unit of analysis, and main contribution. Due to the nature of the study’s scope and the purpose of the review, the results obtained were grouped according to the units of analysis to which they referred. Of the 45 publications retained, three main areas could be identified which, as indicated in the methodology of this study, included “Determinants and effects of communicative competences” (Ua1), “Strategies for improving communicative skills” (Ua2) and “Measuring communicative competences” (Ua3). In numerical terms, we have 20 publications belonging to Ua1, 10 to Ua2 and 15 to Ua3. However, some publications, due to their nature, make contributions that could be attributed to several Ua’s.

3.2. Phase 2 – Statistical analysis of textual data from the units of analysis

Phase 2 of this study completes, confirms and improves the selection and classification method of Phase 1. The text mining performed using a MANOVA Biplot

FIGURE 3
FLOW OF THE BIBLIOGRAPHIC SEARCH AND SELECTION PROCESS



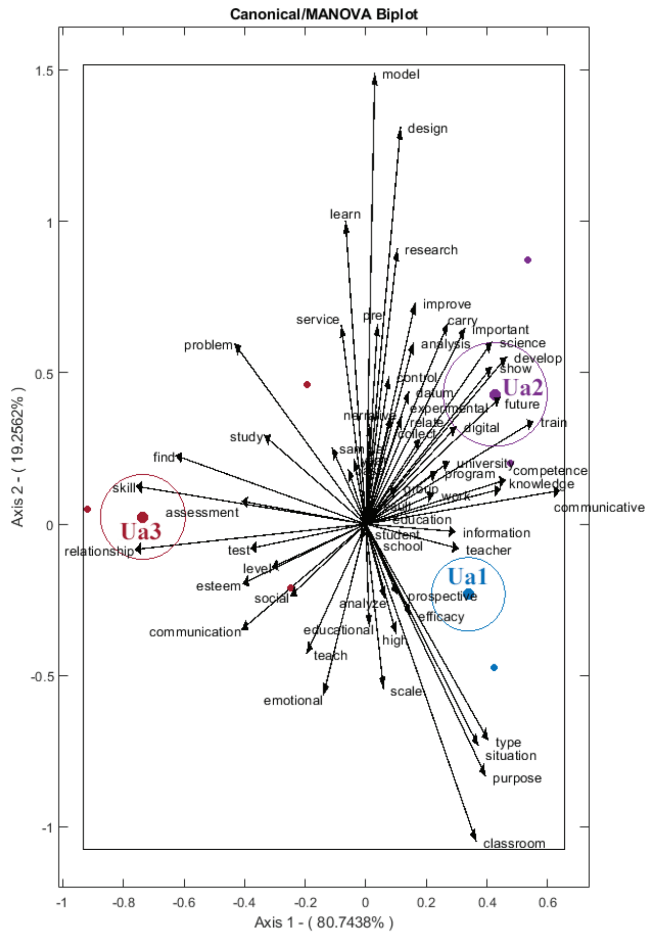
Source: Own development

allows us to distinguish between the different thematic areas in the literature on the basis of the information contained in the abstracts (Figure 4). In this way, we can identify those publications that are (dis)similar to each other in a two-dimensional space containing the contributions to each of the topics covered. At the same time, the MANOVA Biplot in the figure allows us to identify the words that constitute these themes.

Looking at Figure 4, it is quickly apparent that the Ua's proposed in the first phase are, in fact, clearly differentiated areas since their confidence limits (represented by a circle around the centre of the group) do not intersect at any point.

Similarly, it can be seen that the vectors are arranged in the space pointing to each of the Ua's. This can again be interpreted as a clear sign of the separate identity of each of the Ua's. While it is true that Ua1 and Ua2 may have certain similarities in their projection on certain words (those aligned with axis 1), both are clearly differentiated with respect to the second axis.

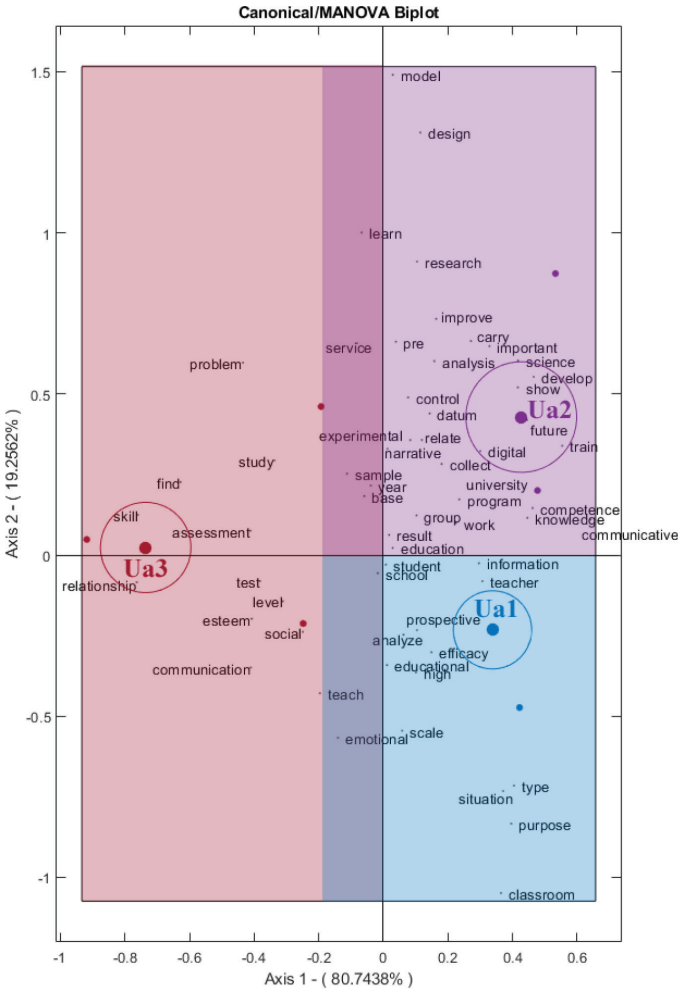
FIGURE 4
TEXT MINING USING A MANOVA BIPLLOT OF THE UA'S



Source: Own development

In a more detailed interpretation of the figure (see Figure 5 in which the vectors have been replaced with points to make it easier to interpret) one can observe the words *classroom*, *purpose*, *situation*, *type*, *educational*, *efficacy*, *teach*, *scale*, *emotional*, *prospective* and *teacher*. In other words, the reader is faced with a series of publications that have addressed the purposes and situations in the classroom to

FIGURE 5
THEMATIC AREAS RESULTING FROM THE TEXT MINING USING MANOVA BIPLLOT



Source: Own development

evaluate the determinants and effects of communicative competence with a clear emphasis on its effectiveness and the emotional aspects associated with it.

In relation to Ua2, one can see a more varied range of words, some of which stand out, such as *model, design, learn, research, improve, important, science, develop, future, university* and *program*. As a whole, they seem to indicate a theme concerned with the modelling and implementation of programmes, especially at the university academic level, which allow the development and enhancement of communicative competences. Or, to put it another way, strategies for improving communicative competences. Finally, Ua3 includes a subset of words such as *relationship, skill, find, assessment, esteem, test, level, communication, study, problem* and *social*. The Ua therefore aims to measure communicative competences and their relationship with educational, social or esteem elements. In short, the figure showing the results from the MANOVA Biplot offers a thematic map that offers us a global interpretation of the publications on teachers' communicative competences.

3.3. Phase 3 – Final documentary and interpretative analysis

In this final phase of the review, the aim is to further analyse the set of data collected and to synthetically reconstruct the results found in the process.

3.3.1. Ua1: Determinants and effects of CC

21st Century Education. CC

Communication can be interpreted as the process of generating, transferring and interpreting knowledge. Communicative skills are defined through three dimensions: personal assets for communication, the results to be achieved and the means to achieve them. Among personal assets for communication, communicative skills are the knowledge, abilities or attitudes that a person possesses that allow them to convey knowledge. Among the results of the communication, these skills must guarantee a positive response from the person receiving the information. According to Domingo-Coscollola et al. (2020), effective communicative competences must allow the recipient to successfully understand, internalise and apply the information or instructions received.

The definition of communicative skills includes personal communication assets. These are learned behaviours that allow a person to establish satisfactory relationships, eliciting positive responses from others and facilitating a social life. Communication skills have been understood as the tools used to eliminate barriers to effective communication (MTD Training, 2021; cited by Yildirim, 2021). From a general perspective, the communicative skills are listening, writing and speaking.

(Malik et al., 2018). However, in this study we want to examine each of them in more depth. Rubio (2023) goes into more detail on the essential components of teacher communicative competence in the classroom: active listening, clear verbal expression, effective non-verbal communication, empathy, and the ability to adapt teaching strategies to the communicative context.

Teachers' communicative skills

Teachers constantly obtain, classify, analyse and explain information to students and this can determine the success of the teaching and learning in the classroom (Einsenring & Margana, 2019). Hence, interaction becomes the main means for the teacher and the students to exchange their ideas, feelings, opinions and perceptions, making it evident that education occurs automatically in a communicative process. This is why, nowadays, communicative competence (speaking and listening) forms part of most curricula, from nursery school to university (Gràcia et al., 2019). In addition to the above, authors such as Ferri et al. (2019) and Rubio (2023) argue that, in addition to speaking and listening, communicative competences encompass other skills, including the ability to read and write effectively, as well as the ability to adapt communication to different contexts and audiences. Despite Remacle et al. (2023) arguing that verbal communication is the predominant type of communication in education, since teachers, through their voice, attract the attention of the students and manage classroom situations, communicative competences are essential not only for the effective transmission of knowledge, but also to foster an inclusive and participatory learning environment.

Other authors argue that teachers should possess another set of competences, the following being of particular importance:

- *Linguistic Competence*, which refers to the teacher's ability to correctly use the language in its different forms (verbal and written), including grammar, vocabulary and pronunciation. According to Sornoza-Briones and Mendoza-Bravo (2023), a teacher with linguistic competence can construct and understand grammatical statements, which is essential for effective communication in the classroom.
- *Sociolinguistic Competence*, referring to the ability to adapt language to the social and cultural context in which the teacher is working, which is essential in interacting appropriately with students from different cultures and to foster an inclusive environment. Neira-Piñeiro et al. (2018) argue that this competence allows teachers to recognise linguistic and cultural variations that can influence communication.
- *Pragmatic Competence*, understood by Gràcia et al. (2019) as the ability of teachers to use language effectively in the classroom to facilitate meaningful

and relevant interactions in specific situations, taking into account the context and communicative intention.

- *Communicative Didactic Competence*, through which the teacher's communication skills are combined with the pedagogical strategies they use. On this particular point, Ferri *et al.* (2019) argue that teachers must be able to interact with students to facilitate learning, which includes using different teaching strategies and adapting their communication to the needs of the students.
- *Digital Competence*, which involves the effective use of information and communication technologies (ICT) during pedagogical practice to improve communication and learning (Girón *et al.*, 2019).
- *Intercultural Competence*, which refers to the ability of teachers to communicate and work with people from different cultures, recognising and respecting the diversity of their cultural beliefs and values, and promoting an intercultural dialogue that encourages the creation of an inclusive learning environment (Miao & Lepeyko, 2023).
- *Active Listening Competence*, understood as the ability to listen carefully to students to understand their needs and respond appropriately to them, establishing an effective dialogue and encouraging the active participation of students for a meaningful educational experience (Guleç & Leylek, 2018).
- *Feedback Competence*, which describes the ability demonstrated by the teacher to provide constructive and effective feedback to their students, in such a way that allows students to understand their strengths and areas for improvement, increase their motivation and improve their academic performance (García-Martínez *et al.*, 2020).

Therefore, a teacher with good CCs must:

- Structure the conversation through a sequence of steps aimed at problem solving and mutual understanding (Gartmeier *et al.*, 2015). Include the opening of lines of communication (Ihmeideh *et al.*, 2010).
- Listen carefully to the other persons response before responding (Ihmeideh *et al.*, 2010). Added to this competence is the ability to analyse students' verbal and non-verbal responses, for example, through thoughts or body reactions (Saka & Surmeli, 2010).
- Avoid being defensive (Ihmeideh *et al.*, 2010).
- Use positive statements instead of accusatory statements (Ihmeideh *et al.*, 2010).
- Use appropriate verbal and non-verbal language (Gartmeier *et al.*, 2015; Saka & Surmeli, 2010).

- Provide effective feedback, instantly assessing its effectiveness (Saka & Surmeli, 2010).
- Establish a climate of mutual respect and trust (Gartmeier et al., 2015).
- Show empathy, understanding other people and help them to be understood (Guleç & Leylek, 2018).
- Transparency: be natural and express their emotions and feelings without hiding them (Guleç & Leylek, 2018).
- Equality: treat students as equals because they are human beings. There should be no psychological difference based on role or status (Guleç & Leylek, 2018).
- Effectiveness: assess whether people are learning. The above includes thoughts or behaviours consistent with what has been taught (Guleç & Leylek, 2018).

Determinants of communicative skills

Communicative competences are developed through the performing of activities related to teaching. In fact, the effective development of communicative competence improves the quality of teaching and learning in schools (Shailja, 2022). To promote these activities in a planned and orderly manner, training programmes are developed in multiple aspects, including socio-psychological training to improve emotional intelligence, self-management in communication, group cohesion and the classroom climate (Voronska, 2021) or the presentation of knowledge (Shea, 1947; Van-Dalen et al., 1999).

Among the determinants of the communicative competence of the sender, it is intuition that stands out (Shedletsky, 2021). In fact, Sipman et al. (2021) found that intuition-based professional development has a positive impact on teachers' pedagogical tact and classroom outcomes, with meditative and physical practices enhancing this skill. Furthermore, knowledge about interpersonal communication is another key aspect of communicative competences. This factor is related to the amount of training the person receives; so much so that Nedzinskaitė-Mačiūnienė and Merkytė (2019) were able to demonstrate that teachers with improved interpersonal communication skills, such as clarity, credibility and familiarity, are more likely to engage in shared leadership within their teaching communities.

In addition, Remacle et al. (2023) argue that among the determining factors of verbal communication are inadequate or excessive vocal patterns that alter the organs responsible for the voice, demonstrating that physiological characteristics also determine communicative performance.

Among the determinants of the receiver, it has been found that the physical, mental and emotional state influences the way in which CCs are manifested (Remacle et al., 2023). As an example, these authors were able to demonstrate that

student behaviour alters the communication conditions in the classroom. One of the determining factors was who they were communicating with (patients and other medical staff). Patients in critical health situations had difficulty communicating, which created a greater challenge for the students. Similarly, medical staff may also have characteristics that hinder communication with students, such as a lack of warmth or a lack of responsiveness. Another determining factor was represented by teachers, who, by fulfilling roles as mediators or promoters of discussions in small groups, generated communication spaces that were rated as less challenging by the students.

Finally, among the determinants of communication, one cannot overlook the environment in which the communication takes place and the rules that govern it. Remacle et al. (2023) also demonstrated that ambient noise from hallways and classrooms disrupted teachers' verbal communication skills. Trang and Hansen (2021) argue that better interpersonal skills and the expectations that teachers place on their students in relation to communication are associated with less conflict in the classroom, directly influencing the process.

Communicative competence correlations

In addition to the determinants of CC, there are other elements related to these. However, when understanding the research designs of the studies, we found that the correlational approach does not allow us to verify whether a relationship is cause-effect, or whether it is a virtuous circle where the cause also acts as an effect and vice versa. The correlations found in relation to CC were linked to personal characteristics and educational characteristics.

Among the personal characteristics, correlations were found between communicative skills and attitudes, economic capital, social capital and self-efficacy. In this regard, Yuksel Sahin (2008) found relationships between communication skills and each of the following:

- Positive self-image. People with a positive self-image have self-esteem, which has been linked to better psychological health and better social adjustment behaviours. It is also related to a proactive style, self-confidence and assertiveness.
- Self-perception of being popular. Popularity is related to people's physical attractiveness, interest, warmth and sensitivity, self-confidence, kindness, extroversion and fun-lovingness.
- Self-perceived assertiveness. This is related to interpersonal effectiveness and is different to shyness and aggressiveness.
- Financial income. This has been linked to assertiveness, self-confidence and lower levels of submissive behaviours.

- Perception of parents having a democratic style. Interactions with parents are our first social experience. People with democratic-style parents tend to be independent, friendly, expressive, cooperative, aware of other people's needs, emotionally stable, and have self-confidence and self-esteem.

Studies conducted by Yildirim (2021) and Sumartini et al. (2021) revealed a correlation between the communicative skills of teachers (and future teachers) and the perception of self-efficacy. Belief in self-efficacy influences the learning environment, and the learning environment influences student success. As for training characteristics, we found a correlation between communicative skills and qualifications and the training stage. In this sense, studies by Ihmeideh et al. (2010) and Schurr et al. (1989) showed that prospective teachers with better qualifications have more positive attitudes towards communication than students with lower qualifications. Furthermore, future teachers who are more advanced in their professional careers have a more positive attitude towards communicative skills than students at an average stage and those who are just starting their careers. The above is in keeping with the study by Ulutas and Aksoy (2010), who showed that older students had more self-confidence and better CCs than newer students. Similarly, it has been argued that there is a close relationship between greater self-confidence and conversational skills (Aulia & Apoko, 2022). This is possible because new students enter a different environment to which they must gradually adapt and students learn about communication in the courses, so as they acquire more knowledge, they also acquire more skills.

Effects of CC on students

The effects of communicative skills on students are related to learning and personal development. An example of this is provided by Kordonets et al. (2021) who showed that children with special educational needs are less developed in relation to communicative competence, which hinders their mental and social development.

In addition, for adolescents, communicative competences are crucial for creating effective interactions with other adolescents and with adults, such as teachers, and help students develop leadership skills and increase their self-confidence, as suggested by Demirdag (2022) on demonstrating that effective communication skills mediate the relationship between leadership styles and 21st century skills in teachers.

3.3.2. Ua2: Strategies for improving communicative skills

Despite the importance of communicative skills in education, the study by Gallego-Ortega & Rodríguez-Fuentes (2015) showed that teachers in teacher training

programmes for future educators in Spain perceive that students receive little training in this area. However, the number of strategies found to improve teachers' CC was significant, being aimed at two specific contexts: general and scientific areas. The findings on the strategies and resources used for the aforementioned purpose designed for teachers/future teachers, doctors and students are described below.

Programmes to improve teachers' communicative skills

The programmes to improve the communicative skills of teachers in general were aimed at strengthening multiple cross-cutting aspects of teaching, such as verbal and non-verbal communication, empathy, collaborative work, dialogue and the voice, among others. In this regard, Kachak & Blyznyuk (2023) argue that the effective development of communicative competence in future teachers involves the use of effective methods and techniques to build knowledge of linguistic norms, rhetorical culture, speech and communication skills in various situations. Regarding strategies aimed at teachers in scientific areas, the following studies were found.

In Spain, special emphasis has been placed on enhancing students' language skills, covering both native languages and those acquired later in the school environment. This initiative has involved various programmes, one of the most notable being the so-called School Language Project (SLP) (Fabregat Barrios, 2022). According to the authors, the SLP programme is promising, but specific improvement measures in both external and internal aspects are needed to effectively improve students' communicative competence.

Spektor-Levy et al. (2008) reported on a programme for the development of scientific communication competences. For each of these competences and its components, the authors proposed a series of activities that teachers could implement, such as finding journals related to the discipline, and scanning scientific documents quickly, among others. The authors studied how teachers used the programme over two years and its results. The data showed that teachers who used the methodology adapted the programme to their needs and improved their perception of their communication skills.

Malik et al. (2018) described a programme to improve the scientific communication skills of future physics teachers through a higher-order thinking laboratory. This laboratory incorporates communication skills through (i) understanding the challenges of the laboratory, (ii) producing ideas, (iii) preparing laboratory ideas, (iv) carrying out the activities, and (v) communicating and evaluating the results. Students must complete these activities cooperatively with the help of the teacher. The research showed that the laboratory generated better scientific communication competences in the students who participated, compared to students in a control group who did not participate in the laboratory. The skills acquired were notable in scientific writing, information representation and knowledge presentation.

Yanti *et al.* (2019) developed a learning model to improve the scientific communication and research skills of future physics teachers through project-based learning. The model consists of five phases: (i) group formation and search for problems, (ii) research design, (iii) research implementation, (iv) analysis of project data, and (v) evaluation and communication of results. Students were asked to work cooperatively with other students and teachers to carry out the project.

For their part, Arsih *et al.* (2021) implemented a learning model, known as RANDAI, to improve the scientific communication skills of future biology teachers. The method was compared with the Problem-Based Learning (PBL) and Direct Learning methodologies. The three methods have some methodological differences, including the following. The RANDAI method consists of five steps: (i) recite, (ii) analyse the problem, (iii) narrate the solution (discuss to design a research plan), (iv) evaluate the solution (present and reflect on the results of the research) and (v) implement. PBL consists of four activities: (i) presentation of the problem, (ii) resolution of the problem, (iii) communication of the results and (iv) carrying out evaluations. In terms of direct learning, students reviewed material presented by other students and teachers and held a discussion with question and answer sessions. The research showed that the RANDAI method performed better than direct learning in terms of strengthening CC, and the RANDAI method performed better than PBL.

Teachers can recommend a set of actions for students to improve their reading, writing, and critical listening, among other skills such as promoting active listening at home; generating learning experiences that cannot happen at home, such as field trips; encouraging students to be questioning; promoting reading at home; evaluating the news they see on television; promoting teaching or tutoring of other students; and note-taking, among others. In this regard, group reading of different books and teacher support can improve children's communicative development, promoting efficient participation and fostering a diverse communicative repertoire (Tacilla Cardenas *et al.*, 2020).

3.3.3. Ua3: Measurement of CC

There are different instruments to measure and study the scales for the evaluation of communicative skills. Among these, the so-called (Evaluation of Communication Skills Scale) developed by Korkut stands out (Ahmetoglu and Acar, 2016; Aslan *et al.*, 2018; Balat *et al.*, 2019; Ulutas and Aksoy, 2010). The instrument, with 25 statements measured using a five-point Likert scale, aims to understand a person's attitudes in their communicative interactions.

The Teacher Communication Skills Scale developed by Çetinkanat (Mentiş Taş, 2018; Tuluham & Yang, 2018; Yeşil, 2010) contains 44 statements with a six-point Likert scale on the dimensions of empathy, transparency, equality, effectiveness and efficiency.

The Communication Skills Inventory instrument, developed by Ersanli and Balci (Tuktun, 2015; Ulutas and Aksoy, 2010), consists of 45 questions with a five-point Likert scale on the cognitive, emotional and behavioural dimensions of communicative skills.

The Communication Functions Questionnaire developed by Burleson and Samter (Aylor, 2003) consists of 31 statements with a five-point Likert scale on eight CC elements: regulation, narrative, referencing, persuasion, reaffirmation, ego support and conflict management.

The Kalamazoo Consensus Statement (Maureen, 2007; Rider et al., 2006), involves different adaptations of the online questionnaire with different numbers of statements, but all to be answered with a five-point Likert Scale on the following dimensions of the communicative competences required in medicine: establishing rapport, starting conversations, requesting information, understanding the perspective of the patient or the patient's family, sharing information, reaching agreement, sharing accurate information, demonstrating empathy and ending the conversation.

The Effective Communication Skills Scale is an instrument consisting of 34 statements that must be answered using a five-point Likert scale on five dimensions of communicative competences: ego supportive language, active-participative listening, self-recognition, empathy and I-language.

The Communication Skills Test (Fadli & Irwanto, 2020) consists of 43 statements measured using a five-point Likert Scale in the dimensions: verbal, written and social communication. Verbal communication included the verbal presentation of ideas, understanding what is being heard, feedback and presentation. In written communication, they included the written presentation of ideas and written feedback. Social communication included negotiating agreements, communicating with people from other cultures, communicating in different languages and humble communication.

The Communication Skills Evaluation Scale was developed by Karagoz and Kosterelioglu and cited by Yildirim (2021). This instrument was specifically designed to measure teachers' communicative skills using 25 statements and six dimensions: respect, expressiveness, courage, obstacles, motivation and democratic approach.

Arsih et al. (2021) mention another instrument: the Communication Skills Assessment Rubric developed by Greenstein (2012), an instrument created specifically to measure scientific CC. It consists of seven statements that cover three dimensions: organisation, content and delivery.

Finally, Chang et al.(2022) designed a questionnaire to measure teachers' communicative competences through students' perceptions. The instrument consists of 43 questions on the following dimensions: consonants, phonetics, fluency, language, non-verbal communication, listening, adoption of roles, self-presentation, performance towards goals, and understanding other people. Only this instrument provided extensive information on the dimensions assessed in teachers; however,

we did not have access to the specific elements of the instrument. In addition, we found that the instruments use Likert scales to assess the different dimensions of CC, which could be useful for developing or adopting an instrument to measure such skills in a specific context.

4. CONCLUSIONS

In relation to Ua1, it can be concluded that CCs depend on the context of the communication (sender, receiver, message, medium, purpose and environment, among others), and can be explained by a fundamental competence: the ability to adapt the communicative style to the communicative context. In this regard, the literature highlights that communicative competence is not limited to the correct use of grammar, but also encompasses the ability to construct messages that are socially appropriate for the specific context in which they are communicated. The teacher's CCs are closely linked to many of their interpersonal skills that allow interactions with the student to be performed properly, as occurs with the teaching-learning process. From the literature reviewed, it can be inferred that CCs depend on the physical, mental and emotional characteristics of the people who are sending and receiving the messages, as well as the characteristics of the context in which the communication takes place, including the rules, expectations and quality of the communication medium. The literature shows significant correlations between CC and personal attitudinal, cognitive, social and economic characteristics, and it should be noted that it has been impossible to determine whether the covariances are cause-effect relationships or virtuous circles. From another perspective, the results support the idea that well-developed communicative competences not only improve the quality of teaching and learning, but also promote leadership and reduce conflict in the classroom, being positively correlated with teachers' perceptions of self-efficacy, which directly influences student success. The above highlights the complexity implicit in communication, as well as its effects on the quality of the teaching function and on student learning.

Regarding Ua2, it can be concluded that, firstly, what stands out is the importance of comprehensive programmes to improve the communicative skills of teachers, in both general and scientific areas. These cover aspects such as verbal and non-verbal communication, empathy, working as a team, dialogue, trust, awareness of language skills, and tolerance for errors. Secondly, various strategies aimed specifically at improving communicative skills are mentioned in the literature, including programmes such as the higher order thinking laboratory for future physics teachers, which incorporates communication skills through practical and cooperative activities. The RANDAI model for future biology teachers is also described. This was shown to be more effective than other methods, such as Problem-Based Learning (PBL), in strengthening communication skills. Finally, the need to implement strategies that go beyond the classroom environment and involve the family and the community

can be highlighted. In this regard, the importance of training parents in language and communication intervention techniques is mentioned since this is associated with better results for children. In addition, specific initiatives are suggested that teachers can recommend to improve reading, writing and critical listening skills, such as promoting active listening at home, generating learning experiences outside the classroom, encouraging questioning and reading at home, as well as promoting peer-to-peer teaching.

In relation to Ua3, we see that the literature provides a comprehensive view of the different ways of measuring teachers' communicative competences, presenting a range of instruments going from general scales for evaluating communicative skills to tools specifically designed for the educational and scientific context. These instruments, which generally use Likert scales, evaluate multiple dimensions of communication, including aspects such as empathy, transparency, ability to express oneself and scientific communication skills. In this regard, what stands out is an innovative approach that uses students' perceptions when evaluating teachers' communicative competences, thus offering a more comprehensive and student-centred perspective. Consequently, when taken together, the different measurement tools provide a solid foundation for the evaluation and development of communicative skills in education, while allowing these to be adapted to reflect the specific needs of each context.

5. LIMITATIONS OF THE STUDY

Despite the results, the study has some limitations. Firstly, the small number of documents directly related to prospective teachers should be taken into account in further studies. Although the importance of CC in teaching and learning processes has been demonstrated, there is a quantitative shortage of studies, mainly because it is a field that has not yet aroused sufficient interest and is considered relatively new.

A second limitation highlighted by the review is the lack of consensus on what the CC of teachers or future teachers should be. Those seeking to improve their communicative skills must consider factors such as the people with whom they wish to communicate, the medium, the form (verbal or non-verbal), and the discipline (health, physical, legal, etc.), among other aspects. Furthermore, it was found that the physical, emotional and cognitive state of the individuals, along with the amount of training and the environmental conditions, influence the acquisition of CC. Therefore, these aspects must be considered when establishing CC training programmes.

Finally, regarding measurement, although some instruments are available, adapting them to certain studies can be difficult. Therefore, if the aim is to have an empirical study of the CC of future teachers, it would be necessary to consider creating a new instrument for this purpose.

REFERENCES

- Ahmetoglu, E., & Acar, I. H. (2016). The correlates of Turkish Preschool Preservice Teachers' social competence, empathy and communication skills. *European Journal of Contemporary Education*, 16(2), 188-197. <https://doi.org/10.13187/ejced.2016.16.188>
- Arsih, F., Zubaidah, S., Suwono, H., & Gofur, A. (2021, marzo). The implementation of RANDAI to improve pre-service biology teachers' communication skills. *AIP Conference Proceedings* 2330. <https://doi.org/10.1063/5.0043166>
- Aslan, H., Kumcağız, H., & Alakuş, K. (2018). An investigation of the relationship between the altruism levels, communication skills and problem solving skills of the elementary education and secondary education teachers. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi*, 8(4). <https://doi.org/10.14527/pegegog.2018.028>
- Aulia, N. A. N., & Apoko, T. W. (2022). Self-Confidence and Speaking Skills for Lower Secondary School Students: A Correlation Study. *Journal of Languages and Language Teaching*, 10(4), 551. <https://doi.org/10.33394/jollt.v10i4.5641>
- Aylor, B. (2003). The impact of sex, gender, and cognitive complexity on the perceived importance of teacher communication skills. *Communication Studies*, 54(4), 496-509. <https://doi.org/10.1080/10510970309363306>
- Balat, G., Sezer, T., Bayındır, D., & Yılmaz, E. (2019). Self-esteem, hopelessness and communication skills in preschool teacher candidates: A mediation analysis. *Cypriot Journal of Educational Science*, 14(2), 278-293. <https://doi.org/10.18844/cjes.v14i2.3714>
- Bravo-Molina, A. (2023). La Comunicación como Herramienta Fundamental en la interacción docente-Familia: análisis documental de avances y perspectiva en Colombia. *Código Científico Revista de Investigación*, 4(E2), 255-278. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v4/nE2/208>
- Caballero-Julia, D., & Campillo, P. (2021). Epistemological considerations of text mining: Implications for systematic literature review. *Mathematics*, 9(16). <https://doi.org/10.3390/math9161865>
- Camus Ferri, M. del M., Iglesias Martínez, M. J., & Lozano Cabezas, I. (2019). Un estudio cualitativo sobre la competencia didáctica comunicativa de los docentes en formación. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 37(1), 83. <https://doi.org/10.14201/et201937183101>
- Chang, H. J., Shin, M. S., & Kim, H. J. (2022). A study about recognition of middle school and high school students on teacher's communication skills. *Clinical Archives of Communication Disorders*, 7(3), 131-136. <https://doi.org/10.21849/cacd.2022.00794>
- Demirdag, S. (2022). The mediating role of communication skills in the relationship between leadership style and 21st-century skills. *South African Journal of Education*, 42(2), 1-11. <https://doi.org/10.15700/saje.v42n2a2053>
- Domingo-Coscollola, M., Bosco-Paniagua, A., Carrasco-Segovia, S., & Sánchez-Valero, J.-A. (2019). Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 167-182. <https://doi.org/10.6018/rie.340551>

- Eisenring, M. A. A., & Margana, M. (2019). The importance of teacher-students interacion in communicative language teaching (CLT). *PRASASTI: Journal of Linguistics*, 4(1), 46. <https://doi.org/10.20961/prasasti.v4i1.17052>
- Fabregat Barrios, S. (2022). *Proyecto lingüístico de centro. Cómo abordar la mejora de las habilidades comunicativas desde la institución escolar*. Grao. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i28.1301>
- Fadli, A., & Irwanto, I. (2020). The Effect of Local Wisdom-Based ELSII Learning Model on the Problem Solving and Communication Skills of Pre-Service Islamic Teachers. *International Journal of Instruction*, 13(1), 731-746. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13147a>
- Froment, F., Bohórquez, M. R., & García González, A. J. (2021). El impacto de la credibilidad docente y la motivación del estudiante en la evaluación de la docencia. *Revista Española de Pedagogía*, 79(280). <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-03>
- Gabriel, K. R. (1995). MANOVA Biplots for twoway contingency tables. En W. Krzanowski (Ed.), *Recent Advances in Descriptive Multivariate Analysis* (pp. 227-268). Clarendon Press.
- Gallego-Ortega, J. L., & Rodríguez-Fuentes, A. (2015). Communication skills training in trainee primary school teachers in Spain. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17(1), 86-98. <https://doi.org/10.1515/jtes-2015-0007>
- García-Martínez, I., Sierra-Arizmendiarieta, B., Quijano-López, R., & Pérez-Ferra, M. (2020). La competencia comunicativa en estudiantes de los grados de Maestro: Una revisión sistemática. *PUBLICACIONES*, 50(3), 19-36. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i3.15744>
- Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M. R., Hoppe-Seyler, T., Karsten, G., Kiessling, C., Möller, G. E., Wiesbeck, A., & Prenzel, M. (2015). Fostering professional communication skills of future physicians and teachers: Effects of e-learning with video cases and role-play. *Instructional Science*, 43(4), 443-462. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9341-6>
- Girón Escudero, V., Cózar Gutiérrez, R., & González-Calero Somoza, J. A. (2019). Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 193-218. <https://doi.org/10.6018/reifop.373421>
- Gràcia, M., Jarque, M.-J., Astals, M., & Rouaz, K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.591>
- Gràcia, M., Jarque, M. J., Astals Murià, M., & Rouaz, K. (2019). La competencia comunicativa y lingüística en la formación inicial de maestros: un estudio piloto. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 8(2 (16)). <https://doi.org/10.35765/mjse.2019.0816.06>
- Greenstein, L. (2012). *Assessing 21st Century Skills: A Guide to Evaluating Mastery and Authentic Learning*. Corwin: Sage.
- Güleç, S., & Leylek, B. S. (2018). Communication Skills of Classroom Teachers According to Various Variables. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 857-862. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1177819>
- Halian, I., Halian, O., Gusak, L., Bokshan, H., & Popovych, I. (2020). Communicative Competence in Training Future Language and Literature Teachers. *Revista Amazonia Investiga*, 9(29), 530-541. <https://doi.org/10.34069/AI/2020.29.05.58>

- Ihmeideh, F. M., Al-Omari, A. A., & Al-Dababneh, K. A. (2010). Attitudes toward Communication Skills among Students'-Teachers' in Jordanian Public Universities. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(4), 1-11. <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n4.1>
- Isaeva, E. L., Dagaeva, R. M., & M.G.Saydullaeva. (2021). Competence-Based Approach As The Basis Of Modern Education. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.05.94>
- Kachak, T., & Blyznyuk, T. (2023). Development of Communicative Competence of Future Special Education Teachers. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 10(1), 87-98. <https://doi.org/10.15330/jpnu.10.1.87-98>
- Kordonets, V., Nazarenko, M., Papka, S., & Maliy, P. (2021). Psychological and pedagogical peculiarities of the development of communicative competence of children with special educational needs. *Scientific papers of Berdiansk State Pedagogical University Series Pedagogical sciences*, 1(2), 75-81. <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2021-1-2-75-81>
- Lebart, L., Salem, A., & Bécue, M. (2000). *Analisis Estadístico de Textos*. Milenio.
- LERASS. (n.d.). *IRaMuTeQ* (0.7 alpha 2). <http://www.iramuteq.org/>
- Maldonado Alegre, F. C., Solís Trujillo, B. P., Brenis García, A. J., & Cupe Cabezas, W. V. (2021). La ética profesional del docente universitario en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *REHUSO Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(3), 136-148.
- Malik, A., Setiawan, A., Suhandi, A., Permanasari, A., Dirgantara, Y., Yuniarti, H., Sapriadi, S., & Hermita, N. (2018). Enhancing communication skills of pre-service physics teacher through hot lab related to electric circuit. *Journal of Physics: Conference Series*, 953(1), 12017. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/953/1/012017>
- Maureen, E. K. (2007). A Practical Guide for Teachers of Communication Skills: A Summary of Current Approaches to Teaching and Assessing Communication Skills. *Education for Primary Care*, 18(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/14739879.2007.11493520>
- Mentiş Taş, A. (2018). Examination of the Relationship between the Democratic Attitude of Prospective Teachers and Their Communication Skills. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 1060-1068. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060527>
- Miao, J., & Lepeyko, T. (2023). Developing college teachers' intercultural sensitivity in a multicultural environment (*Desarrollo de la sensibilidad intercultural de los docentes universitarios en entornos multiculturales*). *Culture and Education*, 35(2), 450-473. <https://doi.org/10.1080/11356405.2023.2177008>
- Morales-Acosta, G., Mardones Nichi, T., de Aquino Albres, N., Muñoz Vilugrón, K., & Rodríguez Montano, I. (2022). Competencia comunicativa intercultural en las voces docentes en un contexto escolar con diversidad sorda de la región metropolitana, Chile. *Diálogo andino*, 67, 227-239. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812022000100227>
- MTD Training. (2021). *Effective Communication Skill*. <https://www.mtdtraining.com/>
- Nedzinskaitė-Mačiūnienė, R., & Merkytė, S. (2019). Shared Leadership of Teachers through their Interpersonal Communication Competence. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 42, 85-95. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.42.6>
- Neira-Piñeiro, M. del R., Sierra-Arizmendiarieta, B., & Pérez-Ferra, M. (2017). La competencia comunicativa en el grado de maestro de infantil y primaria. Una propuesta de criterios de desempeño como instrumento para su análisis y evaluación. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 881-898. <https://doi.org/10.5209/RCED.54145>

- Page, M., Boutron, I., Shamseer, L., Brennan, S., Grimshaw, J., Li, T., McDonald, S., Thomas, J., & Whiting, P. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Remacle, A., Bouchard, S., & Morsomme, D. (2023). Can teaching simulations in a virtual classroom help trainee teachers to develop oral communication skills and self-efficacy? A randomized controlled trial. *Computers and Education*, 200, 104808. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104808>
- Rider, E. A., Hinrichs, M. M., & Lown, B. A. (2006). A model for communication skills assessment across the undergraduate curriculum. *Medical teacher*, 28(5), 127-134. <https://doi.org/10.1080/01421590600726540>
- Rubio Gonzalez, G. G. (2023). Competencias comunicativas docentes en el aula mediante el uso de estrategias de enseñanza. *DIALÉTICA*, 1(21). <https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i21.2326>
- Saka, M., & Surmeli, H. (2010). Examination of relationship between preservice science teachers' sense of efficacy and communication skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4722-4727. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.757>
- Schurr, K. T., Ruble, V. E., Henriksen, L. W., & Alcorn, B. K. (1989). Relationships of national teacher examination communication skills and general knowledge scores with high school and college grades, Myers-Briggs type indicator characteristics, and self-reported skill ratings and academic problems. *Educational and psychological measurement*, 49(1), 243-252. <https://doi.org/10.1177/0013164489491027>
- Shailja, P. (2022). Interactive Teaching Model - An Effective Way to Cultivate Students' Communicative Competence. *Journal of Theory and Practice of Contemporary Education*, 2(1). [https://doi.org/10.53469/jtpce.2022.02\(01\).02](https://doi.org/10.53469/jtpce.2022.02(01).02)
- Shea, M. E. (1947). Education of the elementary school teacher in communication skills. *Quarterly Journal of Speech*, 33(2), 222-224. <https://doi.org/10.1080/00335634709381296>
- Shedletsky, L. (2021). *What Does Social Intuition Theory Have to Do With Communicating?* (pp. 18-48). <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7439-3.ch002>
- Sipman, G., Martens, R., Thölke, J., & McKenney, S. (2021). Professional development focused on intuition can enhance teacher pedagogical tact. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103442. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103442>
- Sornoza-Briones, C. M., & Mendoza-Bravo, K. L. (2023). Estrategia didáctica para desarrollar competencias lingüísticas desde la comprensión lectora en el Subnivel Medio. *MQR Investigar*, 7(4), 1685-1705. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.4.2023.1685-1705>
- Spektor-Levy, O., Eylon, B. S., & Scherz, Z. (2008). Teaching communication skills in science: Tracing teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 462-477. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.10.009>
- Sumartini, T. S., I.Maryati, & Sritresna, T. (2021). Correlation of self-efficacy on mathematical communication skills for prospective primary school teachers. *Journal of Physics: Conference Series*, 1987(1), 12037. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1987/1/012037>
- Tacilla Cardenas, I., Vásquez Villanueva, S., Verde Avalos, E. E., & Colque Díaz, E. (2020). Rendimiento académico: universo muy complejo para el quehacer pedagógico. *Revista Muro de la Investigación*, 5(2), 53-65. <https://doi.org/10.17162/rmi.v5i2.1325>

- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 7(2). <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>
- Trang, K. T., & Hansen, D. M. (2021). The Roles of Teacher Expectations and School Composition on Teacher–Child Relationship Quality. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 152-167. <https://doi.org/10.1177/0022487120902404>
- Tuktun, O. F. (2015). Prospective teacher's communication skills level: Intellectual, emotional and behavioral elementary. *The Anthropologist*, 19(3), 665-672. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891701>
- Tuluham, S. M., & Yalcinkaya, M. (2018). The Effect of Communication Skills Training Program on Teachers' Communication Skills, Emotional Intelligence and Loneliness Levels-ProQuest. *Journal of Cercetare si Interventie sociala*, 62, 151-172. <https://www.proquest.com/openview/fe69f70a1b7699e7f1c38f9ce09b1e82/1?pq-origsite=gscholarandcbl=2031098>
- Ulutas, I., & Aksoy, A. B. (2010). Communication Skills and Self-esteem elementa Preschool Teacher Trainees. *International Journal of Learning*, 17(6), 1-10. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v17i06/47049>
- Van-Dalen, J., Van-Hout, J. C. H. M., and A.J.J.A. Scherpbier, H. A. P. W., & Vleuten, C. P. M. Van Der. (1999). Factors influencing the effectiveness of communication skills training: programme contents outweigh teachers' skills. *Medical Teacher*, 21(3), 308-310. <https://doi.org/10.1080/01421599979590>
- Vasilyeva, V., & Nikitina, E. (2018). Case of Teachers' Communicative Competence Development Within the System of Methodological Work in the Context of Preschool Educational Establishments. *International Journal of Engineering and Technology(UAE)*, 7, 619-627. <https://doi.org/10.14419/ijet.v7i4.38.24634>
- Vasilyeva, V., Nikitina, E., Reznikova, E. V, Druzhinina, L. A., & Osipova, L. B. (2021). Structure Of Communication Competence Of Teachers Of Preschool Educational Institutions. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences 2021, Humanity in the Era of Uncertainty*. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.12.02.13>
- Vicente, J. L. (1992). *Una alternativa a las técnicas factoriales clásicas basada en una generalización de los métodos Biplot*. Universidad de Salamanca.
- Villanueva, R. K. (2020). Clima de aula en secundaria: Un análisis entre las interacciones de estudiantes y docentes. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 187-216. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.178>
- Vitello, S., & Greateorex, J. (2022). *What is competence? A shared interpretation of competence to support teaching, learning and assessment*. <http://www.cambridge.org/news-and-insights/insights/What-is-competence-A-shared-interpretation-of-competence-to-support-teaching-learning-and-assessment>
- Voronska, N. (2021). The use of socio-psychological training for the development of the communicative competence of adolescents in inclusive classes. *Psychological journal*, 7(6), 39-48. <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.6.4>
- Yanti, F. A., Kuswanto, H., & Mundilarto, H. (2019). Development of Cooperative Research Project Based Learning Models to Improve Research and Communication Skills for Prospective Physics Teachers in Indonesia. *International Journal of Engineering and Advanced Technology (IJEAT)*, 8(I. 5C), 740-746. <https://doi.org/10.35940/ijeat.E1105.0585C19>

- Yeşil, H. (2010). The relationship between candidate teachers' communication skills and their attitudes towards teaching profession. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 919-922. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.259>
- Yildirim, I. (2021). A study on the effect of instructors' communication skills on the professional attitudes and self-efficacy of student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 47(4), 605-620. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1902237>
- Yuksel-Sahin, F. (2008). Communication skill levels in Turkish prospective teachers. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(9), 1283-1294. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.9.1283>

CIUDADANÍA INFANTIL ACTIVA: CREANDO ESPACIOS PARA LA PARTICIPACIÓN

Active Child Citizenship: Creating Spaces for Participation

Xabier RIÁDIGOS-COUSO y Rita GRADAÍLLE-PERNAS
Universidade de Santiago de Compostela. España.
javierriadigos.couso@usc.es; rita.gradaille@usc.es
<https://orcid.org/0000-0002-4522-6922>; <https://orcid.org/0000-0002-9774-8431>

Fecha de recepción: 17/04/2024
Fecha de aceptación: 07/11/2024
Fecha de publicación en línea: 02/06/2025

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Riádigos-Couso, X. y Gradaílle-Pernas, R. (2025). Ciudadanía infantil activa: creando espacios para la participación [Active Child Citizenship: Creating Spaces for Participation]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 215-236. <https://doi.org/10.14201/teri.31947>

RESUMEN

Los estudios en torno al concepto de ciudadanía evidencian la correlación entre el binomio participación-ciudadanía que resulta clave para mejorar la inclusión y la cohesión social. Un reto en el que la educación —por su quehacer pedagógico y social— y el ámbito municipal —por su proximidad— se convierten en catalizadores esenciales para la formación y la construcción de ciudadanía activa desde edades tempranas, situando así a la ciudadanía de las infancias en el punto de mira de las sociedades democráticas e inclusivas. Este estudio cualitativo de casos múltiple se dirigió a caracterizar los conceptos de ciudadanía y los escenarios que posibilitan la participación de las chicas y los chicos en los municipios de Moeche, Tomiño y A Coruña (Galicia). Se realizaron 9 entrevistas semiestructuradas, 4 grupos de discusión y un breve cuestionario; participando 3 figuras técnicas, 3 cargos electos, 2 personas expertas en participación infanto-juvenil y 36 niñas, niños y adolescentes de los tres

municipios. Los principales resultados evidencian: 1) una tendencia hacia tipologías de ciudadanía diferenciada, activa, inclusiva y práctica, aun identificando barreras que dificultan su práctica real y efectiva; 2) cinco escenarios de participación infantil, manifestando una institucionalización de la participación infantil; y, 3) una vinculación a los medios (programas, recursos y/o servicios) en las formas de participación, así como el dominio de la figura adulta en los escenarios identificados en los que se constata una escasa presencia de acciones autogestionadas por niñas, niños y adolescentes. Se concluye con la necesidad de generar nuevos espacios de participación, así como distintas formas de colaboración entre los equipos de gobierno y los grupos de participación infantil, mediante estrategias colectivas que promuevan el derecho a participar activamente en la vida pública y las políticas municipales.

Palabras clave: educación; ciudadanía; infancia; participación juvenil; administración local.

ABSTRACT

Studies on the concept of citizenship reveal the correlation between the participation-citizenship pair, which is key to enhancing social inclusion and cohesion. A challenge in which education —due to its pedagogical and social role— and the municipal sphere —due to its proximity— become essential catalysts for the formation and construction of active citizenship from an early age, thus placing the citizenship of childhood in the spotlight of democratic and inclusive societies. This multiple case study aimed to characterize the concepts of citizenship and the settings that enable the participation of girls and boys in the municipalities of Moeche, Tomiño, and A Coruña (Galicia). Nine semi-structured interviews were conducted, 4 focus groups and a brief questionnaire were conducted; participating 3 technical figures, 3 elected officials, 2 experts in child and youth participation and 36 children and adolescents of the three municipalities. The main findings show: 1) a tendency towards differentiated, active, inclusive, and practical citizenship typologies, despite identifying barriers that hinder their real and effective practice; 2) five scenarios of child participation, demonstrating an institutionalization of child participation; and, 3) a connection to the means (programs, resources, and/or services) in the forms of participation, as well as the dominance of adult figures in the identified scenarios where there is a limited presence of actions managed children and adolescents themselves. It concludes with the need to generate new participation spaces and different forms of collaboration between government teams and child participation groups, through collective strategies that promote the right to actively participate in public life and municipal policies.

Keywords: education; citizenship; childhood; youth participation; local government.

1. INTRODUCCIÓN

La literatura en torno al concepto ciudadanía evidencia la correlación entre el binomio participación-ciudadanía como fundamento *de y para* las sociedades

democráticas. Esta relación resulta esencial para mejorar la inclusión y la cohesión social (Graziella y Rivera, 2018), al representar una oportunidad para educar a la ciudadanía en principios éticos y democráticos (Trilla y Novella, 2011). Esta formación conlleva implícitamente poder ejercer la ciudadanía (Crespo *et al.*, 2021); sin embargo, la condición de *ser ciudadano* ha sido históricamente cuestionada para determinados colectivos o grupos sociales, por lo que no sólo han de considerarse los derechos de cada persona, sino los deberes, compromisos y responsabilidades que conllevan.

Las niñas, niños y adolescentes (NNA) han sido “etiquetados” en el imaginario social colectivo, dando lugar a representaciones que limitan su agencia humana (Esteban *et al.*, 2022) y que suponen barreras para la participación en las esferas social y política; toda vez que contrastan con aquellas miradas renovadas que configuran un nuevo paradigma basado en los principios de una ciudadanía activa, dinámica, participativa e inclusiva que respeta los derechos de las infancias y adolescencias¹ como miembros de pleno derecho en la sociedad.

La educación —por su quehacer pedagógico, social y democrático— constituye un pilar esencial para la formación y construcción de ciudadanías activas desde edades tempranas (Gajardo y Torrego, 2022). Pero las instituciones y gobiernos locales —como agencias educativas— también deben asumir responsabilidades para la formación, el desarrollo, la participación democrática y la extensión de la ciudadanía para avanzar hacia modelos de cogobernanza (Mata *et al.*, 2018; Sabariego *et al.*, 2023). Un compromiso reivindicado por distintos organismos internacionales como la Convención de los Derechos del Niño (CDN) de 1989 o la formación de la ciudadanía en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Este artículo tiene como objetivo caracterizar los conceptos de ciudadanía y los escenarios que posibilitan la participación infantil manifestados por NNA y agentes socioeducativos de los municipios de Moeche, Tomiño y A Coruña (Galicia)², integrantes de las redes de Ciudades Amigas de la Infancia (UNICEF-España) o Ciudades Educadoras.

1.1. *La poliédrica ciudadanía de las infancias en las sociedades contemporáneas*

El concepto de ciudadanía no tiene una concepción unívoca, ya que diferentes factores (tiempo, ideologías o características sociales) han influido en su carácter dinámico a lo largo de la historia. Inicialmente, Thomas H. Marshall le otorgaba el calificativo de *estatus* y distinguía tres componentes inherentes a su ejercicio: el civil, necesario para la libertad del individuo; el político, que pretende dinamizar la

¹ En este trabajo cuando se alude a infancia y adolescencia se hace referencia a toda persona menor de 18 años. Se decide priorizar el término *infancia* o el acrónimo *NNA* para facilitar la lectura.

² Esta investigación se ha realizado en el marco de las Ayudas para la Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Universidades de España (FPU21/00667).

participación en la dimensión política; y el social, responsable del bienestar social y económico (Gaitán, 2018b; Seguro, 2016). Una visión universalista que fue mermando debido a los cambios sociales, económicos y culturales acontecidos en el siglo XX. De esta conjunción emanan dos sucesos: 1) el reconocimiento de derechos especiales hacia colectivos históricamente silenciados; y, 2) la reconceptualización del concepto de ciudadanía. En este último caso, los giros conceptuales reivindican el (re)surgimiento de un nuevo actor político y social: las niñas, niños y adolescentes (Gaitán, 2018b; Llena y Novella, 2018).

La propuesta de Westheimer y Khane (2004) diferenciaba tres tipos de ciudadanía: personalmente responsable, participativa y orientada hacia la justicia social; considerando la *participación social* esencial para alcanzar el estatus de ciudadanía y para favorecer la democracia y la justicia social (Seguro, 2016). Guichot (2013, 2014) reivindica la ciudadanía democrática como una experiencia educativa que posibilita la participación en las esferas política, social y económica; una ciudadanía que —frente a la tradición y autoridad propias de la corriente (neo)liberal dominante (Doganay, 2012)— ha de ser crítica, para implementar acciones que respondan a las responsabilidades colectivas y fomenten la participación de toda la ciudadanía (Esteban y Novella, 2018).

Siguiendo esta perspectiva, Ramírez y Contreras (2014) consideran la *ciudadanía como la práctica* que se materializa en un espacio donde las personas —atendiendo a su singularidad— organizan acciones plurales que generan oportunidades de aprendizaje. Con todo, pese a este carácter crítico e inclusivo, en ocasiones se prescinde de los colectivos jóvenes. A este respecto, Gaitán (2018b) distingue dos acepciones: *ciudadanía activa* y *ciudadanía diferenciada*, que identificarán las discrepancias y/o dilemas relativos a su consideración infanto-juvenil.

Por su parte, Lister (2007b) advertía que coexisten dos tendencias articuladas en diferentes discursos: las que identifican a NNA como ‘aprendices de ciudadanía’, en proceso de formación; y las que afirman que son actores sociales con sentido de agencia y con distintas competencias (Cano *et al.*, 2021). Pero esta polarización dicotómica puede resultar reduccionista, ya que concurren posturas intermedias (Figura 1); de ahí que Gaitán y Liebel (2011) establezcan una clasificación que identifica la ciudadanía como:

- Práctica: ya que su ejercicio constituye una práctica (Lawt y Biesta, 2006), evitando los estatus y polarizaciones (ciudadana versus aun no ciudadana).
- Desde abajo: ya que emerge de la práctica cotidiana, sin requisitos normativos y ausencia de poder y de derechos (Liebel, 2006); por lo que NNA deberán empoderarse, (auto)creando una conciencia colectiva.
- Centrada en la diferencia: considera a NNA como ciudadanía con pleno derecho de pertenencia, debiendo “ser reconocidos sobre la base de una diferencia social” (Gaitán, 2018b, p. 44).

FIGURA 1
CLASIFICACIÓN DE LA CIUDADANÍA DE LAS INFANCIAS



Fuente: Gaitán y Liebel (2011) y Lister (2007a, 2017b)

Asimismo, Lister (2007a, 2017b) alude a otras ciudadanías: 1) *ciudadanía vivida*, comprendiendo el significado de las vivencias personales; 2) *ciudadanía inclusiva*, como alternativa al tradicional binomio inclusión/exclusión; y 3) *ciudadanía activa* de las infancias, adoptando una postura crítica debido a la desatención y materialización de los derechos de ciudadanía de NNA.

Otros estudios fomentan la construcción de una ciudadanía crítica, participativa y transformadora desde edades tempranas en el marco de sociedades democráticas e inclusivas (Esteban *et al.*, 2022; Mata *et al.*, 2013; Melero *et al.*, 2021); contemplando recomendaciones que demandan mayor implicación y compromiso político con relación a sus derechos (Gaitán, 2018a, 2018b):

- *Civiles*: la falta de espacios condiciona el derecho a ser escuchados/as (artículo 12.2 de la CDN), limitando las oportunidades de prácticas cívicas para expresar y reivindicar sus demandas.
- *Políticos*: se olvida el derecho de reunión (artículo 15), repercutiendo en el ejercicio de participación y en el desarrollo de una conciencia crítica ciudadana entre iguales.
- *Sociales*: evidencian la escasa participación de NNA en determinados ámbitos, sobre todo en la educación reglada, el derecho al descanso y al esparcimiento (artículo 31).

A este respecto, Novella *et al.* (2013) sugieren avanzar en dos aspectos: 1) reconocer que NNA son ciudadanía del presente; y 2) reconocerlas como ciudadanía y educarlas en ese ejercicio. La participación infantil constituye un factor ineludible para cristalizar en una ciudadanía responsable e implicada (Esteban y Novella, 2018); sustantiva —que diría Ramiro y Alemán (2016)— y vivida (Pauliina *et al.*, 2020). Lograrlo implica contar con la aprobación de las instituciones para transformar las políticas —de visión adulto-céntrica— que oprimen la agencia de las generaciones más jóvenes (Gaitán, 2018b).

1.2. Escenarios posibilitadores de ciudadanía de las infancias

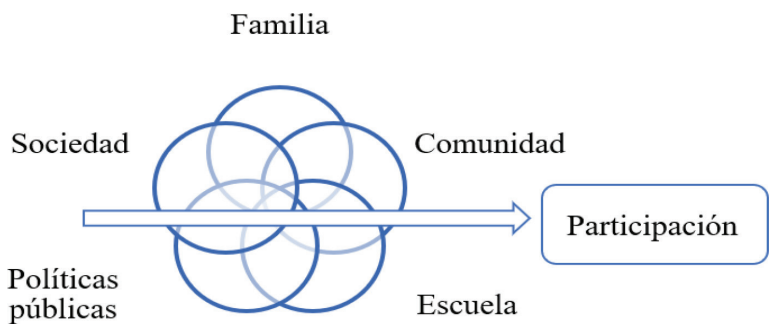
Siendo la participación el denominador común de las teorías de la ciudadanía infantil, destaca el posicionamiento teórico de Hart (1992) en el que —a modo de escalera— distingue ocho escalones, categorizados en dos grandes bloques: la

no participación y la participación genuina. En el primer bloque se sitúan los tres primeros peldaños (Manipulación, Decoración y Actuación Simbólica); mientras que la participación genuina comprende los cinco superiores, representando los escenarios de participación real y efectiva de las niñas, niños y adolescentes.

Partiendo de esta metáfora, Trilla y Novella (2001) sugieren cuatro maneras más amplias de caracterizarla: 1) simple: dirigida por personas adultas, con un carácter simbólico y pasivo de NNA; 2) consultiva: donde —deliberadamente— plantean temas a los equipos directivos; 3) proyectiva: NNA se implican activamente; y 4) metaparticipación: donde NNA protagonizan procesos reflexivos y colegiados. Todas constituyen escenarios para aprender a participar participando y promueven el desarrollo de competencias participativas, condicionadas por cuatro factores (implicación, información-conciencia, capacidad de decisión y compromiso-responsabilidad individual) que dan lugar a prácticas complejas, multidimensionales, inclusivas y retroalimentadas (Novella, 2008).

Tresseder (1997) ofrece una interpretación circular de la participación infantil, pues todos los elementos influyen en los demás; mientras, Lansdown (2005) establece tres niveles de participación (consultivos, participativos y autónomos) entre las personas adultas y las infancias, para convertirse en protagonistas de los proyectos. Esta lectura implica que las oportunidades de participación de NNA han de ampliarse desde la esfera privada hacia los espacios públicos (UNICEF, 2003), identificando cinco escenarios de participación (Figura 2): 1) la familia: donde acontece la socialización primaria; 2) la comunidad, donde ocurren las vivencias cotidianas; 3) la escuela, como institución educativa de referencia para la promoción de la participación del alumnado; 4) las políticas públicas, introduciendo a NNA en estructuras específicas (Foros o Consejos infantiles); y 5) la sociedad, concretando su aportación en procesos electorales y mass-media.

FIGURA 2
CONTEXTOS DE PARTICIPACIÓN INFANTIL



Fuente: Elaboración propia, adaptado de UNICEF (2003)

Apud (2001) o Casas *et al.* (2008) apuntaban otros contextos propicios para aprender a participar democráticamente: la vida social (municipal o local), los procedimientos administrativos o las organizaciones de ocio y tiempo libre. Otros estudios (Castellanos, 2022; Cho *et al.*, 2020; Novella *et al.*, 2021b), aluden a los entornos digitales como nuevos contextos de participación política; sin embargo, hay tendencias que consideran los medios digitales como una deficiente estrategia para la participación a estas edades (Dias y Potter, 2016; Murden y Cadenasso, 2018) debido a los potenciales riesgos a los que se exponen (Pavez, 2014).

El estudio de Novella *et al.* (2021a) señala tres tipos de escenarios de gobernanza desde el ámbito institucional impulsados por NNA, como colectivo organizado y autogestionado. El primero identifica los órganos municipales de participación infantil y adolescente (Foros de participación, Consejos infanto-juveniles locales...); el segundo, incluye iniciativas participativas de carácter consultivo y proyectivo; y, el último, recoge experiencias impulsadas y lideradas por NNA. Así, es necesario fomentar espacios y oportunidades de participación en diferentes contextos (familias, escuela, municipios, etc.) desde edades tempranas, además de favorecer una educación para la ciudadanía responsable con los derechos de las infancias, con el fin de promover su inclusión en las políticas públicas municipales.

2. MÉTODO

Este artículo deriva del proyecto de investigación “Infancia y Participación: Diagnóstico y Propuestas para una Ciudadanía Activa e Inclusiva en la Comunidad, Instituciones y Gobernanza” (RTI2018-098821-B-I00); cuyo propósito era analizar la participación de la infancia en aquellos ayuntamientos que integran la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras y/o de la Ciudades Amigas de la Infancia de UNICEF-España. Este trabajo se centra en un estudio de casos múltiple —combinando técnicas cualitativas y cuantitativas (entrevistas, grupos de discusión y un cuestionario con preguntas abiertas)— de tres municipios gallegos: Moeche, Tomiño y A Coruña (Galicia); con el fin de explorar y describir las percepciones que tenían los agentes más directamente implicados en la participación infantil desde los propios contextos (Simons, 2011; Stake, 1995). El objetivo consistía en caracterizar los conceptos de *ciudadanía* y *escenarios de participación infantil* de estos tres municipios, así como conocer las *formas* en las que concretan su participación.

2.1. Contextos y participantes

La selección de los ayuntamientos atendió a dos criterios: 1) pertenencia a la red de Ciudades Educadoras (CE) y/o Ciudades Amigas de la Infancia (CAI) de UNICEF-España; 2) voluntariedad de participación en el proyecto. Las singularidades de cada caso permitieron cierta heterogeneidad de la muestra, identificando elementos comunes que contribuyeron a sustentar la cantidad y diversidad de la

TABLA 1
MUNICIPIOS, PARTICIPANTES Y CODIFICACIÓN

Municipio	Instrumento	Perfil participante	Código
Moeche (1)	Entrevista	Concejala de Desarrollo Local, Igualdad, Infancia y Adolescencia Técnica de Educación	P1E T1E
	Grupo de discusión	Niña, niño y adolescente	NA1D NO1D
Tomiño (2)	Entrevista	Concejala de Eurociudad, Juventud y Participación Infantil Técnica de Cultura y Juventud Dinamizadora consejo infantil y adolescente	P2E T2E D2E
	Grupo de discusión	Niña, niño y adolescente	NA2D NO2D
A Coruña (3)	Entrevista	Concejal de Educación Técnica de Educación Experto asesor	P3E T3E OA3E
	Grupo de discusión	Niña, niño y adolescente	NA3D NO3D

Nota: A modo de ejemplo, el código T2E se corresponde con la técnica de Tomiño (2) cuya cita textual deriva de la Entrevista
Fuente: Elaboración propia

información obtenida. Así, se optó por incluir a (2) personas expertas en la dinamización de la participación infanto-juvenil, a (3) personas con cargos electos y (3) figuras técnicas municipales como agentes encargados de fomentar la participación de estos colectivos. Además, participaron 36 niñas, niños y adolescentes cuyos relatos complementaron y contrastaron la información aportada por otros agentes (Tabla 1).

Según datos del INE (2024), el municipio de A Coruña cuenta con 247.376 habitantes, convirtiéndole en un municipio de gran tamaño³. Tomiño —con 13.836 habitantes— representa un municipio de tamaño medio; y Moeche es el territorio de menor tamaño, con 1.206 habitantes. Más allá de estas diferencias, se evidencian otras: número de departamentos municipales, dispersión/concentración poblacional, condición territorial (ciudad versus rural), medios y/o servicios de comunicación con los colectivos más jóvenes, así como estrategias para gestionar su participación en el municipio.

Aunque los tres acreditan trayectoria en relación con la participación infantil, el ayuntamiento de A Coruña integra —desde 1996— la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, creando el órgano local de participación infantil y adolescente (CLIAC) en el año 2023; mientras que Tomiño y Moeche forman parte de la

³ En el glosario del Instituto Nacional de Estadística (INE) los municipios grandes son aquellos que superan los 50.000 habitantes.

red Ciudades Amigas de la Infancia (UNICEF-España) desde 2018 y cuentan con consejos locales de infancia y adolescencia (CLIA).

2.2. Instrumentos y procedimiento de recogida de información

Los instrumentos utilizados en este estudio fueron diseñados *ad hoc* por el equipo investigador, en colaboración con personas expertas en derechos de las infancias; siendo validados por el Comité de Bioética de la Universidad de Barcelona.

Las entrevistas semiestructuradas (E) pretendían conocer las experiencias y reflexiones en torno a las dimensiones y categorías abordadas; realizándose —previo consentimiento para la grabación y posterior transcripción— un total de ocho durante los meses de febrero a julio de 2021 mediante plataforma *online*, según la disponibilidad de las personas informantes. La entrevista se articulaba en 4 bloques temáticos: 1) Datos contextuales, perfil profesional y trayectoria en participación de NNA; 2) representación social de la infancia y adolescencia; 3) Ciudadanía de NNA; 4) Formas de participación. En este artículo se presentan las narrativas relativas al bloque temático 3, que integraba las siguientes preguntas: *¿Qué significa la ciudadanía de la Infancia y Adolescencia?; Según su percepción, ¿Estos derechos y responsabilidades se traducen en la práctica? ¿NNA tienen los mismos derechos y responsabilidades que los demás? ¿Qué oportunidades y qué dificultades identifica para que este ejercicio de la ciudadanía de NNA se haga efectivo en el municipio?*

Los grupos de discusión (GD) pretendían incluir las voces y miradas de NNA respecto a su ciudadanía participativa; así como crear un espacio de opinión para conocer sus percepciones, sentimientos, pensamientos, creencias y/o vivencias (Haumi y Varela, 2013). Se realizaron cuatro GD en formato presencial (2 en A Coruña, 1 en Tomiño y 1 en Moeche), participando —de forma voluntaria y consentida— 36 niñas, niños y adolescentes de entre 10 y 12 años (60 % niñas) de los tres municipios. Su duración fluctuó entre 40 y 120 minutos, desarrollándose en espacios de confianza de NNA en cada municipio. Se elaboró una guía específica para tres momentos clave: preparación, convocatoria y desarrollo. A partir de 6 preguntas se exploraron tres bloques de contenido: 1) infancia y participación; 2) inclusión de la infancia en la participación municipal. Razones y oportunidades; y 3) nuevas formas de participación. Con relación a este instrumento, es objeto de análisis el bloque 1 que recoge las siguientes preguntas: *¿En qué espacios participáis más a nivel local?, ¿Cómo participáis en estos lugares?*

Finalmente, se aplicó un breve cuestionario (C) a las personas informantes adultas, cuya información ayudó a reforzar la triangulación del análisis de los resultados y que constaba de 14 preguntas abiertas organizadas en tres bloques: 1) generales: municipio, género, cargo/responsabilidad, estudios y formación; 2) relativas a conceptos de infancia, ciudadanía, participación y escenarios de oportunidad para NNA; y 3) para incorporar comentarios optativos. Para este artículo se consideran las preguntas: *¿Qué asocias al término ciudadanía?, ¿Qué escenarios de oportunidad*

TABLA 2
SISTEMA CATEGORIAL

Dimensiones	Categorías
Percepciones del concepto de ciudadanía de las infancias	Ciudadanía de la infancia
	Clasificación del concepto ciudadanía
Escenarios de oportunidad	Identificación de los escenarios de participación de NNA
	Caracterización de los escenarios y formas de participación de NNA

Fuente: Elaboración propia

identificas para la participación y la toma de decisiones?, vinculadas a las categorías ciudadanía y escenarios de oportunidad del bloque 2.

2.3. Procedimiento de análisis

Se seleccionó la técnica de análisis de contenido para tratar la información obtenida creando un sistema categorial (Tabla 2) y, para facilitar el proceso, se recurrió al programa *Atlas.ti* v.9. El sistema categorial resultó de dos fases: la primera se compuso de dos partes: 1) inductiva, de la que se obtuvieron las dimensiones y categorías iniciales derivadas de las transcripciones, y 2) deductiva, examinando las propuestas iniciales acordes al referencial teórico del proyecto de investigación. La segunda fase sirvió para redefinir —tras un análisis grupal— el sistema provisional, aprobando las categorías para codificar las unidades de análisis de los tres instrumentos utilizados. El uso de códigos (Tabla 1) atiende a la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los Derechos Digitales.

3. RESULTADOS

En este apartado, se exponen los resultados obtenidos con relación a los objetivos, las dimensiones y categorías creadas, así como el análisis de contenido realizado.

3.1. Percepciones del concepto de ciudadanía de las infancias

En términos generales, la ciudadanía de la infancia se asocia a derechos, deberes y responsabilidades, pese a observarse divergencias en la consideración igualitaria de estas atribuciones entre NNA y personas adultas. La unanimidad en el reconocimiento teórico —basado en documentos normativos oficiales— del derecho a la igualdad de ambos colectivos contrasta con su aplicación cotidiana; una distancia teórico-práctica que evidencia que —pese a los avances legislativos— es necesario concienciar del papel que niñas y niños pueden —y deben— tener en sus

comunidades para ejercer la ciudadanía en igualdad de condiciones. Se destaca la necesidad de materializar algunas cuestiones que conforman este debate público:

El niño no es un ente productivo (...) no tiene derecho a moverse libremente, por ejemplo. No tiene derecho a hacerse oír. No tiene derecho a la protesta porque no tiene capacidad de autoorganización (...) creo que se ve muy claramente esto en la pandemia, ¿no? ¿Dónde estaban los niños? ¡Tenían más derecho las mascotas! (OA3E).

De ahí que los deberes y/o las responsabilidades deberían ser diferentes entre NNA y personas adultas, adecuándose a la condición evolutiva, edad, sexo/género, comportamiento... ya que “les pedimos más responsabilidades que derechos les damos” (P1E); “no puedes pedirle la misma responsabilidad a un adulto que a un niño” (P3E); “no pueden tener los mismos deberes (...) no le podemos exigir lo mismo (...)” (T2E).

Estas argumentaciones revelan la asociación del concepto de ciudadanía a estos requisitos:

- NNA son ciudadanas/os de origen: “uno es ciudadano desde el momento en que nace” (P3E).
- Tiene una concepción jurídico-política: “es tener en cuenta todas las normas que consideras que debes de aplicar o las condiciones de las que debes poder disfrutar” (T3E).
- Está centrada en la “diferencia social” (OA2E), pero les considera iguales para ejercer el derecho a formar parte de la sociedad.

La clasificación de OA3E que establece tres niveles, merece especial atención:

“1) ciudadanía como condición legal: referida a los derechos y deberes plasmados en documentos oficiales; 2) ciudadanía consciente y responsable: cumplir, conocer y ejercer sus derechos y deberes; y 3) ciudadanía crítica, participativa y comprometida: para mejorar su comunidad y el sistema de convivencia”.

En definitiva, unos niveles que aspiran a lograr una ciudadanía transformadora, evidenciando la necesidad de trabajar colaborativamente con las personas adultas en la articulación de los derechos de NNA; promoviendo cambios sociales que no limiten su agencia en el imaginario colectivo, ya que “son personas que tienen la misma dignidad que el resto” (OA3E).

La siguiente nube de palabras (Figura 3) recoge la conceptualización de ciudadanía infantil que los informantes han atribuido en el cuestionario aplicado:

3.2. Escenarios de oportunidad

a) Identificación de los escenarios de participación de NNA:

Los escenarios de oportunidad para la participación de NNA (Figura 4) identificados por las personas informantes adultas en el cuestionario aplicado, se vinculan

FIGURA 3
PALABRAS ASOCIADAS AL CONCEPTO DE CIUDADANÍA INFANTIL



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 4
ESCENARIOS DE OPORTUNIDAD PARA LA PARTICIPACIÓN DE NNA

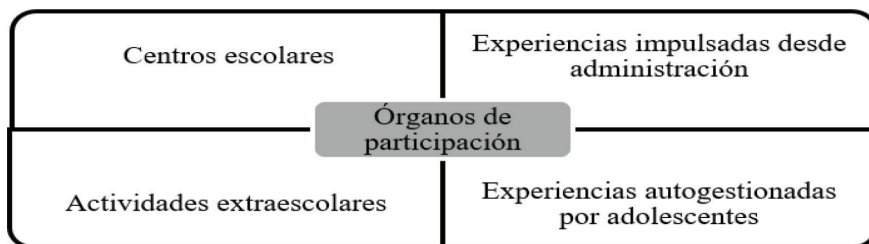


Fuente: Elaboración propia

con: a) estructuras institucionalizadas que favorecen la participación infanto-juvenil (consejos, escuela, plenos infantiles, gobierno...); b) agentes de socialización (amistades, asociaciones, entorno...); y, c) espacios lúdicos o de ocio de NNA (deporte, voluntariado, cultura...).

Mientras, en las narrativas de las entrevistas y los grupos de discusión identifican cinco escenarios de participación de NNA (Figura 5): órganos municipales, centros escolares, experiencias autogestionadas o impulsadas desde las instituciones. Sin embargo, y a pesar de la existencia de otros entornos de participación, de relación y/o socialización más acompañados con los tiempos y modos de relacionarse de la juventud actual, apenas se evidencian.

FIGURA 5
ESCENARIOS DE PARTICIPACIÓN DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES



Fuente: Elaboración propia

b) Caracterización de los escenarios de oportunidad:

1. *Órganos para la participación infantil y juvenil promovidos desde el gobierno local:*

En Moeche y Tomiño, los consejos de participación representan el escenario principal donde NNA ejercen y practican su ciudadanía afirmando que “el Consejo Local de Infancia es un órgano consultivo vinculante a través del cual pueden participar. Son un canal de comunicación entre NNA y el ayuntamiento mediante el que nos trasladan sus propias inquietudes” (P1E); además, indican que “en Tomiño se hizo una renovación del Consejo Local porque los que estaban participando cumplieron la mayoría de edad (...). Ahora mismo son integrantes sobre 18” (P2E).

Así, *en y desde* estos órganos se desarrollan acciones orientadas a:

- Cuestiones y temas vinculados con el consejo: organización interna (propuestas, toma de decisiones, votaciones...) y planificación anual, manifestando que “Tomiño es grande y disperso, entonces lo que hacemos es que cada vez que se reúnen en presencial, se realiza votación entre el grupo del Consejo y deciden en qué sitio se quieren reunir” (P2E).
- Diseño de espacios y programaciones: remodelación de iniciativas y peticiones para la programación municipal, expresando que “ahora están en plena decisión de escoger a un artista para que haga un mural del que ellos han decidido la temática, el edificio. Esto ha sido algo que ha facilitado el propio gobierno” (D2E).
- Sensibilización y concienciación: educación viaria, relaciones intergeneracionales, medio ambiente, redes sociales (*TikTok, Instagram, Twitter*), indicando que “participamos de muchas maneras: con UNICEF, vamos al parlamento, proponemos actividades, hicimos un circuito de educación vial, nombramos calles...” (NO1D).
- Participación en encuentros con otros NNA: consejos municipales gallegos, encuentros autonómicos, estatales o promovidos por UNICEF, el Parlamento gallego, etc., afirmando que “tuvimos una reunión de varios consejos juntos

hablando sobre el tema de bullying y debatiendo” (NO2D) o que “participamos en un encuentro de consejos de la infancia y adolescencia a nivel autonómico” (NA2D).

2. *Los centros escolares:*

Con relación a la participación de NNA en el marco escolar se infieren dos intencionalidades claras: la elección de representantes para los órganos de participación (CLIA), así como la colaboración en las acciones desarrolladas desde el consejo y/o el municipio, manifestando que “en nuestro colegio vino la dinamizadora del consejo y primero votamos quién iban a ser nuestros portavoces” (NO2D); y la promoción de la participación de estos colectivos en los centros educativos y la comunidad:

El pleno infantil es que, cada colegio, lo que hace es promover unas temáticas y una forma de trabajo por los centros que se anotan a principios de curso. Tratan unas temáticas que los niños tienen que intentar trabajar en el centro, y sobre esas temáticas llevan unas propuestas que las investigan en la ciudad. En el salón de plenos, la alcaldesa los recibe y atiende sus peticiones (T3E).

En este escenario, las acciones se enfocan a temáticas relacionadas con el diseño del espacio público, el medio ambiente, el diseño de propuestas para el pleno municipal y el estímulo del emprendimiento. Lo expresan indicando que “hicimos arquitectura participativa con objetos naturales para el patio. Pusimos bancos, esculturas hechas por nosotros en turnos. Fueron los chicos que lo organizaron haciendo esas cosas” (NO1D). Por tanto, predominan las formas de participación simple y consultiva, relegando la proyectiva a acciones puntuales; lo que les provoca cierto descontento, tal y como se evidencia en el siguiente comentario:

En sociales nos preguntan, ¿Qué deberíamos hacer para mejorar no sé qué de la ciudad? Y todos decíamos nuestras ideas, pero básicamente creo que en realidad las ideas se quedaron en el ejercicio. A nosotros nos suelen pedir una hoja entera llena de preguntas que las vas respondiendo, incluso con ideas y es que no vale para nada, porque lo haces, lo corriges ¿y de qué te vale? ¿Para gastar una hoja de papel? (NA3D).

3. *Experiencias promovidas por diferentes departamentos de la administración local con efecto en la comunidad:*

El tercer escenario se caracteriza por la implementación de programas y propuestas vinculadas a diferentes departamentos municipales que solicitan la participación infanto-juvenil en:

- Voluntariado comunitario: un escenario en el que se concretan diferente tipo de intervenciones pues afirman que “tenemos un grupo de voluntariado local con muchos años de trayectoria, incentivado desde la Oficina de Información

Juvenil (P2E); o que “en Bienestar Social está la oficina de Juventud que tiene un programa en el cual los jóvenes son voluntarios (P3E); incorporando la visión intergeneracional, pues afirman que “con ayuda de Servicios sociales, en Navidad la infancia le escribió cartas, primero a las personas mayores que estaban ingresadas en los dos centros de la tercera edad de Tomiño pero al final se extendieron a la población de más de 80 años” (T2E).

- Información y difusión de recursos y servicios municipales para la juventud, como las Antenas de información que “es una iniciativa formada por voluntarios jóvenes que se apuntan y hacen de informadores en diferentes lugares. Estas actividades hay que tenerlas en cuenta porque son grandes lanzadoras de participación, sobre todo, entre adolescentes” (P3E).
- Medio ambiente: en el que también se realizó alguna acción “casi más simbólica, que plantamos unos árboles” (NA2D).
- Convivencia: promoviendo intercambios entre escolares gallegos y portugueses considerando que “ha sido una buena experiencia. Lo hicimos con Portugal porque es el ‘Eixo Atlántico’. Hay un aspecto de convivencia, de conocimiento de otra cultura. Me parece que es una buena iniciativa” (T3E).

En estas acciones, la participación se concreta de diferentes formas: simple, consultiva y proyectiva; transitando —de manera simbólica o participando activamente— en algunas de las iniciativas propuestas, siendo protagonistas y corresponsables en su desarrollo y ejecución, tal y como expresan: “Yo participé en un proyecto de Adoquín, en una empresa de parques, haciendo como un esquema del parque” (NO3D).

4. Iniciativas autogestionadas por adolescentes en la comunidad:

Son aquellas experiencias que están —únicamente— impulsadas y lideradas por adolescentes, y que se vinculan a asociaciones culturales y deportivas; un escenario que solo se contempla en el ayuntamiento de Tomiño, cuyas acciones tienen una finalidad esencialmente lúdica, expresando que “asociaciones, como ‘Os Teixugos’, el festival Taíña, que están hechos totalmente por gente joven. Pero es más centrado en su ámbito cultural o deportivo; así, como el consejo, no hay nada más” (D2E).

5. Actividades extraescolares en el ayuntamiento:

El grupo de NNA también identifica lugares o espacios que favorecen la participación mediante la realización de actividades extraescolares en su ayuntamiento (deporte, música, baile...). En este caso, la forma de participación predominante es la simple, y se asocia a la asistencia de iniciativas diseñadas por personas adultas,

manifestando que “Yo voy a clases de hip-hop. Algunas veces hace grupos de cuatro o cinco y la profesora nos enseña los pasos y los bailes, otras veces nosotros elegimos la música y ella nos enseña los pasos” (NA1D).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tal y como muestran los resultados, la ciudadanía de las infancias se asocia a los derechos, deberes y responsabilidades atribuidas a su edad. Con todo, siguen existiendo percepciones diferenciadas respecto al concepto —y sobre todo el ejercicio— de ciudadanía en sus comunidades locales de referencia. De ahí que demanden una mayor concienciación respecto al papel que pueden ejercer en los entornos comunitarios, pasando de interpretarse como destinatarios de acciones, a ser escuchados para obtener respuestas y que sus reivindicaciones cristalicen en propuestas de acción de su interés (Esteban y Novella, 2018). Unas demandas que se materializan en el deseo de incrementar su participación para ser reconocidas como personas del presente y no como agentes futuros.

Esta reivindicación atiende a los estándares mínimos propuestos por UNICEF (2019) y a las condiciones básicas para una participación ética, efectiva, valiosa y de calidad (Save the Children, 2017), con el fin de significarles como ciudadanía con agencia y competencia transformadora; un reconocimiento explícito de la ciudadanía que ha de conformar una reestructuración del tejido social. Así, y de acuerdo con Liebel (2021), el hecho de impulsar proyectos que favorezcan una ciudadanía activa de las chicas y chicos contribuye a la transformación —y redefinición— de estructuras y visiones adulto-céntricas que les excluyen; ya que —desde su óptica— el comportamiento adulto les provoca desmotivación e indiferencia, frente a la posibilidad de compartir acciones que generen interés y permitan aprender a participar participando, abriendo nuevas oportunidades para descubrir e implicarse en proyectos colectivos. Para ello, es necesario eliminar las barreras entre personas adultas y jóvenes, implicándose en procesos liderados por personas coetáneas (Esteban y Novella, 2018). Esta circunstancia reclama una autonomía progresiva de NNA en el camino hacia la ciudadanía (Ruiz, 2019), en aras de lograr la plena igualdad de derechos y construir sociedades más justas y democráticas. Una conquista que —según Gaitán y Liebel (2011)— deberá fundamentarse en el principio de la diferencia como grupo social.

En este afán por activar múltiples escenarios que favorezcan la participación infantil, se constata que el sistema escolar no es el lugar más idóneo para aprender ciudadanía y a participar (Aguado *et al.*, 2018). En contraposición, el estudio de García *et al.* (2019) señala que —al menos en los centros educativos de Cataluña— el colectivo infantil se incorpora como socio en la gobernanza del centro, aunque su grado de participación en el funcionamiento sea menos reconocido. Pero también existen otras iniciativas que favorecen la participación de NNA en los centros educativos, configurando espacios reflexivos y dialógicos que permiten transformar la

realidad educativa (Saiz-Linares *et al.*, 2019) e involucrarse en procesos evaluativos (Pascual-Arias *et al.*, 2022).

Los diferentes escenarios de participación identificados sugieren una institucionalización de la participación de los colectivos nobles en los municipios estudiados, siendo los órganos de participación el canal dominante (exceptuando el caso de A Coruña); alineando sus acciones con las funciones de representar, proponer y diseñar propuestas (Trilla y Novella, 2011), así como de sensibilizar y concienciar a los diferentes niveles (Novella *et al.*, 2021a). No obstante, la figura adulta facilita la organización de proyectos y/o experiencias participativas, en detrimento de las lideradas y/o autogestionadas por NNA, por lo que destaca la participación consultiva y proyectiva (Trilla y Novella, 2001), siendo Tomiño el único que cuenta con un liderazgo adolescente que vincula sus acciones al ámbito cultural y deportivo. En este sentido, y aun considerando que todas las formas de participación son loables y necesarias, es preciso incorporar metodologías que promuevan el pensamiento crítico-reflexivo, concertando acciones comprometidas desde prácticas implicativas (Llena y Novella, 2018). Se trata de alentar la participación proyectiva y la meta-participación, caracterizadas por basarse en la reflexión *en, para y sobre* la acción; convirtiéndose en mecanismos que facilitan la toma de decisiones colegiadas y ayudan a planificar las acciones a implementar. En otras palabras, NNA tienen que construir y modelar su propia participación, asumiendo un rol investigador/evaluador de sus prácticas para progresar en su protagonismo y liderazgo (Riádigos y Gradaílle, 2023).

NNA también identifican espacios que favorecen su participación mediante la realización de actividades extraescolares (deporte, música, baile...) que posibilitan mayor implicación a nivel comunitario (Gairín y Galdames, 2023). En este caso, la forma predominante de participación es la simple, y se asocia a la asistencia de iniciativas diseñadas por otras personas adultas (Cano *et al.*, 2019), identificando experiencias de ocio que acontecen en los barrios de referencia y el espacio público. Pero también es necesario considerar otros espacios educativos como las familias o los entornos digitales (Cho *et al.*, 2020; De la Garza *et al.*, 2019), ya que —en las últimas décadas— se han convertido en un espacio participativo al servicio de la ciudadanía más joven (Novella *et al.*, 2021b). Con todo, y a pesar de que las redes sociales cambiaron el sentido y significado de la participación infanto-juvenil, son capaces de estimular su compromiso y la acción social (García *et al.*, 2014) transformando las relaciones a nivel individual y social, la información y comunicación, la interacción entre ciudadanía y gobiernos, o la participación cívica (UNESCO, 2019; UNICEF, 2020). Unos cambios que —al margen de las jerarquías tradicionales— configuran nuevas herramientas para el emprendimiento social y político.

En cualquier caso, atendiendo a la clasificación de Trilla y Novella (2001), la participación consultiva y proyectiva siguen constituyendo las opciones mayoritarias; puesto que no sólo se debaten determinados temas, sino que se implican activamente en las diferentes fases que comporta la ejecución de proyectos en la

comunidad, materializándose en propuestas de voluntariado, difusión y convivencia. La revisión elaborada por Mateos *et al.* (2022) sobre el alcance de las experiencias dirigidas por NNA se apoya en la diversidad de entornos participativos dirigidos por estos colectivos, destacando los escenarios ambientales y urbanísticos; siendo las experiencias relacionadas con el cambio y la emergencia climática, el cuidado y la protección del medio ambiente (por ejemplo, el movimiento *Fridays For Future*) las predominantes (Novella y Sabariego, 2020).

La participación ciudadana de las infancias en los municipios implica compromiso político, técnico y profesional (Novella *et al.*, 2023); de ahí la responsabilidad de la administración para asumir y ejercer su agencia educativa. Para ello, y en aras de ampliar el estudio, sería deseable realizar un abordaje integral y holístico que contemple los nuevos escenarios de participación (los entornos digitales), promover programas municipales de educación para la ciudadanía (Crespo *et al.*, 2021; UNICEF, 2020) así como analizar —desde una perspectiva comparada— otros contextos en los que las chicas y los chicos concretan su participación en el ejercicio de su ciudadanía.

En definitiva, es necesario generar nuevas formas de colaboración entre los equipos de gobierno y los grupos de participación infantil, además de potenciar más oportunidades para ejercer una ciudadanía activa y activista. En este desafío, el vínculo entre educación-participación-ciudadanía resulta esencial para promover el ejercicio de los derechos democráticos, impulsando una mayor implicación de NNA en el diseño de las políticas públicas para convertirse en auténticos agentes de cambio y transformación de sus comunidades (Twum-Danso, 2023). Un quehacer pedagógico y social que contribuirá a mejorar la democracia local desde un enfoque de derechos e inclusión de la infancia y la juventud.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T., Melero, H. S., & Gil, I. (2018). Spaces and practices of citizen participation: educational proposals from an intercultural perspective. *RELIEVE*, 24(2), 1-21. <http://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13194>
- Apud, A. (2001). *Participación infantil*. Colección Enrédate con UNICEF, formación de profesorado. UNICEF.
- Cano, A. B., Pose, H., y Gil-Jaurena, I. (2021). Impactos de las experiencias municipales de participación infantil y adolescente según los técnicos y técnicas locales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 77-88. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.05
- Cano, A. B., Sabariego, M., y Folgueiras, P. (2019). La participación comunitaria de los jóvenes en contextos urbanos vulnerables: aportaciones desde un diagnóstico colaborativo en el área metropolitana de Barcelona (España). *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(2), 313-342. <https://doi.org/10.14198/OBETS2019.14.2.02>
- Casas, F., González, M., Montserrat, C., Navarro, D., Malo, S., Figuer, C., y Bertran, I. (2008). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.

- Castellanos, J. (2022). Participación ciudadana en contextos digitales. En J. Sierra-Rodríguez, F. Reviriego y J. Tudela (Eds.), *Escenarios de participación ciudadana. Una visión multinivel* (pp. 193-217). Fundación Manuel Giménez Abad de Estudios Parlamentarios y del Estado Autonómico.
- Cho, A., Byrne, J., & Pelter, Z. (2020). *Digital civic engagement by young people*. Unicef Office of Global Insight and Policy. <https://uni.cf/3p3dKtv>
- Crespo, F., Esteban, M., Martínez, M., Noguera, E., y Novella, A. (2021). Ciudadanía, valores y participación. Infancia y Adolescencia. En M. R. Belando (Coord.), *Participación cívica en un mundo digital* (pp. 97-116). Dykinson.
- De la Garza, D., Peña, J., & Recuero, F. (2019). Online political participation of young people in Mexico, Spain and Chile. *Comunicar*, 27(61), 83-92. <https://doi.org/10.3916/c61-2019-07>
- Dias, T., & Potter, J. (2016). Media education as a strategy for online civic participation in Portuguese schools. *Comunicar*, 24(49), 9-18. <https://doi.org/10.3916/c49-2016-01>
- Doğanay, A. (2012). A curriculum framework for active democratic citizenship education. En M. Print & D. Lange (Eds.), *Schools, curriculum and civic education for building democratic citizens* (pp. 19-39). Sense Publishers.
- Esteban, M. B., y Novella, A. (2018). Jóvenes, participación y democracia: retos propositivos expuestos por la juventud. *RELAPAE*, 9(5), 110-124. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/228>
- Esteban, M. B., Novella, A., & Martínez, M. (2022). Principle of progressive autonomy, participation, and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from childhood to adolescence. *Foro de Educación*, 20(1), 134-157. <https://doi.org/10.14516/fde.929>
- Gairín, J., y Galdames, M. (Eds.) (2023). *La participación de los diferentes actores en la gestión educativa en Iberoamérica*. Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2023/286801/Informe_RedAGE2023.pdf
- Gaitán, L. (2018a). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las “3Ps”. *Sociedad e Infancias*, 2, 17-37. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59491>
- Gaitán, L. (2018b). Representaciones sociales de infancia y ciudadanía: entre el antagonismo y el cambio. En A. Llena y A. M. Novella (Coords.), *Impulsar la participación infantil. Los consejos de infancia y adolescencia* (pp. 33-50). Graó.
- Gaitán, L., y Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Síntesis.
- Gajardo, K., y Torrego, L. (2022). Análisis de una experiencia de prácticas cotidianas de democracia en educación infantil. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 139-165. <https://doi.org/10.14201/teri.25174>
- García, L., Boqué, M. C., y Alguacil, M. (2019). La participación infantil en centros educativos de Cataluña desde la perspectiva de la dirección escolar. En J. Longás y J. Vilar (Coords.), *La Pedagogía Social en un entorno VICA: ¿Viejos problemas, nuevas perspectivas? XXXII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social* (pp. 393-396). Blanquerna.
- García, M., Del Hoyo, M., & Fernández, C. (2014). Engaged youth in Internet. The role of social networks in social active participation. *Comunicar*, 43, 35-43. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-03>
- Graziella, O., y Rivera, J. R. (2018). Construcción de ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la inclusión social. *Nueva Época*, 44, 52-71. <https://doi.org/10.32399/rtla.12.44.587>

- Guichot, V. (2013). Participación, ciudadanía activa y educación. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 25(2), 25-47. <https://doi.org/10.14201/11572>
- Guichot, V. (2014). *Reconstruir la ciudadanía*. Editorial Dykinson.
- Hamui, A., y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. 10.1016/S2007-5057(13)72683-8
- Hart, R. (1992). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF.
- INE (2024). *Cifras oficiales de población de los municipios españoles*. <https://www.ine.es/dynt3/inebase/index.htm?padre=525>
- Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que les afectan*. Bernard van Leer Foundation.
- Lawt, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-Practice: The Educational Implications of an Inclusive and Relational Understanding of Citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x>
- Liebel, M. (2006). Los movimientos de los niños y niñas trabajadores. Un enfoque desde la Sociología. *Política y Sociedad*, 43(1), 15-123. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130105A>
- Liebel, M. (2021). Children's cities. From pedagogical mise en scène to the appropriation of the city. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 38, 89-97. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.06
- Lister, R. (2007a). Inclusive Citizenship: realizing the potential. *Citizenship Studies*, 11(1), 49-61. <https://doi.org/10.1080/13621020601099856>
- Lister, R. (2007b). Why Citizenship: Where, When and How Children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2), 693-718. <https://www7.tau.ac.il/ojs/index.php/til/article/view/650>
- Llena, A., y Novella, A. (2018). El acompañamiento socioeducativo en la participación ciudadana. Los componentes pedagógicos en los consejos de infancia y adolescencia. En A. Llena & A. Novella (Coords.), *Impulsar la participación infantil: Los consejos de infancia y adolescencia* (pp. 97-120). Graò.
- Mata, P., Ballesteros, B., y Padilla, M.T. (2013). Ciudadanía participativa y transformadora: análisis de discursos y propuestas de aprendizaje. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), 49-68. <https://doi.org/10.14201/11573>
- Mata, P., Gil, I., y Aguado, T. (Coords.). (2018). *Ciudadanías. Aprendizaje de la ciudadanía activa: discursos, experiencias y propuestas educativas*. UNED.
- Mateos, T., Sánchez, E., Gil, I., & Romero, C. (2022). Child-Led Participation: A Scoping Review of Empirical Studies. *Social Inclusion*, 10(2), 32-42. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.4921>
- Melero, H.S., Sánchez, E., Esteban, M.B., y Martínez, M. (2021). Infancia, adolescencia y participación ciudadana en los municipios. La mirada de figuras técnicas y cargos electos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 47-60. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.03
- Murden, A., y Cadenasso, J. (2018). Una aproximación a los procesos de construcción de subjetividad. CEPAL-Fundación SM. <https://bit.ly/2ZeaalB>
- Novella, A. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación social*, 38, 77-98. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165587>

- Novella, A., Agud, I., Llena, A., y Trilla J. (2013). El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil. *Bordón*, 65(3), 93-108. <https://doi.org/10.13042/23166>
- Novella, A., Mateos, T., Crespo, F., y López, A. (2021a). Escenarios de participación de la infancia: oportunidades para la coproducción en los municipios. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 61-76. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.04
- Novella, A., Romero, C., Barba, M., & Quirós, A. (2023). Enablers, barriers and proposals for child participation in Spanish municipalities. *Bordón*, 75(2), 105-121. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96430>
- Novella, A., Romero, C., Melero, H., y Noquera, E. (2021b). Participación infantil, política local y entorno digital: Visiones y usos en municipios españoles. *Comunicar*, 69(29), 33-43. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-03>
- Novella, A., y Sabariego, M. (Eds.) (2020). *Infancia y participación. Por una ciudadanía activa e inclusiva. Informe de Resultados*. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.13296335.v2>
- Pascual-Arias, C., Molina-Soria, M., López-Pastor, V., y Hortigüela-Alcalá, D. (2022). Participación del alumnado en la elaboración del examen teórico: análisis de resultados. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 379-388. <https://doi.org/10.5209/rced.79327>
- Pauliina, K., Bronwyn, E., y Häkli, J. (2020). Ciudadanía vivida: conceptualizar un campo emergente. *Citizenship Studies*, 24(6), 713-729. <https://doi.org/10.1080/13621025.2020.1739227>
- Pavez, I. (2014). *Los derechos de la infancia en la era de Internet. América Latina y las nuevas tecnologías*. Naciones Unidas. <http://hdl.handle.net/11362/37049>
- Ramírez, M., y Contreras, S. (2014). Deconstruyendo la noción de infancia asociada a ciudadanía y participación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 10(1), 91-105. <https://bit.ly/3IXOF3j>
- Ramiro, J., y Alemán, C. (2016). ¿El surgimiento de un nuevo sujeto de ciudadanía? Aportaciones teóricas al debate contemporáneo sobre los derechos de los niños. *Papers*, 101(2), 169-193. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2218>
- Riádigos, X., & Gradaïlle, R. (2023). The Forum for the participation of children and teenagers in Teo: A socio-educational context that enables children's right to participation. *Children and Youth Services Review*, 153, 107112. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107112>
- Ruiz, S. (2019). Infancia, derechos humanos y ciudadanía. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 30(2), 61-80. <https://doi.org/10.15359/rldh.30-2.3>
- Sabariego, M., Pose, H., Sánchez, E., y Buxarrais, M. ^a R. (2023). La participación de la infancia y la adolescencia en la municipalidad. Discursos y estrategias políticas en Andalucía, Catalunya y Galicia. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 123-141. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96468>
- Saiz-Linares, Á., Ceballos-López, N., y Susinos-Rada, T. (2019). Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 713-728. <https://doi.org/10.5209/rced.58883>
- Save the Children (2017). *Condiciones básicas para la participación de la niñez efectiva, ética y significativa*. Save the Children.
- Seguro, V. (2016). *Con voz: derechos de participación y autonomía en la niñez*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/676769>

- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Tresseder, P. (1997). *Empowering children and young people. Training manual*. Save the Children.
- Trilla, J., y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- Trilla, J., y Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43. <http://hdl.handle.net/11162/92218>
- Twum-Danso, A. O. (2023). Adults in Charge: The limits of formal child participatory processes for societal transformation. En B. Sandin, J. Josefsson, K. Hanson, & S. Balagopalan (eds.), *The Politics of Children's Rights and Representation* (pp. 59-80). Palgrave Macmillan. Advance online publication. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-04480-9_3
- UNESCO (2019). *Enseñando y aprendiendo para una participación transformadora*. UNESCO. <https://bit.ly/3aVOVev>
- UNICEF (2003). *Estado Mundial de la infancia 2003*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://doi.org/10.18356/dc55dff3-es>
- UNICEF (2019). *Child and Youth Participation: Options for Action*. United Nations Children's Fund. UNICEF.
- UNICEF (2020). *Ciudades Amigas de la Infancia*. <https://ciudadesamigas.org/municipioamigo-infancia/participacion-infantil/>
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://www.jstor.org/stable/3699366>

ACTIVE CHILD CITIZENSHIP: CREATING SPACES FOR PARTICIPATION

Ciudadanía infantil activa: creando espacios para la participación

Xabier RIÁDIGOS-COUSO and Rita GRADAÍLLE-PERNAS
Universidade de Santiago de Compostela. Spain.
javierriadigos.couso@usc.es; rita.gradaille@usc.es
<https://orcid.org/0000-0002-4522-6922>; <https://orcid.org/0000-0002-9774-8431>

Date received: 17/04/2024
Date accepted: 07/11/2024
Online publication date: 02/06/2025

How to cite this article / Cómo citar este artículo: Riádigos-Couso, X. & Gradaílle-Pernas, R. (2025). Active Child Citizenship: Creating Spaces for Participation [Ciudadanía infantil activa: creando espacios para la participación]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 215-236. <https://doi.org/10.14201/teri.31947>

ABSTRACT

Studies on the concept of citizenship reveal the correlation between the participation-citizenship pair, which is key to enhancing social inclusion and cohesion. A challenge in which education —due to its pedagogical and social role— and the municipal sphere —due to its proximity— become essential catalysts for the formation and construction of active citizenship from an early age, thus placing the citizenship of childhood in the spotlight of democratic and inclusive societies. This multiple case study aimed to characterize the concepts of citizenship and the settings that enable the participation of girls and boys in the municipalities of Moeche, Tomiño, and A Coruña (Galicia). Nine semi-structured interviews were conducted, 4 focus groups and a brief questionnaire were conducted; participating 3 technical figures,

3 elected officials, 2 experts in child and youth participation and 36 children and adolescents of the three municipalities. The main findings show: 1) a tendency towards differentiated, active, inclusive, and practical citizenship typologies, despite identifying barriers that hinder their real and effective practice; 2) five scenarios of child participation, demonstrating an institutionalization of child participation; and, 3) a connection to the means (programs, resources, and/or services) in the forms of participation, as well as the dominance of adult figures in the identified scenarios where there is a limited presence of actions managed children and adolescents themselves. It concludes with the need to generate new participation spaces and different forms of collaboration between government teams and child participation groups, through collective strategies that promote the right to actively participate in public life and municipal policies.

Keywords: education; citizenship; childhood; youth participation; local government.

RESUMEN

Los estudios en torno al concepto de ciudadanía evidencian la correlación entre el binomio participación-ciudadanía que resulta clave para mejorar la inclusión y la cohesión social. Un reto en el que la educación —por su quehacer pedagógico y social— y el ámbito municipal —por su proximidad— se convierten en catalizadores esenciales para la formación y la construcción de ciudadanías activas desde edades tempranas, situando así a la ciudadanía de las infancias en el punto de mira de las sociedades democráticas e inclusivas. Este estudio cualitativo de casos múltiple se dirigió a caracterizar los conceptos de ciudadanía y los escenarios que posibilitan la participación de las chicas y los chicos en los municipios de Moeche, Tomiño y A Coruña (Galicia). Se realizaron 9 entrevistas semiestructuradas, 4 grupos de discusión y un breve cuestionario; participando 3 figuras técnicas, 3 cargos electos, 2 personas expertas en participación infanto-juvenil y 36 niñas, niños y adolescentes de los tres municipios. Los principales resultados evidencian: 1) una tendencia hacia tipologías de ciudadanía diferenciada, activa, inclusiva y práctica, aun identificando barreras que dificultan su práctica real y efectiva; 2) cinco escenarios de participación infantil, manifestando una institucionalización de la participación infantil; y, 3) una vinculación a los medios (programas, recursos y/o servicios) en las formas de participación, así como el dominio de la figura adulta en los escenarios identificados en los que se constata una escasa presencia de acciones autogestionadas por niñas, niños y adolescentes. Se concluye con la necesidad de generar nuevos espacios de participación, así como distintas formas de colaboración entre los equipos de gobierno y los grupos de participación infantil, mediante estrategias colectivas que promuevan el derecho a participar activamente en la vida pública y las políticas municipales.

Palabras clave: educación; ciudadanía; infancia; participación juvenil; administración local.

1. INTRODUCTION

Literature on the idea of citizenship shows the correlation between the participation-citizenship binomial as a foundation *of* and *for* democratic societies. This relationship is essential to improve inclusion and social cohesion (Graziella and Rivera, 2018), as it represents an opportunity to educate citizens on ethical and democratic principles (Trilla and Novella, 2011). This education implicitly entails being able to practise citizenship (Crespo *et al.*, 2021); however, the condition of *being a citizen* has been historically questioned for certain collectives or social groups, which is why not only must the rights of each person be considered, but also the duties, commitments and responsibilities that they entail.

Children and adolescents (NNA in Spanish) have been “labelled” in the collective social imaginary, giving rise to representations that limit their human agency (Esteban *et al.*, 2022) and that pose barriers to participation in social and political spheres, in contrast to the renewed views that shape a new paradigm based on the principles of an active, dynamic, participatory and inclusive citizenship that respects the rights of children and adolescents¹ as full members of society.

Education —due to its pedagogical, social and democratic task— is an essential pillar to form and build active citizenship from an early age (Gajardo and Torrego, 2022). But local institutions and governments —as educational agencies— must also assume responsibilities for the education, development, democratic participation and the extension of citizenship to move towards co-governance models (Mata *et al.*, 2018; Sabariego *et al.*, 2023). This commitment has been called for by various international organisations such as the 1989 Convention on the Rights of the Child (CRC) or citizenship education under the framework of the Sustainable Development Goals.

The aim of this article is to characterise the concepts of citizenship and the scenarios that make child participation possible, as expressed by children and adolescents and socio-educational agents in the municipalities of Moeche, Tomiño and A Coruña (Galicia),² members of the networks of Child Friendly Cities (UNICEF-Spain) or Educating Cities.

1.1. *The multi-faceted citizenship of children in contemporary societies*

The idea of citizenship does not have an unambiguous design, as different factors (time, ideologies or social characteristics) have influenced its dynamic nature throughout history. Initially, Thomas H. Marshall gave it the qualifier of *status* and differentiated three components inherent to its exercise: the civil, necessary for the freedom of the individual; the political, which aims to boost participation in the

¹ In this paper, childhood and adolescence refers to all persons under 18 years of age. It was decided to prioritise the term *childhood* or the acronym *NNA* for easier reading.

² This research has been carried out within the framework of “Grants for University Teacher Training from the Spanish Ministry of Universities (FPU21/00667)”.

political dimension; and the social, responsible for social and economic well-being (Gaitán, 2018b; Seguro, 2016). A universal vision that was gradually eroded by the social, economic and cultural changes that took place in the 20th century. Two events emanate from this concurrence: 1) the recognition of special rights for historically silenced groups; and, 2) the reconceptualisation of the idea of citizenship. In the latter case, conceptual twists claim the (re)emergence of a new political and social actor: children and adolescents (Gaitán, 2018b; Llena and Novella, 2018).

Westheimer and Khane's (2004) proposal differentiated three types of citizenship: personally responsible, participatory and social justice-oriented; considering *social participation* essential to achieve citizenship status and to favour democracy and social justice (Seguro, 2016). Guichot (2013, 2014) affirms democratic citizenship to be an educational experience that enables participation in the political, social and economic spheres; a citizenship that—in contrast to the tradition and authority of the dominant (neoliberal current one (Doganay, 2012)— must be critical, in order to implement actions that respond to collective responsibilities and encourage the participation of all citizens (Esteban and Novella, 2018).

Following this perspective, Ramírez and Contreras (2014) consider *citizenship as the practice* that materialises in a space where people—paying attention to their uniqueness—organise diverse actions that generate learning opportunities. However, despite this critical and inclusive nature, young people are sometimes left out. In this regard, Gaitán (2018b) differentiates two definitions: *active citizenship* and *differentiated citizenship*, which will identify the discrepancies and/or dilemmas related to its consideration for children and young people.

In turn, Lister (2007b) warned that two trends coexist, brought together in different platforms: those that identify children and adolescents as 'apprentices of citizenship', in the education process; and those that affirm that they are social actors with a sense of agency and with different competencies (Cano *et al.*, 2021). But this dichotomous polarisation can be reductionist, as there are intermediate positions (Figure 1); hence Gaitán and Liebel (2011) established a classification that identifies citizenship as:

- Practice: as its exercise constitutes a practice (Lawt and Biesta, 2006), avoiding statuses and polarisations (citizen versus non-citizen).
- From below: as it emerges from everyday practice, without regulatory requirements and absence of power and rights (Liebel, 2006); therefore, children and adolescents should be empowered, (self-)creating a collective consciousness.
- Focused on difference: considers children and adolescents as citizens with full rights of belonging, who must "be recognised on the basis of social difference" (Gaitán, 2018b, p. 44).

Similarly, Lister (2007a, 2017b) alludes to other citizenships: 1) *lived citizenship*, understanding the meaning of personal experiences; 2) *inclusive citizenship*, as an

FIGURE 1
CLASSIFICATION OF CHILDREN'S CITIZENSHIP



Source: Gaitán and Liebel (2011) and Lister (2007a, 2017b)

alternative to the traditional inclusion/exclusion binomial; and 3) *active citizenship* of children, adopting a critical stance due to the neglect and materialisation of children and adolescents' citizenship rights.

Other studies encourage constructing a critical, participatory and transformative citizenship from an early age under the framework of democratic and inclusive societies (Esteban *et al.*, 2022; Mata *et al.*, 2013; Melero *et al.*, 2021); taking into account recommendations that demand greater involvement and political commitment in relation to their rights (Gaitán, 2018a, 2018b):

- *Civil*: the lack of spaces conditions the right to be heard (article 12.2 of the CRC), limiting the opportunities for civic practices to express and assert their demands.
- *Political*: the right to assembly (Article 15) is forgotten, having an impact on the exercise of participation and the development of critical citizen awareness among peers.
- *Social*: they show the low participation of children and adolescents in certain areas, especially in formal education, the right to rest and recreation (article 31).

In this regard, Novella *et al.* (2013) suggest moving forward on two fronts: 1) recognising that children and adolescents are citizens of the present; and 2) recognising them as citizens and educating them in this. Child participation is an inescapable factor in crystallising responsible and involved citizenship (Esteban and Novella, 2018); which is substantive —as Ramiro and Alemán (2016) would say— and lived (Pauliina *et al.*, 2020). Achieving this requires institutional approval to transform the adult-centric policies that oppress the agency of younger generations (Gaitán, 2018b).

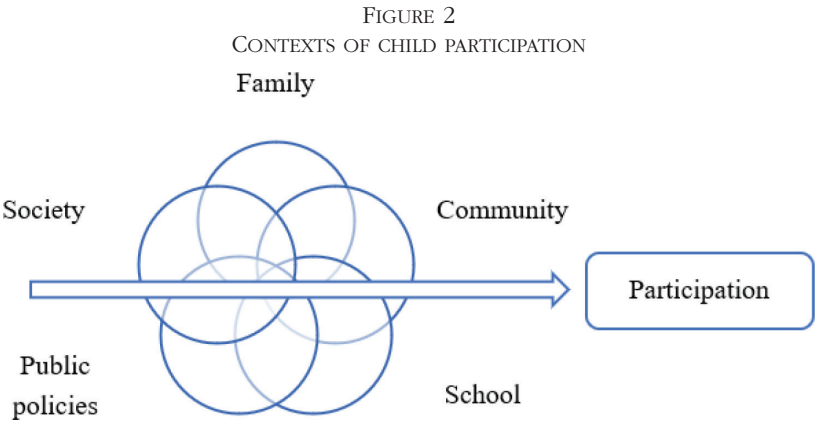
1.2. *Enabling scenarios for children's citizenship*

Participation being the common denominator of the theories of children's citizenship, Hart's (1992) theoretical position stands out in which —in the form of a ladder— it differentiates eight steps, categorised into two large blocks: non-participation and genuine participation. In the first block are the first three steps (Manipulation, Decoration and Symbolic Performance), while genuine participation comprises the top five, representing the scenarios of real and effective participation of children and adolescents.

Starting from this metaphor, Trilla and Novella (2001) suggest four broader ways of characterising it: 1) simple: led by adults, with a symbolic and passive character of children and adolescents; 2) consultative: where they (deliberately) raise issues with the management teams; 3) projective: where children and adolescents are actively involved; and 4) meta-participation: where children and adolescents are at the centre of reflective and collegial processes. They all constitute scenarios for learning to participate by participating and promote the development of participatory competences, conditioned by four factors (involvement, information-awareness, decision-making capacity and individual commitment-responsibility) that give rise to complex, multi-dimensional, inclusive and feedback practices (Novella, 2008).

Tresseder (1997) offers a circular interpretation of child participation, with all elements influencing each other; while Lansdown (2005) establishes three levels of participation (consultative, participatory and autonomous) between adults and children to become the protagonists in projects. This reading implies that opportunities for children’s participation have to be expanded from the private sphere to public spaces (UNICEF, 2003), identifying five scenarios of participation (Figure 2): 1) family: where primary socialisation takes place; 2) community, where daily experiences occur; 3) school, as the educational institution of reference for the promotion of student participation; 4) public policies, introducing children and adolescents into specific structures (Children’s Forums or Councils); and 5) society, specifying their contribution in electoral processes and mass-media.

Apud (2001) or Casas *et al.* (2008) pointed to other contexts conducive to learning how to participate democratically: social life (municipal or local), administrative procedures or organisations for leisure and free time. Other studies (Castellanos, 2022; Cho *et al.*, 2020; Novella *et al.*, 2021b), allude to digital environments as new contexts



Source: Compiled by the authors, adapted from UNICEF (2003)

for political participation; however, there are trends that consider digital media as a poor strategy for participation at these ages (Dias and Potter, 2016; Murden and Cadenasso, 2018) due to the potential risks to which they are exposed (Pavez, 2014).

The study by Novella *et al.* (2021a) points out three types of governance scenarios from the institutional sphere driven by children and adolescents, as an organised and self-managed collective. The first identifies the municipal bodies for child and adolescent participation (participation forums, local children and youth councils, etc.); the second includes participatory initiatives of a consultative and projective nature; and the final one includes experiences promoted and led by children and adolescents. It is therefore necessary to promote spaces and opportunities for participation in different contexts (families, schools, municipalities, etc.) from an early age, as well as to encourage education for responsible citizenship with children's rights, in order to promote their inclusion in municipal public policies.

2. METHOD

This article derives from the project called “Childhood and Participation: Diagnosis and Proposals for an Active and Inclusive Citizenship in the Community, Institutions and Governance” (RTI2018-098821-B-I00); whose purpose was to analyse the participation of children in those municipalities that are members of the International Association of Educating Cities and/or Child Friendly Cities of UNICEF-Spain. This paper focuses on a multiple case study—combining qualitative and quantitative techniques (interviews, focus groups and a questionnaire with open-ended questions)—of three Galician municipalities: Moeche, Tomiño and A Coruña (Galicia); in order to explore and describe the perceptions held by the agents most directly involved in child participation from the contexts themselves (Simons, 2011; Stake, 1995). The aim was to characterise the ideas of *citizenship* and *scenarios of child participation* in these three municipalities, as well as to find out the *ways* in which they sum up their participation.

2.1. Contexts and participants

Selecting the municipalities was based on two criteria: 1) belonging to the network of Educating Cities (EC) and/or Child Friendly Cities (CFC) of UNICEF-Spain; 2) voluntary participation in the project. The singularities of each case allowed for a certain heterogeneity in the sample, identifying common elements that contributed to sustaining the quantity and diversity of the information obtained. In this way, it was decided to include (2) experts in boosting child and youth participation, (3) people with elected posts and (3) municipal technical figures as agents in charge to promote the participation of these groups. In addition, 36 children and adolescents participated and their stories complemented and contrasted the information provided by other actors (Table 1).

TABLE 1
MUNICIPALITIES, PARTICIPANTS AND CODING

Municipality	Instrument	Participant profile	Code
Moeche (1)	Interview	Councillor for Local Development, Equality, Childhood and Adolescence Education Technician	P1E T1E
	Discussion group	Child and adolescent	NA1D NO1D
Tomiño (2)	Interview	Councillor for Eurocity, Youth and Children Participation Culture and Youth Technician Child and adolescent council facilitator	P2E T2E D2E
	Discussion group	Child and adolescent	NA2D NO2D
A Coruña (3)	Interview	Education Councillor Education Technician Expert adviser	P3E T3E OA3E
	Discussion group	Child and adolescent	NA3D NO3D

Note: As an example, the code T2E corresponds to Tomiño's technique (2) whose textual quotation derives from the Interview
Source: Compiled by the author

According to INE data (2024), the municipality of A Coruña has 247,376 inhabitants, making it a large city³. Tomiño —with13,836 inhabitants— represents a medium-sized town; and Moeche is the smallest territory, with 1,206 inhabitants. Beyond these differences, others are evident: number of municipal departments, population dispersion/concentration, territorial condition (city compared to rural), means and/or services of communication with the youngest groups, as well as strategies to manage their participation in the municipality.

Although all three have a proven track record in child participation, the town council of A Coruña has been a member of the International Association of Educating Cities since 1996, creating the local body for child and adolescent participation (CLIAC) in 2023; while Tomiño and Moeche have been part of the Child Friendly Cities network (UNICEF-Spain) since 2018 and have local councils for children and adolescents (CLIA).

³ In the glossary of the National Statistics Institute (INE), large towns are those with more than 50,000 inhabitants.

2.2. Instruments and procedure to collect information

The instruments used in this study were designed *ad hoc* by the research team, in collaboration with experts in children's rights; they were validated by the Bioethics Committee of the University of Barcelona.

The semi-structured interviews (E) aimed to learn about the experiences and reflections on the dimensions and categories addressed; a total of eight interviews were conducted—with the prior consent for recording and subsequent transcription—during the months of February to July 2021 using an *online* platform, depending on the availability of the informants. The interview was divided into 4 thematic blocks: 1) Contextual data, professional profile and trajectory in children's participation; 2) Social representation of children and adolescents; 3) Children's citizenship; 4) Forms of participation. This article presents the narratives related to thematic block 3, which included the following questions: *What does citizenship mean for children and adolescents? In your view, do these rights and responsibilities translate into practice? Do children and adolescents have the same rights and responsibilities as others? What opportunities and difficulties do you identify for this exercise of citizenship by children and adolescents to become effective in the municipality?*

The discussion groups (DG) were intended to include the voices and views of children and adolescents regarding their participatory citizenship, as well as to create a space for opinion to learn about their perceptions, feelings, thoughts, beliefs and/or experiences (Haumi and Varela, 2013). Four DGs were carried out in face-to-face format (2 in A Coruña, 1 in Tomiño and 1 in Moeche), with the participation—on a voluntary and consented basis—of 36 children and adolescents aged between 10 and 12 (60% girls) from the three municipalities. Its duration fluctuated between 40 and 120 minutes, taking place in spaces trusted by children and adolescents in each municipality. A specific guide was prepared for three key moments: preparation, convening and development. Three blocks of content were explored on the basis of 6 questions: 1) children and participation; 2) inclusion of children in municipal participation. Reasons and opportunities; and 3) new forms of participation. In relation to this instrument, block 1 is the subject of analysis, which includes the following questions: *What spaces do you participate in most at local level? How do you participate in these places?*

Finally, a short questionnaire (C) was applied to the adult informants, whose information helped to reinforce the triangulation of the analysis of the results and which consisted of 14 open questions organised in three blocks: 1) general: municipality, gender, position/responsibility, studies and education; 2) related to concepts of childhood, citizenship, participation and opportunity scenarios for children; and 3) to incorporate optional comments. For this article, the following questions are taken into account: *What do you associate with the term citizenship? What scenarios of opportunity do you identify for participation and decision-making?*, linked to the categories of citizenship and scenarios of opportunity in block 2.

TABLE 2
CATEGORICAL SYSTEM

Dimensions	Categories
Children’s perceptions of the concept of citizenship	Child citizenship
	Classification of the concept of citizenship
Scenarios of opportunity	Identification of scenarios for child and adolescent participation
	Characterisation of the scenarios and forms of participation of children and adolescents

Source: Compiled by the author

2.3. *Analysis procedure*

The content analysis technique was selected to process the information obtained by creating a categorical system (Table 2) and the *Atlas.ti* v.9 programme was used to facilitate the process. The categorical system resulted from two phases: the first phase consisted of two parts: 1) inductive, from which the initial dimensions and categories derived from the transcripts were obtained, and 2) deductive, examining the initial proposals in accordance with the theoretical reference of the research project. The second phase served to redefine —after a group analysis— the provisional system, approving the categories for coding the units of analysis of the three instruments used. The use of codes (Table 1) is in accordance with Organic Law 3/2018, of 5 December, on the Protection of Personal Data and Guarantee of Digital Rights.

3. RESULTS

This section presents the results obtained in relation to the goals, the dimensions and categories created, as well as the content analysis carried out.

3.1. *Children’s perceptions of the concept of citizenship*

In general terms, children’s citizenship is associated with rights, duties and responsibilities, although there are differences in the equal consideration of these attributions between children and adolescents and adults. The unanimity in the theoretical recognition —based on official regulatory documents— of the right to equality of both groups contrasts with its daily application; a theoretical-practical distance that shows that —despite legislative advances— it is necessary to raise awareness of the role that children can —and should— have in their communities in order to exercise citizenship under equal conditions. It highlights the need to materialise some of the issues shaping this public debate:

The child is not a productive entity (...) they do not have the right to move freely, for example. They have no right to be heard. They have no right to protest because they have no capacity for self-organisation (...) I think this was seen very clearly in the pandemic, wasn't it? Where were the children? Pets had more rights! (OA3E).

Hence, duties and/or responsibilities should be different between children and adolescents and adults, adapting to the evolutionary condition, age, sex/gender, behaviour... since "we ask them for more responsibilities than we give them rights" (P1E); "you cannot ask the same responsibility from an adult as from a child" (P3E); "they cannot have the same duties (...) we cannot demand the same from them (...)" (T2E).

These arguments reveal the association of the concept of citizenship with these requirements:

- Children and adolescents are citizens of origin: "one is a citizen from the moment one is born" (P3E).
- It has a legal-political conception: "it is to take into account all the rules that you think you should apply or the conditions that you should be able to enjoy" (T3E).
- It focuses on "social difference" (OA2E), but considers them equal to exercise the right to be part of society.

The OA3E classification, which establishes three levels, deserves special mention:

"1) citizenship as a legal condition: referring to the rights and duties embodied in official documents; 2) citizenship that is aware and responsible: to fulfil, know and exercise their rights and duties; and 3) critical, participative and committed citizenship: to improve their community and the coexistence system".

In short, levels that aspire to achieve a transformative citizenship, highlighting the need to work collaboratively with adults in the organisation of child and adolescent rights; promoting social changes that do not limit their agency in the collective imagination, since "they are people who have the same dignity as everyone else" (OA3E).

The following word cloud (Figure 3) shows the conceptualisation of child citizenship ascribed by participants in the questionnaire:

3.2. *Scenarios of opportunity*

a) Identification of the scenarios of child and adolescent participation:

The scenarios of opportunity for child and adolescent participation (Figure 4) identified by adult participants in the questionnaire applied are linked to: a) institutionalised structures that favour child and youth participation (councils, schools, children's plenary sessions, government...); b) agents of socialisation (friends, associations, environment...); and, c) recreational or leisure spaces for children and adolescents (sport, volunteering, culture...).

FIGURE 3
WORDS ASSOCIATED WITH THE CONCEPT OF CHILD CITIZENSHIP



Source: Compiled by the author

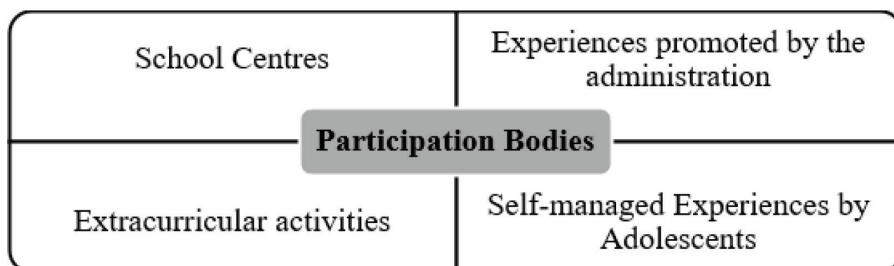
FIGURE 4
OPPORTUNITY SCENARIOS FOR CHILD AND ADOLESCENT PARTICIPATION



Source: Compiled by the author

Meanwhile, in the narratives of the interviews and discussion groups, five scenarios of child and adolescent participation were identified (Figure 5): municipal bodies, schools, self-managed or institutionally-driven experiences. However, despite the existence of other environments for participation, relationships and/or socialisation that are more in tune with the times and ways of relating to today's youth, these are barely in evidence.

FIGURE 5
SCENARIOS OF CHILD AND ADOLESCENT PARTICIPATION



Source: Compiled by the author

b) Characterisation of scenarios of opportunity:

1. *Bodies for child and youth participation promoted by local government:*

In Moeche and Tomiño, the participation councils represent the main scenario where children and adolescents exercise and practice their citizenship, affirming that “the Local Children’s Council is a binding consultative body through which they can participate. They are a channel of communication between children and adolescents and the town council through which they communicate their concerns to us” (P1E); furthermore, they indicate that “in Tomiño, the Local Council was renewed because those who were participating reached the age of majority (...). Right now, there are about 18 members” (P2E).

Thus actions are developed, *in* and *from* these bodies, aimed at:

- Questions and issues related to the council: internal organisation (proposals, decision-making, voting...) and annual planning, stating that “Tomiño is large and dispersed, so what we do is that every time they meet in person, a vote is held among the Council group and they decide where they want to meet” (P2E).
- Design of spaces and programming: remodelling initiatives and requests for municipal programming, expressing that “they are now in the middle of choosing an artist to paint a mural for which they have decided on the theme, the building. This has been facilitated by the government itself” (D2E).
- Awareness raising: road safety education, intergenerational relations, environment, social networks (*TikTok*, *Instagram*, *Twitter*), indicating that “we participate in many ways: with UNICEF, we go to parliament, we propose activities, we made a road safety education circuit, we name streets...” (NO1D).
- Participation in meetings with other children and adolescents: Galician municipal councils, regional, national meetings or meetings promoted by UNICEF,

the Galician Parliament, etc., stating that “we had a meeting of several councils together talking about bullying and debating” (NO2D) or that “we took part in a meeting of councils for children and adolescents at regional level” (NA2D).

2. *Schools:*

In relation to the participation of children and adolescents in the school framework, two clear intentions are concluded: the election of representatives for the participation bodies (CLIA), as well as collaboration in the actions carried out by the council and/or the municipality, stating that “in our school the council facilitator came and first we voted on who would be our spokespeople” (NO2D); and the promotion of the participation of these groups in the educational centres and the community:

The children’s plenary session is that each school promotes certain themes and a certain way of working by the centres that sign up at the beginning of the school year. They deal with topics that the children have to try to work on in the centre, and they bring proposals regarding these topics that they research in the town. In the plenary hall, the mayor welcomes them and listens to their requests (T3E).

In this scenario, the actions focus on issues related to the design of public space, the environment, the design of proposals for the municipal plenary session and the stimulation of entrepreneurship. They express it by stating that “we conducted participatory architecture with natural objects for the playground. We placed benches, sculptures made by us in turns. It was the children who organised it by doing those things” (NO1D). Therefore, simple and consultative forms of participation predominate, relegating projective participation to specific actions, which causes some dissatisfaction in them, as evidenced in the following commentary:

On social media they ask us, What should we do to improve something in the town? And we all stated our ideas, but basically I think the ideas actually just stayed in the exercise. They usually ask us for a whole sheet of paper full of questions that you answer, even with ideas, and it’s not worth anything, because you do it, they correct it and what good does it do you? It’s just a waste of a sheet of paper, isn’t it? (NA3D).

3. *Experiences promoted by different departments of the local administration with an impact on the community:*

The third scenario is characterised by the implementation of programmes and proposals linked to different municipal departments that request the participation of children and young people in:

- Community volunteering: a scenario in which different types of interventions take shape, as they state that “we have a local volunteer group with many years

of experience, encouraged from the Youth Information Office (P2E); or that “in Social Welfare there is the Youth office which has a programme in which young people are volunteers (P3E); incorporating the intergenerational vision, as they affirm that “with the help of Social Services, at Christmas, children wrote letters, first to the elderly who were admitted to the two old people’s centres in Tomiño, but in the end they were extended to the population over 80 years old” (T2E).

- Information and dissemination of municipal resources and services for young people, such as the Information Antennae, which “is an initiative made up of young volunteers who sign up and act as informers in different places. These activities should be taken into account because they are great triggers for participation, especially among adolescents” (P3E).
- Environment: in which some action was also carried out “almost more or less symbolic, we planted some trees” (NA2D).
- Coexistence: promoting exchanges between Galician and Portuguese school-children, considering that “it was a good experience. We did it with Portugal because it is the ‘Eixo Atlántico’. There is an aspect of coexistence, of getting to know another culture. I think it is a good initiative” (T3E).

In these actions, participation takes different forms: simple, consultative and projective; by participating —symbolically or actively— in some of the proposed initiatives, being protagonists and co-responsible in their development and execution, as they say: “I was involved in an Adoquin project, in a park company, making a kind of park outline” (NO3D).

4. Self-managed initiatives by adolescents in the community:

They are those experiences that are —only— driven and led by adolescents, and that are linked to cultural and sports associations; a scenario that is only contemplated in the town council of Tomiño, whose actions have an essentially recreational purpose, expressing that “associations, such as ‘Os Teixugos’, the Taíña festival, which are made up entirely by young people. But it is more focused on its cultural or sporting sphere; so, like the council, there is nothing else” (D2E).

5. Extracurricular activities at the town council:

The group of children and adolescents also identifies places or spaces that favour participation by means of extracurricular activities in their local town council (sport, music, dance, etc.). In this case, the predominant form of participation is simple, and is associated with attending initiatives designed by adults, stating that “I go to hip-hop classes. Sometimes there are groups of four or five and the teacher

teaches us the steps and dances, sometimes we choose the music and she teaches us the steps” (NA1D).

4. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

As the results show, children’s citizenship is associated with the rights, duties and responsibilities attributed to their age. However, there are still different perceptions of the idea —and especially the exercise— of citizenship in their local communities of reference. Hence, they demand greater awareness of the role they can play in community environments, going from being interpreted as recipients of actions to being listened to in order to obtain answers and for their demands to crystallise into proposals for action of interest to them (Esteban and Novella, 2018). Demands that materialise in the desire to increase their participation in order to be recognised as people of the present and not as future agents.

This claim addresses the minimum standards proposed by UNICEF (2019) and the basic conditions for ethical, effective, valuable and quality participation (Save the Children, 2017), in order to mark them out as citizens with agency and transformative competence; an explicit recognition of citizenship that is to shape a restructuring of the social fabric. Thus, and according to Liebel (2021), the fact of promoting projects that favour active citizenship for girls and boys contributes to the transformation —and redefinition— of adult-centric structures and visions that exclude them; since —from their point of view— adult behaviour makes them lose motivation and they become indifferent, as opposed to the possibility of sharing actions that generate interest and allow them to learn to participate, opening new opportunities to discover and get involved in collective projects. To do so, it is necessary to remove barriers between adults and young people by engaging in peer-led processes (Esteban and Novella, 2018). This circumstance calls for the progressive autonomy of children and adolescents on the road to citizenship (Ruiz, 2019), in order to achieve full equality of rights and build fairer and more democratic societies. An achievement that —according to Gaitán and Liebel (2011)— must be based on the principle of difference as a social group.

In this eagerness to activate multiple scenarios that favour child participation, it is clear that the school system is not the most suitable place to learn citizenship and participation (Aguado *et al.*, 2018). In contrast, the study by García *et al.* (2019) points out that —at least in schools in Catalonia— the children’s collective is incorporated as a partner in the school’s governance, although their degree of participation in its functioning is less recognised. But there are also other initiatives that favour the participation of children and young people in schools, creating reflective spaces of dialogue that allow them to transform educational reality (Saiz-Linares *et al.*, 2019) and to get involved in assessment processes (Pascual-Arias *et al.*, 2022).

The different participation scenarios identified suggest an institutionalisation of the participation of worthy groups in the municipalities studied, with the participation

bodies being the dominant channel (except in the case of A Coruña); aligning their actions with the functions of representing, proposing and designing proposals (Trilla and Novella, 2011), as well as raising awareness at different levels (Novella *et al.*, 2021a). However, the adult figure facilitates the organisation of participatory projects and/or experiences, to the detriment of those led and/or self-managed by children and adolescents, which is why consultative and projective participation stands out (Trilla and Novella, 2001), with Tomiño being the only one with adolescent leadership that links its actions to the cultural and sporting spheres. In this sense, and even considering that all forms of participation are praiseworthy and necessary, it is necessary to incorporate methodologies that promote critical-reflective thinking, agreeing on committed actions from practices of involvement (Llena and Novella, 2018). The aim is to encourage projective participation and meta-participation, characterised by being based on reflection *in*, *for* and *about* action; becoming mechanisms that facilitate collegial decision-making and help plan the actions to be implemented. In other words, children and adolescents have to construct and model their own participation, assuming a research/evaluative role in their practices in order to progress in their relevance and leadership (Riádigos and Gradaïlle, 2023).

Children and adolescents also identify spaces that favour their participation through extracurricular activities (sport, music, dance...) that enable greater involvement at community level (Gairín and Galdames, 2023). In this case, the predominant form of participation is simple, and is associated with attending initiatives designed by other adults (Cano *et al.*, 2019), identifying leisure experiences that take place in the neighbourhoods of reference and in public spaces. But it is also necessary to consider other educational spaces such as families or digital environments (Cho *et al.*, 2020; De la Garza *et al.*, 2019), since —in recent decades— they have become a participatory space at the service of the youngest citizens (Novella *et al.*, 2021b). However, although social networks have changed the meaning and significance of child and youth participation, they are capable of stimulating their engagement and social action (García *et al.*, 2014) by transforming individual and social relationships, information and communication, interaction between citizens and governments, and civic participation (UNESCO, 2019; UNICEF, 2020). Changes that —apart from traditional hierarchies— shape new tools for social and political entrepreneurship.

In any case, according to Trilla and Novella's (2001) classification, consultative and projective participation continue to be the majority options, given that not only are certain issues debated, but they are actively involved in the different phases involved in the implementation of projects in the community, materialising in proposals for volunteering, dissemination and coexistence. The review prepared by Mateos *et al.* (2022) on the scope of child and adolescent led experiences is supported by the diversity of child and adolescent led participatory settings, highlighting environmental and urban scenarios; with experiences related to climate change and emergency, care and protection of the environment (e.g. the *Fridays For Future* movement) being the predominant ones (Novella and Sabariego, 2020).

The citizen participation of children in municipalities implies political, technical and professional commitment (Novella *et al.*, 2023); hence the responsibility of the administration to assume and exercise its educational agency. To this end, and in order to broaden the study, it would be desirable to carry out a comprehensive and holistic approach that takes into account the new participation scenarios (digital environments), to promote municipal citizenship education programmes (Crespo *et al.*, 2021; UNICEF, 2020) as well as to analyse —from a comparative perspective— other contexts in which children participate in the exercise of their citizenship.

In short, it is necessary to generate new forms of collaboration between government teams and children's participation groups, as well as to promote more opportunities for active and activist citizenship. In this challenge, the link between education-participation-citizenship is essential to promote the exercise of democratic rights, encouraging greater involvement of children and adolescents in the design of public policies in order to become authentic agents of change and transformation of their communities (Twum-Danso, 2023). A pedagogical and social task that will contribute to improving local democracy by focusing on the rights and inclusion of children and young people.

REFERENCES

- Aguado, T., Melero, H. S., & Gil, I. (2018). Spaces and practices of citizen participation: educational proposals from an intercultural perspective. *RELIEVE*, 24(2), 1-21. <http://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13194>
- Apud, A. (2001). *Participación infantil*. Colección Enrédate con UNICEF, formación de profesorado. UNICEF.
- Cano, A. B., Pose, H., y Gil-Jaurena, I. (2021). Impactos de las experiencias municipales de participación infantil y adolescente según los técnicos y técnicas locales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 77-88. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.05
- Cano, A. B., Sabariego, M., y Folgueiras, P. (2019). La participación comunitaria de los jóvenes en contextos urbanos vulnerables: aportaciones desde un diagnóstico colaborativo en el área metropolitana de Barcelona (España). *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(2), 313-342. <https://doi.org/10.14198/OBETS2019.14.2.02>
- Casas, F., González, M., Montserrat, C., Navarro, D., Malo, S., Figuer, C., y Bertran, I. (2008). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Castellanos, J. (2022). Participación ciudadana en contextos digitales. En J. Sierra-Rodríguez, F. Reviriego y J. Tudela (Eds.), *Escenarios de participación ciudadana. Una visión multinivel* (pp. 193-217). Fundación Manuel Giménez Abad de Estudios Parlamentarios y del Estado Autonómico.
- Cho, A., Byrne, J., & Pelter, Z. (2020). *Digital civic engagement by young people*. Unicef Office of Global Insight and Policy. <https://uni.cf/3p3dKtv>

- Crespo, F., Esteban, M., Martínez, M., Noguera, E., y Novella, A. (2021). Ciudadanía, valores y participación. Infancia y Adolescencia. En M. R. Belando (Coord.), *Participación cívica en un mundo digital* (pp. 97-116). Dykinson.
- De la Garza, D., Peña, J., & Recuero, F. (2019). Online political participation of young people in Mexico, Spain and Chile. *Comunicar*, 27(61), 83-92. <https://doi.org/10.3916/c61-2019-07>
- Dias, T., & Potter, J. (2016). Media education as a strategy for online civic participation in Portuguese schools. *Comunicar*, 24(49), 9-18. <https://doi.org/10.3916/c49-2016-01>
- Doğanay, A. (2012). A curriculum framework for active democratic citizenship education. En M. Print & D. Lange (Eds.), *Schools, curriculum and civic education for building democratic citizens* (pp. 19-39). Sense Publishers.
- Esteban, M. B., y Novella, A. (2018). Jóvenes, participación y democracia: retos propositivos expuestos por la juventud. *RELAPAE*, 9(5), 110-124. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/228>
- Esteban, M. B., Novella, A., & Martínez, M. (2022). Principle of progressive autonomy, participation, and recognition of agency. Substantive citizenship in the transition from childhood to adolescence. *Foro de Educación*, 20(1), 134-157. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.929>
- Gairín, J., y Galdames, M. (Eds.) (2023). *La participación de los diferentes actores en la gestión educativa en Iberoamérica*. Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2023/286801/Informe_RedAGE2023.pdf
- Gaitán, L. (2018a). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las “3Ps”. *Sociedad e Infancias*, 2, 17-37. <http://dx.doi.org/10.5209/SOCI.59491>
- Gaitán, L. (2018b). Representaciones sociales de infancia y ciudadanía: entre el antagonismo y el cambio. En A. Llena y A. M. Novella (Coords.), *Impulsar la participación infantil. Los consejos de infancia y adolescencia* (pp. 33-50). Graó.
- Gaitán, L., y Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Síntesis.
- Gajardo, K., y Torrego, L. (2022). Análisis de una experiencia de prácticas cotidianas de democracia en educación infantil. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 139-165. <https://doi.org/10.14201/teri.25174>
- García, L., Boqué, M. C., y Alguacil, M. (2019). La participación infantil en centros educativos de Cataluña desde la perspectiva de la dirección escolar. En J. Longás y J. Vilar (Coords.), *La Pedagogía Social en un entorno VICA: ¿Viejos problemas, nuevas perspectivas?* XXXII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social (pp. 393-396). Blanquerna.
- García, M., Del Hoyo, M., & Fernández, C. (2014). Engaged youth in Internet. The role of social networks in social active participation. *Comunicar*, 43, 35-43. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-03>
- Graziella, O., y Rivera, J. R. (2018). Construcción de ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la inclusión social. *Nueva Época*, 44, 52-71. <http://dx.doi.org/10.32399/rtla.12.44.587>
- Guichot, V. (2013). Participación, ciudadanía activa y educación. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 25(2), 25-47. <https://doi.org/10.14201/11572>
- Guichot, V. (2014). *Reconstruir la ciudadanía*. Editorial Dykinson.
- Hamui, A., y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. 10.1016/S2007-5057(13)72683-8

- Hart, R. (1992). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF.
- INE (2024). *Cifras oficiales de población de los municipios españoles*. <https://www.ine.es/dynt3/inebase/index.htm?padre=525>
- Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que les afectan*. Bernard van Leer Foundation.
- Lawt, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-Practice: The Educational Implications of an Inclusive and Relational Understanding of Citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x>
- Liebel, M. (2006). Los movimientos de los niños y niñas trabajadores. Un enfoque desde la Sociología. *Política y Sociedad*, 43(1), 15-123. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130105A>
- Liebel, M. (2021). Children's cities. From pedagogical mise en scène to the appropriation of the city. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 38, 89-97. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.06
- Lister, R. (2007a). Inclusive Citizenship: realizing the potential. *Citizenship Studies*, 11(1), 49-61. <https://doi.org/10.1080/13621020601099856>
- Lister, R. (2007b). Why Citizenship: Where, When and How Children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2), 693-718. <https://www7.tau.ac.il/ojs/index.php/til/article/view/650>
- Llena, A., y Novella, A. (2018). El acompañamiento socioeducativo en la participación ciudadana. Los componentes pedagógicos en los consejos de infancia y adolescencia. En A. Llena & A. Novella (Coords.), *Impulsar la participación infantil: Los consejos de infancia y adolescencia* (pp. 97-120). Graò.
- Mata, P., Ballesteros, B., y Padilla, M.T. (2013). Ciudadanía participativa y transformadora: análisis de discursos y propuestas de aprendizaje. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), 49-68. <https://doi.org/10.14201/11573>
- Mata, P., Gil, I., y Aguado, T. (Coords.). (2018). *Ciudadanías. Aprendizaje de la ciudadanía activa: discursos, experiencias y propuestas educativas*. UNED.
- Mateos, T., Sánchez, E., Gil, I., & Romero, C. (2022). Child-Led Participation: A Scoping Review of Empirical Studies. *Social Inclusion*, 10(2), 32-42. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.4921>
- Melero, H.S., Sánchez, E., Esteban, M.B., y Martínez, M. (2021). Infancia, adolescencia y participación ciudadana en los municipios. La mirada de figuras técnicas y cargos electos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 47-60. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.03
- Murden, A., y Cadenasso, J. (2018). Una aproximación a los procesos de construcción de subjetividad. CEPAL-Fundación SM. <https://bit.ly/2ZeaalB>
- Novella, A. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación social*, 38, 77-98. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165587>
- Novella, A., Agud, I., Llena, A., y Trilla J. (2013). El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil. *Bordón*, 65(3), 93-108. <http://dx.doi.org/10.13042/23166>
- Novella, A., Mateos, T., Crespo, F., y López, A. (2021a). Escenarios de participación de la infancia: oportunidades para la coproducción en los municipios. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 61-76. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.04

- Novella, A., Romero, C., Barba, M., & Quirós, A. (2023). Enablers, barriers and proposals for child participation in Spanish municipalities. *Bordón*, 75(2), 105-121. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96430>
- Novella, A., Romero, C., Melero, H., y Noquera, E. (2021b). Participación infantil, política local y entorno digital: Visiones y usos en municipios españoles. *Comunicar*, 69(29), 33-43. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-03>
- Novella, A., y Sabariego, M. (Eds.) (2020). *Infancia y participación. Por una ciudadanía activa e inclusiva. Informe de Resultados*. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.13296335.v2>
- Pascual-Arias, C., Molina-Soria, M., López-Pastor, V., y Hortigüela-Alcalá, D. (2022). Participación del alumnado en la elaboración del examen teórico: análisis de resultados. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 379-388. <https://doi.org/10.5209/rced.79327>
- Pauliina, K., Bronwyn, E., y Häkli, J. (2020). Ciudadanía vivida: conceptualizar un campo emergente. *Citizenship Studies*, 24(6), 713-729. <https://doi.org/10.1080/13621025.2020.1739227>
- Pavez, I. (2014). *Los derechos de la infancia en la era de Internet. América Latina y las nuevas tecnologías*. Naciones Unidas. <http://hdl.handle.net/11362/37049>
- Ramírez, M., y Contreras, S. (2014). Deconstruyendo la noción de infancia asociada a ciudadanía y participación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 10(1), 91-105. <https://bit.ly/3IXOF3j>
- Ramiro, J., y Alemán, C. (2016). ¿El surgimiento de un nuevo sujeto de ciudadanía? Aportaciones teóricas al debate contemporáneo sobre los derechos de los niños. *Papers*, 101(2), 169-193. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2218>
- Riádigos, X., & Gradaïlle, R. (2023). The Forum for the participation of children and teenagers in Teo: A socio-educational context that enables children's right to participation. *Children and Youth Services Review*, 153, 107112. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107112>
- Ruiz, S. (2019). Infancia, derechos humanos y ciudadanía. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 30(2), 61-80. <https://doi.org/10.15359/rldh.30-2.3>
- Sabariego, M., Pose, H., Sánchez, E., y Buxarraís, M. ^a R. (2023). La participación de la infancia y la adolescencia en la municipalidad. Discursos y estrategias políticas en Andalucía, Catalunya y Galicia. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 123-141. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96468>
- Saiz-Linares, Á., Ceballos-López, N., y Susinos-Rada, T. (2019). Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 713-728. <https://doi.org/10.5209/rced.58883>
- Save the Children (2017). *Condiciones básicas para la participación de la niñez efectiva, ética y significativa*. Save the Children.
- Seguro, V. (2016). *Con voz: derechos de participación y autonomía en la niñez*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/676769>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Tresseder, P. (1997). *Empowering children and young people. Training manual*. Save the Children.
- Trilla, J., y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.

- Trilla, J., y Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43. <http://hdl.handle.net/11162/92218>
- Twum-Danso, A. O. (2023). Adults in Charge: The limits of formal child participatory processes for societal transformation. En B. Sandin, J. Josefsson, K. Hanson, & S. Balagopalan (eds.), *The Politics of Children's Rights and Representation* (pp. 59-80). Palgrave Macmillan. Advance online publication. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-04480-9_3
- UNESCO (2019). *Enseñando y aprendiendo para una participación transformadora*. UNESCO. <https://bit.ly/3aVOVev>
- UNICEF (2003). *Estado Mundial de la infancia 2003*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://doi.org/10.18356/dc55dff3-es>
- UNICEF (2019). *Child and Youth Participation: Options for Action*. *United Nations Children's Fund*. UNICEF.
- UNICEF (2020). *Ciudades Amigas de la Infancia*. <https://ciudadesamigas.org/municipioamigo-infancia/participacion-infantil/>
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://www.jstor.org/stable/3699366>

RESEÑAS

RESEÑAS DE LIBROS / BOOK REVIEWS **37(2), 2025**

- Larrosa, J. (2023). *Alma se tiene a veces. Ejercicios de retirada*. Noveduc, 350 pp.
 Fernando BÁRCENA ORBE..... 241-244
- He podido hacer esto y aquello. Comentarios a la reseña de F. Bárcena sobre *Alma se tiene a veces. Ejercicios de retirada*
 Jorge LARROSA BONDÍA..... 245-249
- Luri, G. (2024). *Prohibido repetir: una propuesta apasionada para salvar la escuela*. Rosamerón, 332 pp.
 Enrique ALONSO-SAINZ..... 250-252
- Gomá, J. (2023). *Universal concreto. Método, ontología, pragmática y poética de la ejemplaridad*. Taurus, 272 pp.
 Gabriela SÁNCHEZ-HERRERA ARIAS..... 253-259
- Von Hildebrand, D. (2024). *Escritos breves sobre la educación*. Eunsa, 123 pp.
 Traducción: J. M^a. Barrio Maestre. Edición y prólogo: Sergio Sánchez-Migallón
 David AYOSE CANCELA VAL..... 260-262
- Martín-Sánchez, M., y Cáceres-Muñoz, J. (2024). *Teoría e Historia de la Educación. Formación básica para educadores*. Aula Magna, 392 pp.
 María CASAS BAÑARES..... 263-266
- Mestre, J., y Fernández-Liria, C. (2024). *Escuela y libertad. Argumentos para defender la enseñanza frente a políticas educativas y discursos pedagógicos demenciales*. Akal, 171 pp.
 Carmen FONTANEDA AMO..... 267-268
- Vila, E., Rascón, T., e Hijano, M. (2025). *Pensar e investigar la educación. Desafíos sociales y líneas emergentes*. Octaedro, 202 pp.
 Rocío NICOLÁS LÓPEZ..... 269-271
- Valle, J. M., Manso, J., y Sánchez-Tarazaga, L. (2023). *Las competencias profesionales docentes. El Modelo 9:20*. Narcea, 215 pp.
 Marta PAZOS ANIDO 272-274
- Ming Tse, H., Daniels, H., Stables, A., y Cox, S. (2024). *El diseño de edificios para el futuro de la educación*. Morata, 260 pp.
 Judith MARTÍN LUCAS 275-277

Sarramona, J. (2024). *La educación en el día a día* . Horsori, 132 pp.
Mateo AVILÉS..... 278-281

Moraleda Ruano, A., y Galán-Casado, D. (Coords.) (2024). *Estigma y educación. Un enfoque para la igualdad*. Narcea, 177 pp.
Miriam G. BLANCO 282-285

Caride, J. A., y Rodríguez, J. (Coords.) (2024). *Realidades e horizontes da educación en Galicia*. Kalandraka, 317 pp.
Eduardo S. VILA MERINO 286-287

Larrosa, J. (2023). *Alma se tiene a veces. Ejercicios de retirada*. Noveduc, 350 pp.

UNA VIDA ENTRE BASTIDORES

No es fácil, pero sí una alegría, escribir una reseña del libro de un amigo, como lo es para mí Jorge Larrosa. Su *Alma se tiene a veces. Ejercicios de retirada*, es un ensayo mayor compuesto de 31 miniensayos, todos ellos bien hilvanados con episodios biográficos, lecturas, amigos, libros y lecturas, películas, tragedias griegas, cosas, objetos y también fotografías; en fin, con un mundo que es su mundo. El libro de Jorge es, según él mismo cuenta, una especie de «ejercicio de reanimación», «un intento de pulsar el estado de mi alma y de su afinación (o desafinación)». El título es un verso de un poema de la poeta polaca Wislawa Szymborska, que dice así: «Alma se tiene a veces. / Nadie la posee sin pausa y para siempre». El libro fue escrito —y tuvo muchas idas y venidas— «para saber que estaba escribiendo» y el alma de la que habla no es meramente una interioridad aislada «sino una forma singular de estar en el mundo o, quizá mejor, en un cierto mundo», y por eso en sus páginas encontramos vínculos, amores, relaciones, amigos, todo un arte de existir. Lo que el lector se encontrará en sus páginas es un motivo griego, «el viejo motivo de la medicina del alma», «una ética del cuidado de sí y de nuestras relaciones con el mundo. Una dietética del alma. Un ejercicio espiritual. Un arte existencial».

Todo comenzó siendo el proyecto de «la vida en Re», pero entendida no

como segunda nota de la escala musical, sino como tonalidad, lo que proporciona el tono, el estado de ánimo —como diría Heidegger, *Stimmung*, su afinación y su talente; y esto porque «no somos otra cosa que una manera de hacernos eco de lo que nos tañe y nos atañe, y cuando eso falta es como si estuviéramos desanimados». Todo tiene que ver con «Re», porque los epígrafes de su libro van en la línea de esa afinación y ánimo: resonancias, resintonizar, retahíla, revivir, rebuscar, regenerar, y tantas otras...son muchas. Esa «vida en Re», en vez de comenzar por uno mismo, para quedarse solamente en uno, «de va comenzando a uno», junto a los amigos y a los amores, a los libros y algunas cosas, recuerdos y fantasías». A una cierta altura del camino de la vida, la vida está «derrière soi» (Antoine Compagnon, *La vie derrière soi*, Équateurs, 2021), con la trastienda repleta de cosas, está entre bastidores y entre bambalinas: porque lo realizado se hizo con cierta discreción y detrás de la escena, que es como se hacen las cosas del estudio: pensar, leer, escribir, preparar cursos.

Con motivo de su propia *retirada* —su jubilación tras largos años de dedicación al oficio de profesor, una jubilación que es una mezcla de nostalgia anunciada y alegría deseada para estar en una especie de refugio lector y estudiantoso—, Jorge escribe esos ejercicios de retirada como unas prácticas ejercitantes en los que da cuenta (y *repasa*) cosas, amigos y el propio cultivo de sí. Leer este libro es acceder a un arte de vivir y a una bien compuesta biblioteca, a viajes y recorridos. Es un libro —como en el caso de las luciérnagas, con las que comienza

el viaje— «sobre lo que aún brilla en la noche y sobre lo que aún resplandece en el ocaso». Un libro sobre lo que pasa cuando uno se retira; una escritura que da comienzo con un recién estrenado cuaderno, cuando «la reclusión (por la pandemia) se le había convertido en recogimiento». La palabra «retirada» tiene una connotación guerrera y combatiente, pero no es aquí de modo exclusivo huida del campo de batalla, sino otra cosa. Jorge Larrosa se suma a la comunidad de los *retirantes*, palabra que emplean los brasileños para nombrar a los que escapan de «las endémicas sequías del nordeste». Es pues distanciamiento de lo seco, de un cierto desierto (la sequedad de una universidad que ya no es lo que un día quizá fue). Así pues, el libro de mi amigo es una especie de gesto de resistencia y un remedio ante lo que deja seca el alma y, si es huida, lo es hacia la luz, esa que brilla en la oscuridad, como la de las luciérnagas, y que para verlas exige toda nuestra atención y también nuestro cuidado, para no espantarlas.

Son muchas las cosas de las que habla Jorge Larrosa en estos ejercicios literarios de retirada, en estas meditaciones espirituales, un poco en la línea de Marco Aurelio, pues también son «pensamientos para mí mismo». No resulta fácil resumirlas, y tampoco es necesario. Está el motivo de su propia retirada del oficio docente, cuando la universidad y el aula, que tanto elogió en otros libros suyos, se le volvieron irreconocibles porque esa universidad pretendía poder mantenerse sin hacer aquello que había constituido la entraña misma de su tarea y la de algunos de sus amigos y colegas:

estudiar, pensar, leer, escribir, conversar con los estudiantes en un aula. Así que, deshojando la margarita de su retirada, decidió que la suya no sería ni contestataria ni clandestina, tampoco amarga. Su libro da buena cuenta de ello: está lleno de homenajes, agradecimientos y amores. Y precisamente por ello, porque «a la universidad la sentía él cada vez más incompatible con el amor», percibió que lo que le quedaba era su vida estudiosa (lectora y escritora), un estudio sin necesidad de someterlo a un plan o curso, y mucho menos a los infames y un poco idiotas corsés de la universidad de ahora, esa que no estudia y nada quiere saber de lectores, de bibliotecas ni lecturas. Se retiraba para complacerse en su trastienda, como Montaigne aconsejaba hacer en sus ensayos, para seguir leyendo, escribiendo y conversando «sin deberes que cumplir ni nada que demostrar», y porque —y cita a Juan Carlos Onetti en *Literatura: ida y vuelta*— para hacer esas cosas «porque es su vicio, su pasión y su desgracia». Así que este libro es un poco como esa *Vita Nova* que, inspirada en Dante, siguieron otros muchos: «Estaba empezando a componer (con Barthes, Onetti y Proust) su particular compañía de retirantes». Así pues, así comienza el cuento: «Había una vez un viejo profesor en retirada...».

Quien lea el libro de mi amigo encontrará la posibilidad de emprender más de un viaje. Tendrá que estar atento, porque puede haber perlas por ahí escondidas a las que no preste atención y que se le escapen como luciérnagas. Digamos que, a causa del motivo por el que arranca la escritura del libro —la

retirada de un oficio docente— el hilo rojo de estas páginas y lo que cose todas las historias es un motivo pedagógico, una cierta *Paideia* que ensambla, como en la vieja Grecia, a músicos, poetas y filósofos; como si no fuese pensable una pedagogía sin ellos. Tenemos un hermoso ejercicio sobre maestros y discípulos —Jorge dedica un bello capítulo 12 a «Rescoldos del oficio, o las poéticas de la transmisión»— donde leemos: «De cadenas eróticas y erotizantes está hecha la transmisión cuando va de verdad y calienta los oídos y las lenguas. A veces es el asombro mismo del mundo y de la materia lo que estremece y hace que nos tiemblen las piernas, nos rasquemos la cabeza y nos brillen los ojos. No hay relación con la materia de estudio que no sea una combinación de eros y ascesis, de amor y disciplina».

Pero también está el motivo de la amistad, tan caro para Larrosa. Sólo cuando los invitados llegan, la casa —dice— es la casa «verdadera casa», dice en otro hermoso capítulo, el que hace el número 15: «Amigos del recreo, o la ronda de los cantores». La costumbre de la amistad es la que nos evita tener que vivir en madrigueras y la que nos lleva a la casa como hogar, porque en ella está el fuego, el calor, la manta y el libro o la música. A los amigos recurrimos y ellos nos resarcen también de sinsabores. Algunos de sus amigos estamos en su libro, y a mí se me resbalan dulces lágrimas, pero también esbozo una mueca sonriente, en un momento preñados de «recuerdos»; por ejemplo el de Berlanga de Duero, con otro amigo querido, y el recuerdo de ella —que ya

no estaba, pero que cuando estaba me miraba estudiando,— y esa canción con ese verso medio picarón —«yo en mis cosas y tú enredando»—, porque era eso lo que ella hacía esas mañanas de sábado, yo madrugador y ella perezosa; esas palabras mañaneras (¡qué bonito están cuando estudias!, decía ella), «como si con ellas —escribe mi amigo— no sólo mostrara su admiración por él sino que llamara la atención también sobre sí misma; que a lo mejor lo que quería era sacarlo (sacarme) de sus cosas y que fuera él (y que fuera yo) quien la mirara».

Entonces, ¿a qué se va a enfrentar el lector que se acerque al libro de un amigo, el libro de Jorge Larrosa? Para responder a esta pregunta tengo que citar otro de sus capítulos, el que lleva el número 5: «Enredos de la lengua, o los motivos del arquero». Porque mi amigo mantiene una relación muy especial con el mundo a través del lenguaje, la casa del ser. Lo que tendrá en sus manos el lector del libro de Larrosa será el de de un escritor y estudioso, el de un pedagogo, en el sentido más griego del término —un poco filósofo, un poco poeta y un lector; un conversador y un amante de preparar cursos y clases, o mejor, «aulas»—, el libro de alguien cuyo arco y cuyas flechas, como las de Filoctetes —la tragedia de Sófocles, que Jorge lee a través de *La inflamación del verbo vivir*, de Waldji Mouawad—, se convirtieron en un lápiz para escribir, para reaprender a hablar, para conjugar el verbo vivir (en infinitivo) y el resto en gerundio: «Vivir escribiendo, por ejemplo, o retirándose, envejeciendo, recordando y añorando, llorando y riendo, y amando y reamando;

vivir en re: reaprendiendo a vivir, reinflamando el verbo vivir, reencontrando en la propia boca y en el propio nombre, la pronunciación exacta del verbo vivir». Sí, de esto va este libro. Del que «tal vez había sido el primer poema de su vida,

ese que dice: *El desorden de la vida / la confusión de los caminos / las innumerables maneras de pecar*».

Fernando Bárcena Orbe
Universidad Complutense de Madrid

He podido hacer esto y aquello. Comentarios a la reseña de F. Bárcena sobre *Alma se tiene a veces*. Ejercicios de retirada

Difícil corresponder a una reseña escrita desde la amistad, más aún cuando se trata de un libro tan personal y tan poco académico como el *Alma se tiene a veces*, bastante alejado de los que venían siendo mis temas habituales en Pedagogía. De ahí que estas páginas no sean estrictamente una respuesta a las de Fernando Bárcena, mucho menos un diálogo académico, sino más bien un complemento o un suplemento a las palabras de mi amigo. Escritas, desde luego, desde el agradecimiento a la generosidad de la revista universitaria que las acoge, a pesar de estar fuera o al margen de sus ámbitos, digamos, ordinarios.

1.-

Siempre consideré la escritura de este mi último libro como un ejercicio espiritual o, dicho con menos solemnidad, como una serie de meditaciones de andar por casa sin otro propósito que sostener la atención y ejercitar la pluma. O incluso, como dice Fernando, como un compendio de pensamientos para mí mismo, escritos en ocasión de mi jubilación, con la intención, más o menos explícita, de ir pensando y elaborando, tanto con mis lecturas como en conversaciones con algunos amigos que habían pasado o estaban pasando por el mismo trance.

Durante mucho tiempo se tituló *La vida en re*, puesto que las primeras versiones consistían en series de retahílas hechas de palabras que empezaban con re, como por ejemplo refractario,

recalcitrante, reclamo, remordimiento, recuerdo, retiro, refugio, resonancia, resto, respiración, o la que desde el principio había decidido que sería la última: realidad. La primera redacción que di a leer a algunas personas próximas, cuando la cosa tenía apenas 50 páginas, empezaba así:

Meditaciones de andar por casa había llamado alguna vez a lo que se le iba ocurriendo al hilo de los incidentes que puntuaban su vida, incluyendo las conversaciones y las lecturas, como una especie de soliloquio al levantar la cabeza del libro y salir al balcón a mirar la calle y fumar un cigarrillo; en esos momentos en los que algo de lo que le había pasado, un poco alejado ya en el tiempo, se le venía al pensamiento y se quedaba él como removiéndolo o mascullándolo (...). Lo de andar por casa se hizo literal durante los meses del encierro, cuando se la pasaba hablando por el pasillo, a veces en voz alta, en un parloteo consigo mismo bastante desordenado (...). Y la escritura no era otra cosa que una tentativa de calmar, acallar o hacer un poco más soportable ese rumor interno, esos balbuceos del pensar y del decir, esas basurillas de la mente o ese runrún que no paraba.

La versión definitiva, sin embargo, tiene un comienzo más temático:

Estrenó el cuaderno cuando la reclusión se le había convertido en recogimiento y comenzó a considerar la posibilidad de irse retirando. Su trabajo no daba ya para más y no lo soportaba sin el aula, ese lugar al que había rendido homenaje, elogiándolo y lamentando su desaparición, en sus últimos libros sobre el que aún era su oficio; y no podía dejar de pensar mientras deshojaba la

margarita, que si sí que si no, que lo que había escrito en aquellos libros era un discurso de despedida.

La pregunta por el oficio había sido tardía, de las que vienen al final y en la vejez, cuando siente uno la necesidad o el capricho de darle vueltas a qué es lo que ha estado haciendo toda la vida; porque toda una vida había dedicado a su trabajo, y por eso había querido elaborarla y darle un sentido, para tomarla en la palma de la mano, contemplarla y afirmarla en el mismo momento en el que la dejaba caer, como soltándola y desprendiéndose de ella; justo en el momento en que se había convertido, para la institución en la que trabajaba, en un profesor de los de antes, obsoleto, cascarrabias, incapaz de adaptarse, como decían, a las exigencias de los tiempos, tozudamente reacio o reticente a cualquier tipo de reconversión o reciclaje.

Pero la escritura fue tomando poco a poco su propio camino, haciéndose más consciente, combinando partes más narrativas y partes más reflexivas, partes más biográficas y partes más ensayísticas, incorporando voces ajenas, invocando recuerdos, dejándose llevar por las digresiones, volviendo una y otra vez a los mismos motivos, contradiciéndose a veces, haciéndose cada vez más rapsódico, si entendemos por rapsodia un zurcido de poemas, o una composición musical constituida por la unión libre de diversas unidades rítmicas y melódicas, de diversos temas, pudiendo incluir fragmentos de otras obras o de músicas populares, aunque de lo que se trataba, en cualquier caso:

No es de exhibir lo propio sino de saborear experiencias comunes en la

lengua de todos, de hacer que la elaboración de su vida en re pueda resonar en lo que hay de retirante en la vida de cada uno. Muchos son los que forman parte, de un modo o de otro, de la comunidad de los que están en trance de apartarse y de cogerle gusto al retiro. Muchos y muchas los que buscan reanudaciones y reanimaciones.

Lo que empezó como una meditación a propósito de la retirada entendida casi como categoría existencial, como un apartamiento del mundo y una búsqueda de soledad y de recato, de vida quieta y privada, se fue convirtiendo poco a poco en un ejercicio de reanimación, de revitalización o de reavivación:

Siendo que avivar significa excitar, animar, encender, acalorar, hacer que arda más el fuego o que de más claridad la luz, poner más encendidos, brillantes o subidos los colores, recobrar el vigor.

Una lucha contra la acedía, en definitiva, contra ese apagamiento del ánimo, ese tedio o esa desgana que Roland Barthes, cansado de lo que venía haciendo, definió en una entrevista como “impotencia para amar a alguien, a algunos, al mundo”. Un trabajo esforzado y paciente sobre mí mismo que pudiera conducir sin violencia a ese *Incipit Vita Nova* con el que acaba el libro.

Empezaste a escribir con el pretexto del recogimiento y de la retirada. Pero lo que descubriste es el tiempo. Al principio el más obvio, el que se ordena según un antes y un después: lo que hacías antes y lo que ibas a hacer a partir de ahora, lo que te reclamaba antes y lo que te iba a reclamar a partir de ahora. Pero enseguida, como a Barthes, se te

fueron confundiendo los tiempos. ¿No te das cuenta de que uno de los asuntos de tu búsqueda es la relación entre el amor y el tiempo? No sólo el amor que se va y que viene en el tiempo, sino el tiempo del amor, la forma de estar en el tiempo que está atravesada por el amor. El tiempo existencial de los mortales que aman podríamos decir o, ya que te concierne, tu manera de vivir en el tiempo tu mortalidad enamorada (...). Sabes muy bien que no hay relación con el porvenir más intensa que el de la espera amorosa (sea de algo, de algunos, del mundo). Que no hay relación con el pasado más densa que la que se da en el momento que sucede a una despedida (sea de algo, de algunos, del mundo). Que no hay presente más vivo que el que ofrece *Eros* a los amantes, *Philia* a los amigos, y ambos, *Eros y Philia*, a cualquiera de las formas de la belleza.

Y, un poco más adelante:

¿El amor como garantía de lo real? ¿El amor y lo real? Parece que esa es tu búsqueda, querido, esa conjunción, esa cópula. ¿Recuerdas cuando te vino por primera vez la expresión “la vida en re” un mes después de haber comenzado el cuaderno? ¿Recuerdas aquella mañana en que por fin te sentiste capaz de contar algo de lo que estabas escribiendo? ¿No les dijiste ya entonces a tus amigos que la última palabra en retenía que ser “realidad”? No la retirada de la realidad sino tu retirada hacia la realidad. Piensa en eso, piensa en eso.

2.-

Termina Bárcena su reseña con la transcripción del primer poema que escribí en mi vida. Pero en el libro aparece también el último, concretamente al final de una sección en la que

intento dar forma a mi gratitud hacia la universidad, esa institución que me ha hecho lo que soy y de la que en aquél entonces me estaba retirando.

Hay ahí una referencia a *Stoner*, la novela de John William, al momento en que el protagonista llegó a la edad de la jubilación, y le organizaron una pequeña ceremonia de despedida. Hubo una cena en la que escuchó lo que se suele decir en esas ocasiones: sus años de servicio, su larga experiencia, su ejemplar dedicación a la enseñanza, sus grandes esfuerzos por la universidad, el bien merecido descanso, la gratitud que todos sentían, la amplitud de sus méritos, la estima de sus colegas, el recuerdo en el corazón de sus alumnos, las cosas tan interesantes y provechosas que todos esperaban que pudiera hacer a partir de entonces, liberado ya de sus obligaciones, en esa jubilación que no era un final sino un principio. El viejo profesor vio sin ver, aturdido, las sonrisas, los saludos y las miradas. Soportó, en diversos corrillos, los apretones de manos y las palmadas en la espalda. Y, al final de la cena, apenas fue capaz de pronunciar unas palabras entrecortadas: “he dado clase... he dado clase en esta universidad durante casi cuarenta años. No sé qué hubiese hecho de no haber sido profesor. Si no hubiera dado clase hubiese sido... Quiero darles las gracias a todos por permitirme ser profesor”.

Hay también un recuerdo del momento en que regalé uno de mis libros a varios colegas, con esta dedicatoria: “a mis compañeros y compañeras por el respeto y la cordialidad con los que, durante casi cuarenta años, me han permitido ser profesor a mi manera”. Y el texto continúa:

En realidad, casi todos esos colegas me eran indiferentes, como yo lo era para ellos, y esa cordialidad significaban que cada uno iba a lo suyo y que a nadie le importaba. Hay trabajos en los que uno se encuentra con personas que no ha elegido, en una mezcla extraña de distancia y proximidad, tolerándose y mirándose de reojo, viéndose sin verse; y de todo eso va quedando como un afecto, una costumbre, el sentimiento de haber pasado los mejores años de la vida cruzándose por los pasillos, saludándose y sonriéndose, interesándose sin interesarse, viéndose envejecer. Algo parecido a lo que Pessoa, en el *Libro del desasosiego*, llamaba “una amabilidad de viaje”, esa de cuando los trayectos eran largos y la gente tenía que pasar un tiempo con otras personas que también estaban de paso. Decía Bernardo Soares: “vivimos todos, en este mundo, a bordo de un navío zarpado de un puerto que desconocemos hacia un puerto que ignoramos”. Decía también que hay que reconocer en los demás el mismo derecho que nos corresponde, es decir, “que no nos molesten”. Y que hay que aplicarse todos los días esa moral de “no hacer a nadie ni mal ni bien”; esa moral sencilla y civil que tiene que ver con la convivencia y la amabilidad, una especie de “cariño de la inteligencia”, una forma menor pero cada vez más escasa de eso que antes se llamaban buenos modales.

Algo semejante también a lo que se desprende de ese pecio de Ferlosio, de *Vendrán más años malos y nos harán más ciegos*: “babilonios somos; no nos vuelva la tentación de levantar ninguna torre juntos. Más bien ¡dejémonos ya de una vez en paz y por imposibles los unos a los otros, como

buenos hermanos!”. Como si hubiera una forma menor de fraternidad en ese simple y directo dejarse en paz, en esa moral babilonia del cada uno en lo suyo, distantes e imposibles los unos para los otros.

Así que, si tuviera que pronunciar, como era costumbre, unas palabras de despedida, daría las gracias a mis colegas por haberme dejado en paz, por haber tolerado mi talante solitario y no haber querido enrolarme en ningún proyecto colectivo, por haberme soportado amablemente durante casi cuarenta años, por no haberme afeado mi comportamiento poco participativo, escasamente comprometido con las tareas comunes.

Y repetiría para mis adentros el último de los tres poemas que componen mis obras completas, apenas dos endecasílabos: “*Con el agua y la cal de que estoy hecho / he podido hacer esto y aquello*”.

3.-

No entraré a desarrollar lo que Bárcena apunta certeramente: el motivo del alma, de su cultivo, de su pérdida y recuperación. Pero dado que uno de los asuntos que más me preocupaban cuando aún escribía sobre educación era la degradación y el empobrecimiento de lengua con la que la nombramos, y ya que el libro es un recosido de citas y de voces, añadiré para terminar la de Christian Bobin que, en un libro titulado *Resucitar*, escribe lo siguiente:

La tierra se llena de una nueva raza de hombres a la vez instruidos y analfabetos, hombres que controlan los ordenadores y ya no comprenden para nada a las almas, que llegan incluso a olvidar lo que una palabra como esa pudo designar

en otro tiempo. Cuando, pese a todo, alguna cosa de la vida les afecta -un duelo o una ruptura-, esas personas se encuentran más desprovistas que los recién nacidos. En esos momentos, les haría falta hablar una lengua que ya no

está en vigor, mucho más sutil que el dialecto informático.

Jorge Larrosa Bondía
Universidad de Barcelona

Luri, G. (2024). *Prohibido repetir: una propuesta apasionada para salvar la escuela*. Rosamerón, 332 pp.

Una vez más, el filósofo y pedagogo Gregorio Luri, nos vuelve a regalar uno de sus ensayos provocadores. Luri, conocido por su crítica al sistema educativo actual y su ironía sutil, plantea una reflexión profunda sobre los principales temas de mayor influencia en el aspecto educativo. Desde esta perspectiva, nace este manuscrito con un título que anticipa las amenazas a las que la educación moderna se enfrenta y que el ensayista intentará desmontar en cada página.

En esta ocasión, el autor ha dividido en cuatro grandes bloques las ideas que, a su parecer, pueden explicar el momento en el que nos encontramos educativamente. Por ir desde una visión más general, Luri nos hace una radiografía de lo que él llama las *sociedades abiertas*. Estas se definen como aquellas que “priorizan el tiempo sobre el espacio, lo indefinido sobre lo definido, la crítica sobre la convicción, el proceso sobre el producto” (p. 25). En cambio, las cerradas son aquellas que ponen el foco en lo definido, en lo estable, en el producto por encima del consumo; el foco en lo realmente importante.

Este tipo de sociedades abiertas influyen directamente en la educación, ya que el maestro pierde autoridad porque el padre del alumno sabe más, el método que se usa para enseñar prevalece por encima del conocimiento que se aprende o lo nuevo siempre es mejor que lo antiguo por la simple estimulación de la novedad. En definitiva, según el autor, la educación ha perdido sus fines

esenciales, el *telos* griego. Esto plantea la pregunta: ¿qué entendemos hoy por una persona educada?

Para poder evidenciar esto y hacer una crítica seria a la educación actual desde las evidencias, Luri acude al famoso informe PISA en el segundo de sus capítulos. No es la primera vez que el escritor navarro utiliza estos informes para demostrarnos la deriva pedagógica en la que nos encontramos, ya lo vimos en su libro *La Escuela no es un parque de atracciones* (Ariel, 2020). Con motivo del último informe del año 2022, el autor nos pone frente a varios ejemplos de fracasos y éxitos educativos: Suecia y su escuela polarizada, Finlandia y su declive en apenas 20 años, Países Bajos y su complejo de desigualdad, Escocia, Francia y, como no, España con su decadencia ya tan evidente. Luri desvela una vez más lo que lleva años advirtiendo: las mal llamadas *nuevas pedagogías*, no funcionan. Desviar el objeto de la educación del conocimiento a las metodologías es un error. Pensar que por la digitalización la escuela será más equitativa es solo una quimera. Etiquetar la clase magistral como instrumento opresor, convierte al maestro en figura arcaica y despótica.

Cierto es que el autor centra muchos esfuerzos en analizar los informes de PISA y ponerlos como evidencia ante la realidad educativa. El escritor señala que las evidencias educativas disponibles, permiten realizar un análisis crítico objetivo de las deficiencias del sistema en comparación con otros. Aunque no es muy ortodoxo comparar realidades de tan distinta naturaleza como Soria o Finlandia, tal y como hace el autor, sí que

PISA puede ser un punto de partida interesante, pues los propios organismos que favorecen una educación propia de las sociedades abiertas son los mismos que al realizar estos informes y evidencian que aquello que profetizan, no funciona.

En una tercera parte, realiza una fuerte crítica mucho más profunda a dinámicas, pensamientos, ideologías y corrientes educativas. Una por una va desgranando desde su génesis hasta cómo han acabado con la buena educación, o al menos, la educación que no se pretendía tener. Luri comienza criticando fuertemente la trampa del desprestigio a la meritocracia, arguyendo la contradicción que es querer una sociedad abierta y que progrese sin alentar a la superación personal del individuo recibiendo una recompensa por su esfuerzo; “si necesitamos un profesional, no nos contentaremos con chapuceros” (p. 157), sostiene el autor. No es compatible desear una sociedad abierta sin meritocracia, porque la combinación de ambas es la que permite la innovación, el bienestar social y el crecimiento económico.

De la misma manera, Luri prosigue su crítica centrándose ahora en la omnipresente educación emocional, a la que se le ha elevado a categoría salvífica para con la escuela. Los maestros se han convertido en terapeutas, las emociones requieren ahora una atención constante, los sentimientos ganan importancia por encima de los conocimientos o experiencias vividas. Con esto, engañamos a los niños. Les convertimos en sacos de emociones haciéndoles creer que todo lo que sienten es legítimo y que tendrán siempre a alguien enfrente para comprenderles. Hacemos creer con este

tipo de educación que “en el mundo real también habrá alguien que preserve su amor propio de frustraciones y que sus jefes comprenderán que si no están motivados no les pueden exigir que hagan un buen trabajo” (p. 174). Nadie les explica, prosigue el autor con gran acierto, que (por desgracia o porque la naturaleza humana es así) muchas de las personas con las que se tendrán que enfrentar en su futuro no estarán pendientes ni interesadas por sus malestares, simplemente les juzgarán por aquello que hacen. Por ello, es fundamental dotar a los alumnos de herramientas que les hagan creer en ellos mismos, de conocimientos que les permitan enfrentarse al mundo y de aventuras que les eduquen emocionalmente en frustraciones, agobios, impotencias y alegrías. Hay que evitar sobreprotecciones por parte de los padres, fomentar la autonomía del pequeño gradualmente, el juego libre y analógico, etc. En definitiva, “menos introspección y más acción” (p.185).

Prosiguiendo, y antes de llegar a la última de las partes del manuscrito, el autor dedica unas páginas a su ya habitual defensa a la inteligencia, y con ella, a cuestiones como la atención, la lecto-escritura, la transmisión de conocimiento por la palabra oral y la instrucción explícita. Estos conceptos, altamente desatendidos en los últimos tiempos, engendran la base de un sistema educativo sano y fructífero para el autor. Sería necesario que se volviera a retomar y a trabajar en torno a dichas cuestiones, pues son múltiples las evidencias de sus beneficios.

De este modo, llegamos a la parte final del libro. El ensayista ha decidido

dejar para esta última parte los temas más controvertidos. Quizá, todo lo anterior solo ha sido una preparación para poner el broche con las cuestiones más criticadas por la pedagogía actual y a las que Luri se atreve a erigir como elementos reticentes pero necesarios para los tiempos que corren. Aunque suene primitivo, recuperar los exámenes resulta primordial para la pedagogía que el autor navarro nos propone. Los buenos exámenes son capaces de medir, por ejemplo, “el desgaste de la capacidad de atención de un alumno, su metacognición y su resiliencia, además de ayudarnos a entender las lógicas subyacentes a sus errores” (p. 255). Siguiendo estos argumentos, recuperar los deberes también es una tarea ineludible. Lejos de quitar la libertad y arruinar la infancia a un niño, las tareas escolares en casa proporcionan, tal y como demuestra PISA 2023, un aumento significativo en el rendimiento escolar de los alumnos; sobre todo de aquellos más pobres.

La disciplina, la memoria, la autoestima sensata o el pensamiento crítico son cuestiones que el autor nos introduce como necesarias para una escuela sana. De este modo, Gregorio Luri termina con su alegato que da nombre al libro: prohibido repetir. La introducción de políticas de no repetición de curso en aras del bienestar emocional del niño tiene consecuencias, provocando “daños a los que se condena de por vida a los que finalizan su enseñanza obligatoria con dificultades severas para comprender un texto mínimamente complejo”

(p. 288). Por eso, una política seria de repetición debería tener en cuenta no solo las consecuencias emocionales, sino también las consecuencias de aprendizaje, sobre todo en lo que se refiere a la comprensión lectora, vocabulario y cultura.

Así concluye este manuscrito del ya muy conocido pedagogo y filósofo navarro. Ciertamente es que podríamos afirmar que es una continuación y actualización de su libro publicado en 2020. Muchos de los argumentos que ha sostenido en otros títulos se han vuelto a evidenciar en este, quedando, en ocasiones, un manuscrito algo reiterativo en ideas. Pese a ello, después de leer a Luri, siempre le queda a uno la duda de saber si hay esperanza para el futuro, si hay alguna forma de revertir esta situación. No sé si volver a recuperar elementos que antes eran omnipresentes como los exámenes, los deberes o las clases magistrales solucionarían los problemas de la educación, porque si en su momento se desecharon, sería porque tampoco funcionaban bien del todo.

Hay muchas cuestiones del sistema educativo actual que hay que replantearse, no cabe duda, pero saber la dirección a la que dirigirse, quizá es más complicado. Volver a lo anterior no siempre es buena opción, pero ejercer una cierta sospecha sobre lo nuevo que llega, o al menos una sofisticada prudencia, sería más conveniente para afrontar los retos educativos venideros.

Enrique Alonso-Sainz
Universidad Autónoma de Madrid

Gomá, J. (2023). *Universal concreto. Método, ontología, pragmática y poética de la ejemplaridad*. Taurus, 272 pp.

El libro que pasamos a comentar fue publicado en el año 2023 por Javier Gomá Lanzón, filósofo, escritor y ensayista; autor de la *Tetralogía de la ejemplaridad* y de una trilogía teatral. Su obra, “*Universal concreto*”, se divide en cuatro partes: Método, Ontología, Pragmática y Poética.

En la primera parte del libro, sobre *el método*, el autor nos da una base previa antes de comenzar a hablar sobre la *filosofía de la ejemplaridad*, tema central en su obra. Comienza dando una visión global sobre el *método* que ha utilizado dicha filosofía para ser expresada a lo largo de la historia.

La filosofía de la ejemplaridad es literaria, mundana y sistemática, y elige la ingenuidad como método. El autor presenta una visión interesante sobre la filosofía, rompe con ciertas concepciones convencionales, por ejemplo:

En primer lugar, una frase muy común es “*la filosofía ayuda a hacer ciudadanos críticos*”. A lo que Gomá responde, la gente no es crítica, sino crítica. La filosofía nos debe dar herramientas de pensamiento crítico sí, pero como un medio, no como un fin; el verdadero fin de la filosofía debe ser hacer ciudadanos gozosos. Es decir, ciudadanos que sepan llevar una vida plena y con dignidad.

En segundo lugar, otra frase muy convencional es “*la filosofía no son las respuestas son las preguntas*”. A lo que

Gomá responde que *las preguntas son las mismas* y que lo que diferencia a unos filósofos de otros es *la manera de responder a las preguntas fundamentales*. ¿Y cuáles son esas preguntas?

La primera pregunta fundamental de la filosofía es: ¿Qué hay en el mundo? A la cual intenta dar respuesta la Ontología, segunda parte del libro. La segunda pregunta fundamental es, una vez que hemos dicho lo que hay: ¿Qué hay que hacer con lo que hay? A la cual intenta dar respuesta la Pragmática, tercera parte del libro. Y dentro de un hacer estaría la Poética, que es la última parte del libro.

Comenzamos con la primera pregunta fundamental: ¿Qué hay en el mundo?

Lo que hay en el mundo son *entes* los cuales se hacen inteligibles y comprensibles a la mente humana través del “ser”. ¿Qué son los *entes*? Los entes son las cosas concretas. Existen entes impersonales (como una mesa, una silla, un lápiz, etc.) o entes personales (las personas). Y esas cosas concretas solo llegan a ser comprendidas por la mente humana como “una mesa”, “una silla” o “una persona” cuando las definimos a través del verbo “ser”.

El “ser” es lo que hace *universal* al ente, le dota de trascendencia ¿Qué quiere decir con hacerle *universal*? Se refiere a que cuando definimos qué “es” una mesa, básicamente estamos dotando de trascendencia a un objeto, refiriéndonos a “todas las mesas” de manera universal, diciendo que “una mesa” es mesa y no es una silla, por ejemplo. O que cuando definimos quién “es” una persona, estamos diciendo que “esa

persona” es ella misma. Yo soy yo, y no soy nadie más.

Digamos que cuando definimos un objeto, nos abstraemos de la realidad concreta. Esa definición que formulamos tiene carácter universalizante, lo cual quiere decir que podemos aplicarla para más casos.

A lo largo de la historia, ha ido variando la manera de comprender el “ser” y, a su vez, la manera de responder a las “dos preguntas fundamentales”. A continuación, vamos a ver la visión de la filosofía tradicional y la visión que nos propone Gomá en la actualidad. A su vez, *veremos el impacto de cada visión en el aula, dentro del ámbito escolar.*

La tradición filosófica desde sus orígenes ha dicho que lo que hay en el mundo es el lenguaje o el “concepto” expresado a través del lenguaje. Es decir, hablaba de la existencia del *concepto abstracto*.

¿Y qué hay que hacer con lo que hay? Según la tradición filosófica lo que hay que hacer con el concepto es darle una definición teórica para así hacerlo comprensible a la mente humana.

En el caso de los *entes impersonales*, según esta visión, lo que hace a una mesa “ser” (lo que le hace universal) es el concepto que nace de una definición teórica. Por ejemplo, la definición que se da al término “mesa” según la Real Academia de la Lengua (RAE): “Mueble compuesto de un tablero horizontal liso y sostenido generalmente por una o varias patas, para diferentes usos”.

¿Y en el caso de los *entes personales*? Como hemos visto, la tradición filosófica nos dice que lo que hay que hacer es definir el *concepto abstracto*

para así poder comprenderlo. Con lo cual, siguiendo esta visión, qué es más susceptible de ser definido ¿una mesa o una persona? ¿el ente impersonal o el personal?

Aquí tambalea la noción ontológica de la tradición filosófica, ya que tratar de definir a una persona como un *concepto abstracto* es más complejo. Además, *podemos intentar definir a una persona, pero no por ello la comprendemos.*

Por ejemplo, siguiendo esta visión, podemos definir el término de Internet como: “Red informática mundial, descentralizada, formada por la conexión directa entre computadoras” (según la RAE). Esta definición es abstracta, dota de trascendencia al objeto y, además, es una definición *neutral* ¿Qué quiere decir *neutral*? Que no incluye ningún tipo de valoración subjetiva.

Otra cosa es el valor instrumental que le da una persona al objeto, por ejemplo, en el aula un alumno puede utilizar Internet para obtener información interesante para su aprendizaje o puede utilizarlo para ver contenido basura. El objeto en sí es neutro, lo que no es neutro es el ser humano.

La escuela tradicionalmente ha tratado de formar una definición del “alumno educado”. Y parte de la tarea de los docentes es evaluar al alumno, siguiendo unos criterios que pone el Estado (el currículo), para determinar si un alumno entra dentro de esa definición de “buen alumno” o no, ¿Y qué pasa con aquellos alumnos que no entran dentro de esta definición? ¿Los exámenes evalúan lo que tienen que evaluar? ¿Qué nos indica la nota de un examen? ¿El alumno que no entra dentro

de esta definición está condenado al fracaso escolar?

Como podemos ver, definir a una persona no es tan fácil como definir a una mesa. Otra cuestión compleja es: ¿Qué criterios hemos de seguir para evaluar si un alumno está bien “educado”? Actualmente, se evalúa a un alumno en función de sus saberes, competencias y actitudes, aun así, esta es una pregunta muy debatible y no tiene respuesta definitiva.

En consecuencia, ¿dónde sitúa la tradición filosófica a “las personas”? ¿dónde están “las personas” en la Ontología? Desde los orígenes de la filosofía “las personas” han sido situadas en la ética, la cual se basa en formular unas reglas para guiar el comportamiento humano. El problema de la ética es que es tan *abstracta* que nos cuesta mucho aplicarla en nuestro día a día, no es fácil llevarla a la práctica en todos los casos.

Un ejemplo, dentro del aula, es la norma: “No hablar en clase”. Digamos que imponemos normas a veces tan abstractas de la realidad que no se ponen en práctica para todos los casos. De ahí que los alumnos, si no están convencidos de esta norma, pueden llegar a cuestionarla: ¿En ningún contexto dentro de clase se puede hablar? ¿Hay excepciones? ¿En qué casos existen esas excepciones?

¿Qué tenemos como resultado? Tenemos una ontología sin personas y unas personas sin ontología. Los alumnos en el aula no sienten una curiosidad espontánea hacia ámbitos del saber filosófico, como puede ser la ontología. La controversia que existe en muchas disciplinas del conocimiento que practican un alto nivel de abstracción, como matemáticas o filosofía, es que a veces están

tan alejadas de la realidad que pierden sentido *instrumental* para un alumno.

¿Cómo podemos convencer a nuestros alumnos de que el *conocimiento teórico puro* también tiene valor? Esta es la pregunta fundamental que se presenta en la Pedagogía.

¿Qué propuesta nos hace Gomá ante esto? Una persona no se debería definir como un *concepto abstracto* sino como un *ejemplo concreto*. Es más complicado definir el “ser” de una persona como un *concepto abstracto* que como un *ejemplo concreto*.

Lo que el autor quiere presentar con este libro es una visión distinta a la que nos ha presentado tradicionalmente la filosofía. Según Goma, lo que en verdad hay en el mundo no son *conceptos abstractos*, sino *ejemplos concretos*. Hace un salto cualitativo.

¿Y qué hay que hacer con lo que hay? En vez de tratar de dar a los objetos una definición teórica (como decía la tradición filosófica), lo que hay que hacer es la *imitación* del propio objeto, ya sea a través de la reproducción mecánica o de la praxis. Para profundizar un poco más en esta propuesta: ¿Qué quiere decir “universal concreto”?

En la tradición filosófica siempre se ha asociado lo *universal* a lo *abstracto*; y todo lo que no es abstracto, en consecuencia, es *concreto*. Si decimos “el plato” en filosofía nos estamos refiriendo a “*todos los platos*”. Para referirnos a “*un plato concreto*” tenemos que añadir un deíctico: “este plato”.

En el pensamiento filosófico tradicional “el plato concreto” no tiene ninguna universalidad; y esto diferencia la visión tradicional del actual planteamiento del

autor, porque ¿qué es un *ejemplo*? Un *ejemplo* es algo que siendo concreto está llamado a la repetición, por lo tanto es un *universal concreto*. El título del libro, “Universal concreto”, hace referencia a esta idea.

Un ejemplo es siempre ejemplo para alguien, un caso concreto que enuncia una regla universal válida para más casos. Por supuesto, un ejemplo no son todos los casos. Solo son ejemplos aquellos casos que *por su naturaleza* están llamados a ser repetidos (están llamados a ser universales).

Siguiendo con el ejemplo de la mesa, Gomá dice que lo que hace a la mesa “ser” es si es susceptible de repetición, y si cuando venga otro carpintero puede utilizarla como modelo para apoyarse.

¿Y en el caso de “las personas”? Cuando se hace referencia a “las personas” en Pragmática, se afirma que para bien o para mal todos somos ejemplo para todos. Lo que le hace a una persona “ser” es que es un ejemplo para todos los que la rodean.

Dentro del aula, el profesor es un ejemplo para todos sus alumnos y para el resto de las personas que conforman la comunidad educativa. A su vez, el alumno es un ejemplo para el profesor y para el resto de sus compañeros de clase. Yo voy a ser un ejemplo para ti siempre, y tú vas a ser un ejemplo para mí siempre.

¿Dónde reside el verdadero “poder” del ejemplo personal? El “poder” del ejemplo personal reside en que: primero, es un ejemplo que confirma la verdad de un hecho y, segundo, encierra una llamada a ser imitado.

En primer lugar, un ejemplo hace que lo imposible parezca posible, confirma que un hecho puede llegar a hacerse realidad (de ahí que confirma su *verdad*). En el ámbito escolar, es esencial para nuestros alumnos que tengan la figura de uno o varios “héroes” en su vida porque “los héroes hacen parecer lo imposible, posible; y lo difícil, fácil”.

En segundo lugar, además de que confirma la verdad de un hecho, los ejemplos tienen un efecto atractivo, como un imán, que hace a otras personas susceptibles de repetirlos (de hacerlos universales). Siguiendo con la anécdota anterior, el hecho de que un “héroe” sea una persona concreta, tiene un impacto positivo en la *motivación* de su imitador. Esto se debe a que nos sentimos más motivados a imitar un modelo cuando es una *persona real*, que cuando es un *personaje ficticio*, porque no lo vemos tan por encima de nuestras posibilidades.

De ahí que la relación entre un modelo y su imitador se define como una *analogía dialéctica*, lo cual quiere decir, que el modelo es simultáneamente igual y superior a su imitador.

¿Merecen todos los ejemplos ser imitados (ser universales)? Por supuesto, no todos los ejemplos deberían imitarse o no todos los ejemplos merecen ser universales. Existen buenos y malos ejemplos. Ejemplos que invitan a la civilización y ejemplos que invitan a la barbarie.

¿Qué es la *ejemplaridad*? La *ejemplaridad* es un prototipo que señala “lo normal” a nivel moral y es siempre personal. No todo ejemplo es ejemplar, solo el buen ejemplo es aquel que es ejemplar. La ejemplaridad siempre es

positiva; mientras que ejemplos hay positivos y negativos.

Por lo que, el ejemplo es la posibilidad de un *ideal* ¿Qué es un *ideal*? Es una propuesta de perfección, que prescribe un comportamiento a la acción, ilumina la experiencia individual y moviliza el entusiasmo latente. Puede ser personal (una persona ideal) o impersonal (una mesa ideal).

Gomá plantea en su libro una invitación a la *filosofía de la ejemplaridad*. Es decir, una filosofía que nos lleve a imitar a los buenos ejemplos (aquellos que son ejemplares) y, a su vez, ser nosotros un buen ejemplo para el resto.

¿Cuáles son los ejemplos que son “dignos” de imitación? Hemos llegado a un punto en la historia de la humanidad en el que la *dignidad* se ha expandido a todas las personas. ¿Qué quiere decir que un ejemplo sea “digno”? La dignidad es una propiedad intrínseca de los entes personales, por la cual, a estos se les debe *un respeto* por el simple hecho de “ser” (de existir).

Si hacemos un breve resumen de la historia: en la premodernidad (Antigüedad y Edad Media) la dignidad pertenecía solo a los entes abstractos (como los dioses); en la primera modernidad (a partir del siglo XVII, principios de la Edad Moderna) la dignidad pertenecía una minoría de personas que se consideraba a sí mismas ejemplares; por último, en la segunda modernidad (desde el siglo XX hasta la actualidad) la dignidad se ha expandido a todas las personas; todo ser humano sea ejemplar o no, es una persona digna.

Hemos llegado a un punto en la historia en el que priman los valores de la

democracia y la *igualdad* entre personas. Por ende, si todo ser humano es digno entonces todo ejemplo es digno. Pero eso no quiere decir que todo ejemplo sea ejemplar.

Fruto de estos dos principios, los cuales han traído muchas cosas buenas, también han traído algunas cosas no tan buenas, como el nacimiento de la *vulgaridad*. ¿Qué es la *vulgaridad*? Es la excentricidad de masas, todos idénticos en nuestra común pretensión de ser únicos. Actualmente, la vulgaridad se ha vuelto un estado general de la cultura. Somos como gotas individuales en un mar de ejemplos, cada uno con el deseo de ser un ejemplar único para sí mismo.

En el ámbito escolar, llega hasta el absurdo de que *nadie puede enseñar nada a nadie*, porque todos somos iguales. Y en este percal está en medio la figura del profesor, una persona (igual que las demás) que tiene la tarea de enseñar a una clase de jóvenes una serie de conocimientos, competencias y actitudes que un currículum ha marcado como convenientes. ¿Cómo debemos los docentes afrontar esta tarea?

Parte de la respuesta está en este libro. El profesor debe enseñar dando el *ejemplo*, y a ser posible dando un “buen ejemplo”. Cómo enseña un docente y el ejemplo que da ante los demás debe tener un vínculo. *Que la manera en que enseñas se expanda a tu vida, y que la manera en que vives se expanda a tu aula*. En definitiva, vivir como se predica, y predicar como se vive.

¿Cómo sabemos cuál es el “buen” ejemplo (aquel que es ejemplar)?

Según el autor, el buen ejemplo actúa en dos niveles: a nivel universal

interpela a la conciencia racional y a nivel concreto-personal dispara el enamoramiento del corazón.

El *juicio* es el pensar practicado por el individuo acerca de un ejemplo concreto y se divide en dos fases de reconocimiento: primero, es la identificación del ejemplo a través de un criterio subjetivo; segundo, es el reconocimiento objetivo a través del criterio de la ratio social y compartida, por la cual se califica a un ejemplo concreto como “buen ejemplo” si es universalmente imitado.

Ambas fases se complementan. Para hacer inferencias sobre el mundo que nos rodea y sobre nosotros mismos, tomamos como referencia nuestra propia opinión (criterio personal) y la opinión de los demás (criterio interpersonal). Si nuestro juicio solo se basa en uno de los dos criterios, puede estar sesgado.

Siguiendo la explicación de las dos fases de reconocimiento, en el docente pueden surgir las siguientes cuestiones: ¿y si nosotros como individuos basamos nuestro criterio personal en lo que hace la mayoría? ¿porque todos hagan algo significa que es lo bueno? ¿qué pasa cuando es un grupo minoritario el que sigue el *buen ejemplo*?

En definitiva ¿cuál es el *buen juicio*? ¿cómo enseñar a los alumnos a tener *buen juicio*? En el libro no se acaba de definir cómo podemos llegar a adquirir el *buen juicio*, aquel que nos permita saber discernir entre los buenos ejemplos y los malos, en parte porque ni siquiera tenemos una definición clara de *qué es un buen ejemplo*.

Pero aunque no podamos definir con claridad qué es el *buen ejemplo*, sí

que podemos observar algunos de los *efectos* que tiene sobre las personas. La figura del profesor como ejemplo a seguir, en el aula, tiene una marcada influencia sobre sus alumnos ¿Cuáles son algunos de estos *efectos*?

En primer lugar, puede surgir el odio hacia el modelo ejemplar, lo que se llama ejemplaridad conflictiva. ¿Por qué existe el odio hacia la virtud? Porque el ideal, en la medida en que es una propuesta de perfección, genera por su propia naturaleza un conflicto, un conflicto en la propia persona y, entre el imitador y el modelo.

El buen ejemplo muchas veces es odiado porque produce en el alumno una sensación desagradable, nos hace conscientes que no somos perfectos, sino que somos un proyecto imperfecto en continuo proceso de mejora. Aquellos que odian el buen ejemplo caen en la trampa del resentimiento y las excusas para autojustificarse.

Educar, en parte, también produce un conflicto, un conflicto entre una persona que sabe (docente) y una persona que no sabe (discente). En el paso del discente de un nivel de conocimientos a otro nivel superior es donde se encuentra la educación.

En segundo lugar, alumnos que a partir de su *juicio* determinan que es correcto imitar a un modelo ejemplar y lo ponen en práctica. Aquella persona que se vuelve consciente de que “allá por donde vas eres ejemplo para todo el que le rodea”, en su conciencia puede surgir el efecto del imperativo de ejemplaridad. El imperativo de que tu ejemplo produzca un efecto civilizador en tu

círculo de influencia. “Obra de tal manera que tu comportamiento sea generalizable en tu círculo de influencia y desencadene en su interior un impacto civilizatorio”.

¿Cómo podemos nosotros ser un buen ejemplo para el resto? Es esencial la adquisición de buenas costumbres (buenos hábitos) en la escuela. Podemos volvernos personas ejemplares a través de un corazón educado y una visión culta.

¿Cómo debería pensar el alumno ejemplar?

La escuela tiene la tarea de educar al alumno en una visión culta. En este mundo democrático donde no hay maneras de pensar absolutas, el ciudadano culto aspira a defender sus ideas de manera crítica, sin nunca dejar de aprender. Para ello, los docentes hemos de darles herramientas de pensamiento crítico y enseñarles a cómo aprender. No es culto aquel que sabe mucha historia sino aquel que tiene conciencia histórica.

¿Cómo debería sentir el alumno ejemplar?

La escuela también tiene la tarea de educar al alumno en un corazón educado¹. Dentro de los procesos psicológicos básicos está el de la emoción;

sentimos un flujo constante de emociones cambiantes. Para ello, es esencial educar la razón y las emociones para la percepción sentimental de los valores. Es decir, debemos tomar conciencia de que somos “seres de emociones” y eso es perfectamente natural, pero hemos de aprender a encauzar esas emociones en dirección a conductas que sigan unos valores cívicos. Que tu corazón se alegre cuando a otros le ocurren cosas buenas, y que se entristezca ante los actos inmorales.

Cuando surge en nosotros ese imperativo de la ejemplaridad, nos preguntamos ¿Qué queda pendiente? Las personas debemos contribuir a la reforma de la vulgaridad en dirección de una *mayoría selecta*, que sustituya la minoría selecta de la antigüedad.

Gomá dice firmemente que la finalidad de la filosofía debe ser hacer ciudadanos gozosos y a vivir una vida plena y digna. El alumno ejemplar debe aprender a mirar la perfección reconciliándose con la imperfección, aprender a ser un buen idealista con ideal.

Gabriela Sánchez-Herrera Arias
Universidad Complutense de Madrid

¹ Para más detalles: Gomá Lanzón, J. (2025). Educación y ejemplaridad: cultivando un corazón educado. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 1-14. <https://doi.org/10.14201/teri.32141>

Von Hildebrand, D. (2024). *Escritos breves sobre la educación*. Eunsa, 123 pp. Traducción: J. M^a. Barrio Maestre. Edición y prólogo: Sergio Sánchez-Migallón

¿Qué es el respeto? ¿Qué es la autoridad? ¿Qué legítima la autoridad? ¿Es compatible la libertad moral con la obediencia? ¿Tiene la pedagogía entidad propia respecto a otras disciplinas como la psicología o la ética? Estas son algunas de las preguntas que aborda Dietrich Von Hildebrand en este compendio de ensayos sobre educación. Hildebrand filósofo, teólogo y católico de origen alemán fue una figura conocida en su época por oponerse frontalmente al tercer Reich en el plano moral e intelectual. El libro está compuesto por cuatro ensayos dedicando un capítulo del libro a cada uno de ellos. En el primer capítulo trata Hildebrand sobre el respeto. En el segundo capítulo indaga acerca de lo que es la autoridad. En el tercer ensayo, basándose en los presupuestos metafísicos de la autoridad auténtica, diferencia las formas de dependencia legítimas e ilegítimas. El último de los ensayos está dedicado a la legalidad propia de la pedagogía.

En el primer ensayo, la importancia del respeto en educación se toma la palabra respeto como madre de todas las virtudes y actitud propia del ser humano.

Es como si sólo en el respeto el hombre se concienciara de su carácter esencialmente receptor como persona creada. Esto constituye la suprema grandeza del hombre: ser capaz de Dios (*capax Dei*). Podemos entender este hecho en un sentido más amplio y decir: el hombre

tiene la capacidad de concebir algo que es más grande que él, de ser atraído y fecundado por ello, y de entregarse a ese bien por sí mismo mediante una pura respuesta al valor. Esa esencial trascendencia del hombre lo distingue de una planta o un animal, ambos tienden exclusivamente a desplegar su propia esencia (p. 15).

La raíz del pensamiento de Hildebrand presupone la existencia de un mundo exterior a nosotros, con valor independiente incluso en el plano moral. Este mundo más allá del yo, en sentido amplio, tiene valor propio que jerárquicamente organizado culmina en Dios: antítesis de la contraposición sujeto-objeto. La actitud respetuosa es la vía para acceder a lo propiamente valioso, de conseguir que se muestre. La existencia y valor propio de lo que está más allá de nosotros nos supera y nos subordina pues la verdad, especialmente la verdad moral, por principio nos hace dependientes. Ser subordinado es la esencia metafísica del ser humano. De la suma importancia del respeto en el pensamiento de Hildebrand se puede deducir su teoría educativa: la educación consiste en inculcar la actitud respetuosa, es decir, una apertura al valor. Esta tarea no está exenta de dificultades atribuibles a la arrogancia de la independencia presente en los jóvenes ansiosos por parecer mayores e independientes y central en el mundo moderno que es esencialmente irrespetuoso. Hildebrand, que entiende la libertad de manera positiva, dotada de contenido concreto, considera las formas de falsa independencia como dependencias ilegítimas. Por esta vía articula una curiosa crítica a la masculinidad contra los que adolecen en su sociedad la falta de ideales como

la disciplina. Ese ideal masculino es en realidad “la actitud irrespetuosa y soberbia que teme cualquier fatiga, y especialmente cualquier esfuerzo espiritual que no haya sido libre y voluntariamente elegido por uno mismo” (pp. 20 – 21).

La esencia de la autoridad autentica, segundo ensayo, comienza refiriéndose a las formas que vinculan a la persona con los objetos, partiendo desde ella misma. La finalidad es mostrarnos vínculos, hipotéticos y autoproducidos, que al ser autoimpuestos no tienen entidad absoluta. Los compromisos hipotéticos son aquellos que provienen consecuentemente de un objetivo autoimpuesto. Son el obrar determinado que requiere la consecución de dicho objetivo del que en cualquier momento es posible desistir. Los compromisos autoproducidos se ejemplifican perfectamente en el acto de prometer algo a alguien. En este caso, el compromiso sigue saliendo de uno mismo, pero ya no es hipotético al recaer sobre otra persona. Continúa el razonamiento dando cuenta del concepto de autoridad cuyo presupuesto, contrario a los compromisos autoimpuestos, es su pretensión absoluta. Aquí introduce otras dos categorías, la autoridad práctica y la autoridad teórica, centrándose en la primera que facilita demostrar esta radical diferencia con lo autoimpuesto. Tal es la pretensión absoluta presupuesto de la autoridad, explícita en la autoridad paterna y notable en el obrar del estado que nos obliga sin necesitar nuestra participación ni una delimitación del consentimiento. La obediencia ante la autoridad no es libre ni voluntaria en el sentido moderno previamente aludido. Hago un inciso, para indicar que me costó

entender la postura del autor en este punto, contraintuitiva a nuestra forma presente de pensar, y que me sonaba a defensa de la autoridad absoluta sancionada por Dios ¿Requiere la autoridad, en tanto no libre y no voluntaria, una subordinación absoluta? Contesta Hildebrand “tal subordinación sólo es adecuada y exigida respecto al Ser absoluto, a la Persona absoluta, Dios” (p. 35) y añade “las autoridades humanas son autoridades parciales en contraste con la autoridad absoluta, es decir, con la autoridad por y desde sí misma” (p. 38). Por tanto, el razonamiento es exactamente al revés, la autoridad en lo humano que a pesar de la finitud pretende lo absoluto solo puede delimitarse por contraste con lo verdaderamente absoluto. La autoridad humana nos obliga cuando no entra en conflicto con la esfera objetiva de los valores cuya autoridad es categórica.

Continúa el tercer ensayo Formas legítimas e ilegítimas de influencia destacando la centralidad que tiene el problema de la autoridad en educación advirtiéndonos de evitar una justificación meramente práctica de la autoridad. En este punto me gustaría hacer notar al lector como esta preocupación de Hildebrand por la autoridad parece cohesionar los tres ensayos vistos hasta el momento. Podemos tomar claramente este segundo y tercer ensayo como una misma pieza en torno a la que gira el resto del compendio. Esta relación, es menos explícita en el último de los ensayos, aunque bajo mi punto de vista sigue presente. Este tercer ensayo es una continuación del anterior, ahonda en sus críticas a la modernidad, resalta los presupuestos metafísicos de la autoridad

presentados previamente y clasifica, a modo de ejemplo, las diferentes formas de dependencia ilegítima. Aquí introduce Hildebrand una cuestión interesante ¿Es compatible la obediencia a la autoridad con la libertad moral? Hildebrand considera al ser humano como ser intencional en el sentido fenomenológico, es decir que su conciencia es conciencia referida a un objeto. A este respecto es importante la noción de respuesta adecuada, que tiene gran importancia en su pensamiento, “adecuada es únicamente la toma de postura emocional que es conforme a la exigencia que emana del valor del objeto, que se rige enteramente por el aspecto valioso objetivo” (p. 55). Así, esta respuesta adecuada, como obediencia o disposición ante lo valioso no es solo compatible con la libertad moral si no la única forma posible de ejercerla.

En el cuarto y último de los ensayos, debate Hildebrand sobre la legalidad propia de la pedagogía. Ofrece dos acepciones del término, una legalidad propia ontológica y una legalidad propia cómo significado o fin en sí mismo. En el primer sentido, expone Hildebrand una epistemología parcelada en áreas producto de las peculiaridades propias de los objetos que abordan. Así, trasladar leyes de un área a otra es un error y no es correcto, por ejemplo, deducir las leyes de la moral de las leyes propias de la economía. Aunque advierte, contra la especialización, que a pesar de dichas particularidades estos objetos pertenecen a un mismo ser y tienen aspectos comunes. La pedagogía tendría legalidad propia, limitada, en este primer sentido en cuanto trata sobre las transformaciones en la persona mediadas por la

influencia de otras personas. Al depender de la persona, como ser intencional, propia del área de la psicología se establece la primera limitación en sus fundamentos. Expone Hildebrand otro límite de la pedagogía en sus fines, relacionado con la segunda acepción que otorga al termino. Cuando se refiere al sentido de las áreas de conocimiento, se refiere a tener sentido propio o tener sentido para otros fines. Es decir, aquellas áreas cómo el arte que son fines en sí mismas y otras como la economía que son fines para otros medios.

Vemos que para la educación no puede hablarse de una legalidad propia en el sentido amplio. Más bien es peculiar de esta esfera el estar tan anclada en la esencia de la persona como presupuesto, y en el valor de la persona como fin, que su aislamiento respecto de ambos no es posible en ningún sentido. (p. 116)

Las verdades propias de las disciplinas que no son fines en sí, son verdades coyunturales subordinadas a otros fines. En este sentido, la pedagogía para Hildebrand no tiene una legalidad propia, es decir, no es un fin en sí misma pues “justamente la peculiaridad de la acción o relación educativa es que presupone necesariamente tal fin; su legalidad propia consiste en ser dependiente, en ser absurda y vacía mientras no se indique tal fin objetivo” (p. 113). Siendo este el más alto y último de los fines en el que se valora a la persona no como un medio para un fin, si no un fin en sí misma al ser el área de los valores el destino propio de lo que la persona es.

David Ayose Cancela Val
Universidad Complutense de Madrid

Martín-Sánchez, M., y Cáceres-Muñoz, J. (2024). *Teoría e Historia de la Educación. Formación básica para educadores*. Aula Magna, 392 pp.

Teoría e Historia de la Educación. Formación básica para educadores se presenta como una obra fundamental para quienes desean comprender los pilares teóricos y la evolución histórica de la educación, pues los autores nos ofrecen herramientas clave para acercarnos a la complejidad del fenómeno educativo, abordando tanto sus raíces filosóficas como los desafíos contemporáneos que enfrenta la educación.

La obra se estructura en dos grandes bloques: la primera parte aborda los fundamentos teóricos de la educación, mientras que la segunda parte ofrece un recorrido histórico por la evolución del pensamiento educativo en Occidente. Esta división facilita una comprensión progresiva de los contenidos, permitiendo conectar los principios teóricos con su aplicación práctica y evolución histórica. Cada capítulo incluye un cuadro de contenido esencial y una bibliografía ampliada, lo que facilita una comprensión más profunda de los temas tratados y ofrece la posibilidad de explorar distintas perspectivas y enfoques sobre cada cuestión tratada.

Desde el comienzo del libro, los autores plantean una cuestión fundamental: la particularidad de la naturaleza humana y su educabilidad. La pedagogía se plantea esencialmente como un proceso de formalización de la comunicación humana, orientada a mejorar la intervención educativa, y dirigida hacia el desarrollo de virtudes que cultiven

una mentalidad pedagógica profunda, consciente, dialógica, sensible, reflexiva y crítica. En este sentido, la educación se comprende como un proceso orientado a fomentar el crecimiento integral del ser humano, un camino de constante formación que busca la plena realización de la persona en su interacción con el mundo y con los demás.

La primera parte de la obra está dedicada a los fundamentos teóricos de la educación. El primer capítulo traza la génesis y evolución del conocimiento educativo, analizando conceptos clave como lo son *pedagogía*, *teoría educativa* e *identidad docente*. En este contexto, se propone una reflexión sobre las limitaciones del conocimiento teórico en educación, relacionadas con las intenciones, interpretaciones, tradiciones y prácticas situacionales que influyen en el proceso educativo, pues como señalan los autores, “los seres humanos se mueven por motivos, deseos e intenciones que dan sentido a sus acciones y comportamientos” (p. 46). Esta reflexión invita a considerar que el proceso educativo exige un enfoque integral que contemple tanto los contenidos teóricos como las motivaciones subyacentes a las prácticas pedagógicas.

El segundo capítulo aborda el conocimiento de la educación como el estudio de una manifestación intrínseca de la condición humana. Este análisis comienza con una revisión histórica y conceptual del fenómeno educativo, una preocupación que ha acompañado al ser humano desde tiempos inmemoriales. Se exploran los fines de la acción educativa y las dimensiones e interrelaciones entre los diversos ámbitos en

los que se desarrolla el proceso educativo. La educación se configura dentro de un sistema de creencias que busca despertar la conciencia de los educandos, promoviendo tanto su autonomía como su socialización.

El capítulo tercero se centra en el estudio de las personas que toman parte en el fenómeno educativo, enfatizando que la transcendencia del educador o educadora radica en su papel en el proceso de perfeccionamiento a todos los niveles del ser humano. A partir de esta premisa, el capítulo examina cuestiones como la evolución histórica del derecho a recibir educación, así como la cuestión de quién o qué puede considerarse educador o educativo; así como las fases del desarrollo de la profesión docente. En este capítulo los autores identifican rasgos esenciales que justifican la necesidad de la educación.

El cuarto capítulo ofrece un recorrido por las principales tendencias pedagógicas, desde el movimiento de la Escuela Nueva hasta el paradigma posmoderno, destacando su impacto en la realidad educativa actual. Los autores analizan cómo la escuela moderna, caracterizada por un enfoque universalista y racionalista, ha sido acusada de desatender la diversidad del alumnado y de reducir el papel de los docentes a simples transmisores de conocimientos, sin fomentar la reflexión crítica ni el pensamiento autónomo en los estudiantes. En este contexto, los autores critican la deriva instrumentalizadora que parece dominar el discurso educativo contemporáneo, donde la educación se percibe principalmente como un medio para alcanzar resultados prácticos y medibles.

Sin embargo, reconocen el valor de las propuestas pedagógicas que promueven una educación más flexible, multicultural y personalizada, capaz de adaptarse a las necesidades individuales de los educandos, sin por ello rechazar los aportes fundamentales de la modernidad, como la búsqueda del conocimiento universal y el desarrollo de la autonomía intelectual. Rechazan las visiones pesimistas que auguran el fin de la escuela en la posmodernidad y defienden que la escuela, aunque sometida a cambios vertiginosos, sigue siendo un espacio imprescindible para el desarrollo del ser humano integral. En este sentido, destacan la necesidad de reformar los estilos educativos y situar al alumno como auténtico protagonista del acto didáctico.

En la segunda parte de la obra, los autores trazan un recorrido histórico por la evolución del pensamiento y los sistemas educativos en Occidente, destacando los cambios sociales, filosóficos y políticos que han moldeado la educación a lo largo del tiempo, y mostrando cómo la educación ha sido un reflejo de los contextos históricos y culturales de cada época.

El capítulo quinto analiza la educación en la antigua Grecia y Roma, enfatizando su transición hacia el pensamiento cristiano y musulmán, y su influencia durante la Edad Media. Los autores explican que, con la llegada del pensamiento cristiano, la educación adquirió una dimensión espiritual, orientada a la salvación del alma, lo que sentó las bases del sistema educativo medieval, donde las instituciones religiosas jugaron un papel fundamental.

El capítulo sexto ofrece una revisión histórica sobre el origen y desarrollo del sistema educativo en España, desde la Edad Moderna hasta la Ley General de 1970. Los autores destacan cómo las políticas educativas españolas han estado condicionadas por los cambios ideológicos y los vaivenes políticos, lo que ha generado un sistema fragmentado y poco estable. Se recogen hitos importantes, como la Ley Moyano de 1857, la influencia de la Segunda República en la modernización de la educación, y las consecuencias de la dictadura franquista.

El último capítulo se ocupa del recorrido histórico de la formación de las diferentes tendencias, modelos y paradigmas en la formación del profesorado de educación Infantil y Primaria desde los tiempos en los que no existía un aparato institucional hasta nuestros días, con el Espacio Europeo de Educación Superior; así como el más reciente proceso de la profesionalización de la educación social. Se reflexiona sobre los retos que enfrenta la profesión docente en un contexto globalizado y digitalizado, como la incorporación de nuevas tecnologías, la gestión de la diversidad en las aulas y la adaptación a los cambios constantes en los modelos pedagógicos.

Teoría e Historia de la Educación. Formación básica para educadores pone de manifiesto que las prácticas educativas contemporáneas no son fruto de la improvisación, sino el resultado de una tradición pedagógica que debe ser reconocida y valorada por su relevancia histórica y cultural.

En mi opinión, uno de los aspectos más relevantes de la obra es su perspectiva sobre la naturaleza del ser humano

y su educabilidad. Los autores sostienen que el ser humano vive y se desarrolla a partir de su cuerpo, su existencia está marcada por el tiempo, posee una identidad única (yo) y se realiza plenamente a través de la interacción con otros. Además, está dotado de reflexión, voluntad y libertad, lo que le permite tomar decisiones, asumir responsabilidades y dar sentido a su vida.

Manteniendo esta perspectiva, en su reflexión sobre el futuro de la educación en el contexto de la posmodernidad, los autores defienden que, a pesar de los cambios vertiginosos que afectan al ámbito educativo, no debemos temer por la desaparición de la escuela, pues la educación sigue y seguirá siendo esencial, indispensable en la formación del ser humano:

A pesar de los designios más pesimistas que ven en la posmodernidad el fin de la escuela, creemos, sinceramente, que esto está lejos de ocurrir (...). Los organismos internacionales han acordado como principio fundamental de la educación el desarrollo y realización del ser humano integral (...). La intervención educativa debe estar orientada hacia el educando, auténtico protagonista del acto didáctico. La orientación hacia el alumno hace que el profesor se replantee sus estilos educativos, que innove (...). Los profesionales de la educación cambiarán. Pero cambiar, han cambiado siempre. La única diferencia es que, en la posmodernidad, la velocidad a la que se cambia es vertiginosa (pp. 218-219).

Valoro su visión esperanzada y comparto la idea de que el deseo de transmitir el mundo por parte de quienes se dedican a la enseñanza debe

sostenerse en una suerte de optimismo vital. Como defendió Hannah Arendt, solo desde el amor por el mundo puede surgir en la responsabilidad por su cuidado. Sin embargo, si aceptamos la premisa de que el cambio acelerado es una característica ineludible y definitiva de nuestro presente, y que la educación debe responder a un imperativo constante de adaptación e innovación, corremos el riesgo de olvidar una característica esencial de la escuela: su razón de ser el lugar donde transmitimos a las nuevas generaciones de aquello que la humanidad una vez supo y consideró valioso. Y aunque es indudable que el educando debe ocupar un lugar central en el proceso educativo, una interpretación reduccionista de este principio, que centre el conocimiento únicamente en la validación subjetiva del alumno, corre el riesgo de limitar el encuentro con aquellas personas y saberes que trascienden la experiencia individual, que nos exceden, nos desafían y, en última instancia, nos

impulsan a ampliar los horizontes de nuestra subjetividad para situarnos críticamente en el mundo. Aunque evitando el catastrofismo, conviene velar por la continuidad de la tradición cultural que da sentido y continuidad al acto de educar y de educarnos.

Para finalizar, me gustaría señalar que estas últimas las reflexiones surgieron durante la lectura del texto aquí reseñado, reiterando que *Teoría e Historia de la Educación* no pretende en ningún caso centrarse en la cuestión. La profundidad teórica y recorrido histórico de este manual de formación básica despierta una inquietud que trasciende sus contenidos explícitos. Tenemos entre manos una obra imprescindible para la formación del profesorado que nos proporcionan una base sólida y coherente para la reflexión sobre los desafíos que enfrenta la escuela en la actualidad.

María Casas Bañares
Universidad Complutense de Madrid

Mestre, J., y Fernández-Liria, C. (2024). *Escuela y libertad. Argumentos para defender la enseñanza frente a políticas educativas y discursos pedagógicos demenciales*. Akal, 171 pp.

Javier Mestre y Carlos Fernández Liria nos ofrecen una obra corta, pero con una profunda reflexión sobre la crisis actual de la escuela. Este ensayo no deja indiferente al lector suscitando una crítica hacia los discursos hegemónicos que han permeado en el sistema educativo español. Esta crítica no pierde en ningún punto su visión principal: la defensa y protección de la escuela pública como una de las más bellas conquistas.

La defensa de la escuela pública, característica de Fernández-Liria (Fernández-Liria *et al*, 2020; Fernández-Liria *al.*, 2023), se realiza desde un pensamiento pedagógico, pues los autores no dejan de plantearse cuestiones sobre los fines últimos de la educación, el papel de la escuela y de los docentes, lo que supone ser una persona educada, etc. En otras palabras, no solo es una reivindicación hacia un sistema estatal de financiación pública (que también aparece a lo largo de su obra) sino, lo que supone una escuela pública en sus fines, funcionalidades y lo que se vive en ella. La escuela como algo *aparte*, un aislamiento relativo que la proteja de vaivenes sociales pues no debe perder su función principal: la transmisión cultural ilustrada. Es decir, estos autores defienden la urgencia de diferenciar lo que es escolar, de lo que es materia de otras instituciones.

Escuela y libertad es un ensayo compuesto por cinco capítulos a través

de los cuales explora conceptos como la libertad, la enseñanza, los mecanismos de privatización, la pluralidad, etc. Algo característico de este libro es que, al final de cada apartado, presenta a modo de resumen un cuadro explicativo sobre las ideas desarrolladas. Esto hace que el lector preste una atención especial a los argumentos centrales para defender la enseñanza que los autores han querido transmitir. A continuación, detallaremos los principales argumentos de cada capítulo.

El primer capítulo, titulado *¿En qué consiste una posición progresista en materia educativa?* Los autores presentan unas argumentaciones críticas contra las nuevas corrientes educativas y políticas de carácter neoliberal que se están instaurando en todos los países. Estas reformas supuestamente progresistas presentan una agenda oculta de reconversión económica a partir de pedagogías alternativas, que favorecen a multimillonarios estadounidenses, y el creciente consenso empresarial mediante el enfoque competencial.

El segundo explora la función principal de la escuela y alerta de los peligros cuando se sobrepasan sus límites. En este capítulo, por un lado, se defiende la importancia de entender la escuela, mediante los principios de la Ilustración, como institución del saber y la razón. Por otro lado, critica cuando se atribuyen funciones para solventar los problemas estructurales de la sociedad. En otras palabras, comprender que las crisis y desigualdades se deben resolver mediante las conductas individuales de los ciudadanos y no, desde las políticas estatales es un gran error.

Estas ideas y limitaciones sobre lo que pertenece a la escuela y lo que no, se siguen explorando en los siguientes capítulos; en el tercero concretamente abordan el trasvase de la función de las familias a la escuela, la visión del profesor como psicoterapeuta, así como las nuevas dinámicas mercantiles para atraer el alumnado y la invasión privada del espacio público. En el capítulo cuarto, se refiere a limitaciones más bien didácticas y metodológicas como, por ejemplo, el desplazamiento de los contenidos ilustrados por competencias, la implementación de la atención a la diversidad sin recursos para ello y la estigmatización de la repetición cuando supone la mejor alternativa disponible.

En ambos capítulos argumentan que la escuela a partir de la transmisión de contenidos objetivos (mediante las disciplinas) por profesores especializados en ellos (seleccionados por tribunales configurados a sorteo) ya cumple con una labor imprescindible, donde está ocurriendo *el milagro del aula*, es decir, aulas y profesores en condiciones precarias están logrando que los hijos de clase obrera accedan a la universidad. No debemos pretender que los profesores sean héroes ni educadores sociales, para estos últimos ya hay una especialización y, desde las políticas estatales deberían dedicar más recursos y medidas para solventar las desigualdades. Mientras tanto, la función de la escuela debería ser formar intelectualmente a todos los ciudadanos para que alcancen una forma de existir adulta en el mundo.

El último capítulo desmiente los mitos pedagógicos de los beneficios de las TICs en el aprendizaje y alertan de todos los peligros que pueden suponer para el alumnado. Concluye el capítulo reivindicando el valor de la formación analógica que las investigaciones están respaldando.

El libro finaliza con un epílogo autobiográfico de Carlos Fernández Liria titulado *Medio siglo en la escuela*. Este epílogo que engloba ideas ya abordadas a lo largo de los capítulos nos permite reflexionar sobre cómo las modas educativas y discursos mercantiles llevan repercutiendo en el sistema educativo de forma cíclica. La larga trayectoria del autor y su gran devoción por la escuela pública transmiten al lector una preocupación por los futuros de la escuela y la enseñanza para que *ese edificio siga manteniéndose en pie*² a pesar de las adversidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fernández Liria, C., García, O., y Galindo, E. (2020). Pandemia, enseñanza y liberalismo: la escuela pública sin futuro. En *La escuela vaciada. La enseñanza en la época pospandémica* (pp. 57-82). Altamarea.
- Fernández Liria, C., García, O., y Galindo, E. (2023). *Escuela o barbarie entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda. Nueva edición actualizada y aumentada*. Akal.

Carmen Fontaneda Amo
Universidad Autónoma de Madrid

² Fernández-Liria emplea esa expresión en el epílogo pues escuchó a un arquitecto decir que las casas tienen tendencia a no caerse a pesar del paso del tiempo y el filósofo lo compara con la enseñanza.

Vila, E., Rascón, T., e Hijano, M. (2025). *Pensar e investigar la educación. Desafíos sociales y líneas emergentes*. Octaedro, 202 pp.

El presente libro nos plantea los actuales retos y desafíos emergentes de la educación. Así, supone un compendio de investigaciones teóricas, cuantitativas y cualitativas, de diferentes expertos en pedagogía, que tratan de dar respuesta a las tendencias de investigación actual, mostrando al lector la complejidad epistemológica propia de la investigación educativa.

En primer lugar, encontramos un análisis desarrollado por el profesor José Antonio Caride, que desde los principios de la investigación educativa sienta sus bases en el contexto actual y establece, por tanto, la introducción al libro. De esta forma, encontramos una aproximación general sobre los planteamientos epistemológicos, los rasgos metodológicos y los contenidos u objetos de estudio que se han abordado en la investigación educativa. Concluye con las nuevas demandas que podemos encontrar en la actualidad, a las que se debe dar respuesta, aún en un mundo incierto e impredecible, orientados al cumplimiento de los derechos humanos, donde la investigación no formal cumple un rol fundamental. Continuando con la reflexión del primer capítulo, encontramos otro estudio realizado por los profesores Sierra Nieto, Juárez Pérez-Cea, Vila Merino y Gil Cantero donde desarrollan un análisis sobre las principales corrientes en Teoría de la Educación. Así, se analizan las revistas más notables a nivel nacional e internacional sobre

Teoría de la Educación para comparar las tendencias sobre los contenidos, indexaciones y vinculaciones con otros eventos como congresos, conferencias y grupos de investigación. Destaca, en este sentido, que las líneas emergentes de publicación coinciden con las señaladas en el capítulo anterior, respondiendo especialmente a áreas de educación para la justicia social tales como el decolonialismo, género, inclusión, sostenibilidad y ecologismo que coexisten con otras más innovadoras como el poshumanismo, el transhumanismo o el uso de la Inteligencia Artificial.

Tras los primeros capítulos de carácter teórico, tanto por su contenido como por su metodología, encontramos tres capítulos especialmente vinculados al área de la pedagogía social. Un primer capítulo a cargo de Mojtar Mendieta, Fontao Saavedra, Rascón Gómez y Calderón Almendros centrado en el área de inclusión, concretamente en el ámbito escolar de estudiantes con diversidad funcional. En su recorrido, podremos profundizar en la vivencia de un joven excluido dentro del sistema educativo, Antón Fontao, quien vivió distintas situaciones de exclusión escolar y, también, vivió la importancia de las redes de apoyo y solidaridad que le ayudaron a visibilizar y denunciar la discriminación experimentada. Así, a través del estudio biográfico narrativo realizado, podemos conocer las consecuencias reales de la discriminación por motivos capacitistas. Posteriormente, encontramos otro capítulo redactado por Ruiz-Galacho, De Oña Cots y Martín-Solbes que, igualmente, atiende al caso de menores en exclusión social, en este caso, por motivos étnicos.

De este modo, se desarrolla una revisión sistemática sobre las investigaciones que han analizado la situación de los menores extranjeros no acompañados. A raíz de dicho estudio, señalan que los artículos, que han aumentado significativamente su publicación en los últimos 4 años, se centran en las condiciones materiales y estructurales de los centros de acogida, el acceso al empleo en la transición a la vida adulta, la formación recibida y necesaria, las relaciones sociales y afectivas, el acompañamiento socioeducativo y la participación social y comunitaria. Se observa que, si bien todas las dimensiones son fundamentales e interdependientes, la dimensión socioeducativa cobra un papel fundamental para la transición a la vida adulta de estos menores, pues el profesional de la educación social realiza un acompañamiento, de forma técnica y sistemática, para que estos jóvenes puedan desarrollarse plenamente en su transición a la adultez. Para ello, se requiere de profesionales cualificados, mediante formación especializada, que realicen su intervención socioeducativa en base a buenas prácticas evaluadas y evidenciadas científicamente. Este es el eje que defienden los autores del capítulo cuarto que consolida lo que se evidencia en los capítulos de Antón Fontao y la revisión sistemática de la situación de menores extranjeros no acompañados (Vega-Díaz, Molina-Cuesta, Ruiz-Román y Herrera-Pastor), tercero y quinto respectivamente. Solamente desde la intervención socioeducativa especializada y entendiendo que esta debe ir acompañada de cambios estructurales, pueden superarse barreras y límites de naturaleza social y estructural, como es la

discriminación por capacidad o por etnia. Además, tal como lo afirman los autores, la educación social debe producir capacidades de naturaleza racional, política, ética y relacional en los contextos donde se desarrolla, para facilitar la generación de cambios individuales y sociales en pro de una mayor justicia social.

Después de este bloque de capítulos centrados en las líneas actuales de pedagogía social, se presentan dos capítulos centrados en la Historia de la Educación. Un primero (Molina Poveda, Álvarez Jiménez, Sanchidrián Blanco y Rubio Mayoral) realiza un análisis general sobre los estudios elaborados, a partir de las revistas nacionales y tesis desarrolladas en Andalucía a través de Teseo y Hecumen. Se observa un crecimiento de investigaciones especializadas, donde destacan las biografías pedagógicas, la historia de instituciones educativas y la historia de las ideas pedagógicas y emergen, como líneas novedosas, la historia de la cultura material de la educación, especialmente mediante libros de texto. Un segundo capítulo (Grana Gil y Redondo Castro) muestra la realidad de las maestras que fueron silenciadas y ocultadas durante las dictaduras nacionales. Así, las autoras recogen las biografías y narrativas de maestras de educación primaria y secundaria durante la etapa de Primo de Rivera y franquista. Analizan qué formas de resistencia emplearon, como el exilio interior, y cuáles fueron las principales violencias que tuvieron que afrontar por defender sus ideales de igualdad y educación de calidad.

Por último, el libro concluye con dos investigaciones de máxima relevancia en la actualidad. Por un lado, el penúltimo

capítulo del libro (Torres Sánchez, Vera Balanza e Hijano del Río) justifica, fundamenta y define un proyecto de investigación sobre el análisis de las *fake news* sobre la política educativa, sus fuentes de procedencia, sus áreas de profusión y los objetivos de sus emisores. Si bien no se detallan los resultados generales, se muestra de forma descriptiva el diseño de investigación de forma que se pueda replicar el estudio. Por otro lado, el último capítulo del libro (Civila Salas y Sánchez Morales) concluye con una emergente línea de trabajo educativo y académico desde la educación permanente centrada en el ámbito laboral. Así, los autores articulan su trabajo desde

la dimensión legal de la formación en empresas, junto con la formación obligatoria y de carácter general como derecho básico de los trabajadores y la necesaria inversión estatal para que dicha formación se lleve a cabo y se garantice como derecho público.

En conclusión, el libro reseñado muestra un conjunto de reflexiones significativas sobre la investigación educativa, desde sus bases epistemológicas y metodológicas, garantizando que las temáticas sean de relevancia actual y que los resultados están con adecuado rigor científico.

Rocío Nicolás López
Universidad Complutense de Madrid

Valle, J. M., Manso, J., y Sánchez-Tarazaga, L. (2023). *Las competencias profesionales docentes. El Modelo 9:20*. Narcea, 215 pp.

La profesión docente surge como uno de los principales temas en la literatura especializada y en numerosos informes internacionales de las últimas décadas cuando se aborda la cuestión de la mejora de la calidad de la educación. Es indiscutible que el profesorado es una pieza fundamental del sistema educativo. No obstante, no siempre ha habido unanimidad en torno a cómo fortalecer la profesionalización docente. En este sentido, la existencia de un marco de competencias que describa qué se espera de estos profesionales y proyecte una imagen de la profesión puede ser una estrategia para su consolidación. Partiendo de estos postulados, en este libro se presenta un modelo con múltiples aplicaciones que resulta de interés para cualquier profesional de la educación y la comunidad escolar en general.

Mención aparte merecen los autores, que otorgan aun mayor valor a la propuesta, pues son profesionales con una amplia experiencia en formación docente e investigadores en el área de la política educativa supranacional, con trabajos significativos sobre competencias y desarrollo profesional docente.

La obra se divide en tres partes y cada una consta de dos capítulos. La primera dedicada al perfil competencial docente. La segunda, al modelo de competencias profesionales planteado y su fundamentación. Y la última, a las posibles aportaciones de dicho modelo

desde una perspectiva del aprendizaje del profesorado a lo largo de la vida.

El primer capítulo reivindica la importancia del papel del profesorado y de la docencia como profesión. Se señalan tres elementos clave para esa profesionalización: la formación inicial, la carrera profesional y el prestigio social, estrechamente relacionados entre sí y con las competencias profesionales docentes. Como reconocen los autores, “de la imagen que la sociedad tenga de lo complejas que son esas competencias docentes va a depender la imagen global de la profesión docente y, por ende, el prestigio de quienes la ejercen” (p. 55). De ahí la conveniencia de identificarlas, objetivo del segundo capítulo. Se comienza con una definición de los conceptos de competencia y de competencias docentes, entendidas, desde un modelo holístico, como desempeños en un escenario concreto, “resultado de la movilización integrada de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y rasgos de personalidad, articulados según las características del contexto en el que se encuentre el individuo” (pp.71-72). De la concepción de las competencias docentes se pasa a la trascendencia de los marcos competenciales, que describen lo que debería conocer y ser capaz de hacer el profesorado a modo de pautas amplias, revisables y consensuadas, sin pretender constituir listas cerradas e incontestables. Posteriormente, se presenta una exhaustiva revisión de varias contribuciones publicadas en las tres últimas décadas por especialistas en el área y por organismos internacionales que dan cuenta de la dificultad de determinar el perfil competencial docente.

Esta sólida fundamentación es la antesala a la segunda parte, el núcleo de la obra, en la que se explica el *Modelo 9:20*. Se trata de un marco competencial que, tal como se detalla en el tercer capítulo, surge en el ámbito del Proyecto de Capacidad Docente en Extremadura (CPDEx), en colaboración con varias instituciones, y resulta de un trabajo de investigación-acción en el que participan más de 1000 docentes de unos 60 centros educativos. El *Modelo 9:20*, pormenorizado en el cuarto capítulo, consta de 20 competencias que se desarrollan en nueve escenarios. Es decir, se identifican nueve escenarios de realidad o situaciones donde entran en juego las competencias del profesorado (1. Conmigo mismo, 2. Conocimiento, 3. Espacio virtual, 4. Aula, 5. Centro educativo, 6. Familias, 7. Contexto próximo del centro, 8. Administración educativa, 9. Sociedad), para los cuales se establecen una o varias competencias, hasta un total de 20. Para cada una de ellas se facilita una definición (indicador) y tres dimensiones (conocimientos, destrezas y actitudes). La propuesta se completa con un cuestionario, que contempla una escala de estimación de 0 a 5 y la descripción de los niveles de desempeño mínimo y máximo para los indicadores de las 20 competencias. Este instrumento brinda múltiples posibilidades para la evaluación, ya sea como autoevaluación, evaluación por pares, evaluación en el marco del centro o por parte del alumnado, favoreciendo la detección de puntos fuertes y áreas de mejora, y especialmente para la generación de una dinámica de reflexión a diferentes niveles (personal, de equipo, de centro

o de las administraciones). Sin embargo, para aprovechar su potencial es necesario comprenderlo bien, apropiarlo a un contexto determinado y valorizar su vertiente formativa.

Por último, la tercera parte de la obra recalca la relevancia de los marcos de competencias profesionales como herramientas de referencia en las diversas fases de desarrollo del profesorado y expone posibles aportaciones de este modelo de competencias en ese sentido. En el quinto capítulo se facilita una serie de recomendaciones pertinentes y apelativas, aunque ambiciosas, para el acceso, los programas y las prácticas en la formación inicial, etapa que se considera primordial, por ser el punto de partida para quienes se inician en la profesión y el soporte sobre el que asienta un adecuado desarrollo profesional docente. Por su parte, en el sexto capítulo, las sugerencias formuladas, igualmente oportunas y acertadas, se centran en la incorporación a la profesión docente (la inducción), la formación permanente y el desarrollo profesional. Para estas orientaciones, el *Modelo 9:20* puede servir como base para la discusión, dado que, como admiten los autores, las competencias profesionales son una “herramienta al servicio de la política del profesorado” (p. 171).

Del *Modelo 9:20*, en comparación con otros, conviene resaltar su carácter completamente competencial, la definición esclarecedora de las distintas competencias y principalmente -y esto es lo más novedoso- la determinación de los diferentes escenarios en los que el profesorado desempeña su trabajo, que van, como se ha mencionado anteriormente,

desde el propio docente hasta la administración y la sociedad, pasando por su conocimiento, el aula, el propio centro educativo y la familia; una perspectiva que supera la visión del docente como elemento aislado y realza su figura en el ámbito de las organizaciones educativas y su entorno. Además, es un modelo consensuado, abierto y flexible, construido y pensado desde el contexto preuniversitario español que, con los ajustes necesarios, podría adaptarse a otras realidades educativas. El cuestionario es otro aspecto destacable de la obra, por su gran potencial, si bien sería de gran utilidad contar con la descripción de todos los niveles intermedios de la escala y ofrecerlo en formato electrónico, con la finalidad de que permitiera obtener un resultado gráfico inmediato del perfil competencial del usuario o

grupo de usuarios, como ya ocurre con otros marcos competenciales.

En definitiva, se trata de una propuesta inspiradora que sirve de estímulo para la reflexión individual y conjunta y que no deja indiferente a nadie. Como docentes, nos resulta imposible leerlo y no vernos reflejados en los distintos indicadores y autoevaluarnos. Como formadores de profesores, hace que cuestionemos la formación que impartimos y nos abre nuevas posibilidades. Como estudiantes, padres y miembros de la sociedad, nos plantea una perspectiva clara y aparentemente sencilla del papel del profesorado que, paradójicamente, muestra la complejidad de la profesión.

Marta Pazos Anido
Universidad de Oporto

Ming Tse, H., Daniels, H., Stables, A., y Cox, S. (2024). *El diseño de edificios para el futuro de la educación*. Morata, 260 pp.

La reflexión sobre el futuro de la educación ocupa cada vez más espacio en la literatura académica, a menudo buscando respuestas y soluciones ante los cambios rápidos y disruptivos en la sociedad en la que vivimos. De ahí que, cada vez más, encontremos en la literatura términos como las aulas del futuro o escuelas del futuro, que buscan repensar tanto la funcionalidad como la estética de los espacios educativos.

Ante este contexto, el libro *El diseño de edificios para el futuro de la educación*, tiene como principal objetivo ofrecer una reflexión crítica sobre cómo los edificios escolares y universitarios deben adaptarse a los cambios sociales, culturales y tecnológicos que marcan la educación del siglo XXI. Desde un marcado contexto anglosajón, la obra está compuesta por nueve capítulos relacionados entre sí, pero que no siguen un orden cronológico, su único orden atiende a que los primeros capítulos son de un carácter más teórico y los siguientes de un carácter más pragmático y empírico.

En el primer capítulo, desde una posición teórica orientada a la práctica, Tim Brighouse reclama una mayor claridad de los propósitos de la escuela en la sociedad actual, y lo hace desde la creencia de que el actor más importante del sistema educativo es el maestro. Para ello, pensando en las escuelas del futuro, propone cinco cambios estructurales acompañados de medidas concretas para su implementación en el presente.

Por su parte, Gert Biesta, en el segundo capítulo nos invita a reflexionar sobre si debemos dirigir el discurso educativo hacia la creación de espacios para el aprendizaje en educación o, más bien, a su juicio, deberíamos explorar la cuestión sobre cómo la arquitectura podría hacer sitio a la educación. En otras palabras, en disonancia con algunos de los siguientes capítulos de este libro, lo que viene a reclamar de nuevo Biesta es que la educación implica mucho más que el mero aprendizaje. Esta perspectiva es clave para reorientar la discusión sobre el diseño y arquitectura escolar y representa uno de los puntos más destacables de la obra, aunque lamentablemente su influencia no se extiende al resto de los capítulos.

En el tercer capítulo Harry Daniels, Hau Ming Tse, Andrew Stables y Sarah Cox, ofrecen los principales resultados y hallazgos del proyecto *Design Matters?* en el que se estudió la relación entre el diseño de los edificios y la práctica educativa. Muchos de los centros educativos objeto de estudio que se caracterizaban por tener espacios abiertos, propios de las “aulas del futuro”, manifestaron haber realizado reformas volviendo a generar espacios más cerrados, ya que estos últimos se adaptaban mejor a las necesidades prácticas de la enseñanza. En este hecho, encuentra sentido la reflexión de Biesta, pues, quizás nos hemos centrado demasiado en proyectar un espacio que mejore los resultados de aprendizaje y el futuro de las metodologías educativas, cuando realmente el presente nos devuelve de nuevo a otro tipo de espacio que no tiene por qué ser rompedor con el que contemplábamos hasta ahora.

En el cuarto capítulo, Peter Clegg y Joe Jack Williams realizan un recorrido analítico sobre cómo los cambios acaecidos en los últimos años en la política gubernamental en Inglaterra han dado forma al debate arquitectónico del diseño de las escuelas. Para ello, proporcionan información de estudios que indagan en la influencia de algunos factores que facilitan aprender de manera efectiva. Entre otros factores, destacan la luz natural, la calidad del aire, la acústica o el tamaño de la escuela.

El quinto capítulo, recurre a la sintaxis espacial como forma de teorizar la configuración del espacio. En esta ocasión, Kerstein Sailer, realiza un breve recorrido histórico, acerca de los cambios que han experimentado los edificios escolares, que le lleva a argumentar cómo los éstos pueden considerarse una herramienta pedagógica que influye en las prácticas educativas.

Basándose en un extenso conjunto de datos, Peter Barret y Lucinda Barret, presentan en el sexto capítulo los resultados del proyecto HEAD cuyo objetivo ha sido estudiar si existe una relación entre el diseño de los edificios escolares y el índice de aprendizaje de alumnos de escuelas de educación primaria en Inglaterra. A raíz de los resultados obtenidos estos autores ofrecen una serie de aspectos relacionados con la disposición del aula, la iluminación y la temperatura, entre otros, relevantes para docentes y equipos directivos de centros escolares que busquen, a través de la modificación de la infraestructura escolar, facilitar el aprendizaje.

En el séptimo capítulo, Hannele Kerosuo, muestra las claves del

knotworking, un método emergente de colaboración multilateral entre usuarios, cliente y diseñadores. En este caso, se ofrecen ejemplos de escuelas diseñadas a través de este método que asienta sus bases en el enfoque finlandés que Engeström y cols. han desarrollado de la Teoría de la Actividad.

Dejan Mumovic, Lia Chatzidiakou y Riham Ahmed examinan, en el octavo capítulo, el rendimiento ambiental de los entornos escolares en Londres. Para ello se centran en estudiar cómo los contaminantes interiores (como el CO²) y la variación térmica afectan al resultado académico.

En el último capítulo, Jill Porter, abre la puerta a un área de debate un tanto descuidada- así lo hace saber el autor- hasta el momento, el diseño accesible de las escuelas. Porter realiza una revisión crítica de los conceptos de diseño inclusivo y diseño universal, decantándose por el primero, y plantea los retos actuales en este ámbito. El capítulo destaca la necesidad de crear espacios educativos que sean accesibles para todos, independientemente de las capacidades físicas o cognitivas de los estudiantes.

Sin duda alguna el contenido de este libro puede resultar útil para diferentes profesionales, no solo del ámbito educativo, como investigadores, docentes o gestores de centros escolares, sino que también pueden encontrar inspiración cualquier arquitecto o diseñador de interiores interesado en el diseño y construcción de espacios escolares.

Ahora bien, llegados a este punto considero pertinente señalar que la lectura de este libro me ha dejado un sabor un tanto agri dulce por diversas

cuestiones que paso a señalar a continuación. En primer lugar, la base de este libro se asienta en que el futuro de una sociedad que cambia a pasos agigantados exige que las escuelas también cambien su enfoque, su diseño, que modifiquen su infraestructura atendiendo a los parámetros y estándares de la sociedad actual. Una sociedad que demanda hacer de las escuelas espacios abiertos, flexibles y tecnologizados. En este sentido, uno de los aspectos que me ha llamado la atención de la lectura de las diferentes experiencias es que, el diseño de estas escuelas cada vez se está homogeneizando más, quizás dentro de no mucho tiempo sea difícil distinguir una de estas escuelas inglesas de las de otras partes del mundo –al menos del contexto occidental-. Lo cual me hace preguntarme si no será también importante centrarnos en devolver a las escuelas su singularidad. Si atendemos a que la acción educativa no podría entenderse fuera del contexto en el que tiene lugar, ¿por qué empeñarnos en homogeneizar los espacios educativos? Sin demonizar muchos de los cambios sobre el diseño de espacios educativos que plantean los autores de este libro, considero que resulta importante, al menos educación, pararnos a pensar si no debemos también cuidar y devolver a la escuela su singularidad. Este enfoque permitiría que los edificios no solo fueran contenedores funcionales, sino verdaderos agentes de cambio en la construcción de una educación más humanista e inclusiva.

Por otro lado, si bien esta obra colectiva aborda un tema de interés para

el ámbito educativo, y, además, lo hace integrando el discurso de otras disciplinas como la arquitectura, la mayoría de su discurso sigue centrándose en una visión didactista e instrumental, donde se estudia la disposición y diseño de la infraestructura escolar atendiendo a si ésta mejora o no los resultados de los estudiantes, el rendimiento académico o la mejora del aprendizaje. Retomando algunos de los argumentos que expone Gert Biesta en su capítulo ¿realmente es importante centrarnos siempre en que los estudiantes obtengan los mejores resultados? ¿por qué empeñarnos en enfocarlo todo hacia el aprendizaje cuando la educación es mucho más que eso? Ofrecer esta visión didactista e instrumental muestra una comprensión de la educación un tanto reduccionista, pero no solo para la investigación en nuestra disciplina sino también de cara a otras disciplinas interesadas en este ámbito, como puede ser, en el tema que nos ocupa, la arquitectura escolar.

Por estas razones, considero que, sin dejar de ofrecer reflexiones y datos relevantes a tener en cuenta en el ámbito del diseño de edificios en educación, el libro pierde la oportunidad de articular un discurso más profundo y crítico sobre cómo los espacios educativos pueden responder de manera auténtica a las necesidades genuinamente pedagógicas, que no tienen por qué relacionarse siempre con la cultura de la *aprendizaje*.

Judith Martín Lucas
Universidad de Salamanca

Sarramona, J. (2024). *La educación en el día a día*. Horsori, 132 pp.

En “*La educación en el día a día*” Jaume Sarramona a través de experiencias aborda distintos temas sobre la educación. Cada capítulo es autoconcluyente por lo que son pequeñas píldoras educativas. En esta reseña voy a comentar los temas que considero más relevantes y que describen perfectamente el estado actual de la educación.

En el capítulo titulado “La satisfacción por el trabajo bien hecho”, el pedagogo catalán comenta que la relación del médico y el paciente se puede asemejar a la del profesor y el alumno. Critica la famosa frase que dice “si el alumno no aprendió, el maestro no enseñó”. La compara con la medicina indicando que un doctor puede haber hecho todo lo posible para salvar a un paciente, pero que este no tiene por qué ser curado. En la educación ocurre lo mismo, un profesor puede haber hecho bien su trabajo, pero que un alumno por x o por y no haya podido aprender.

Es entonces cuando Sarramona aboga por la importancia de que los profesores estén motivados, amen su profesión y se vuelquen en esta. Es muy difícil que los alumnos puedan obtener una educación integral, que vaya más allá de los contenidos, si el profesor responsable de ellos no tiene ganas de enseñar y no se prepara bien las clases. De esta manera, comenta que es fundamental que el profesorado esté enfocado puesto que así se esforzarán por hacer bien su labor. Eso sí, el trabajo bien hecho no tiene la consecuencia directa del aprendizaje. Sin embargo, es

echándole horas que un profesor podrá aprender de su manera de enseñar y que podrá ir ofreciendo una mejor enseñanza a sus estudiantes.

Más adelante, en otro capítulo, reflexiona sobre la diferencia entre ir a clase y aprender. Cuenta una anécdota interesante en la que una estudiante no entiende cómo ha podido suspender si ha ido a clase todos los días. Es evidente, que para aprobar un examen, uno ha de asistir a clase, pero el aprendizaje es una travesía personal que todo alumno debe de recorrer por su cuenta. En clase se escuchan e interiorizan conceptos, pero para aprender realmente uno debe de enfrentarse a dificultades, vincular información desconocida con aquella que ya reside en la memoria. Cada uno tiene su ritmo y su manera de aprender y para ello hay que hincar los codos, si no realmente es imposible que se dé un aprendizaje significativo.

Este tema me recuerda mucho a la nueva pedagogía tan criticada por aquellos autores que buscan defender la cultura y la transmisión de esta como podrían ser Luri, Bellamy, o Meirieu. En la escuela actual se piensa que aprender de memoria no es importante, puesto que no implica una reflexión, ni una prueba de que el educando esté entendiendo un contenido. No obstante, al aprender un concepto de memoria, lo hacemos nuestro y nos constituye. La cultura como decía Bellamy no es un bien del cual uno debe estar orgulloso, ni tampoco un capital como argumentaba Bourdieu, sino que nos permite ser más humanos. Saber más nos permite vivir una vida más plena y desarrollarnos.

Relacionándolo con la obra de Sarramona, es obvio que hoy en día el

estudiantado prioriza las notas al aprendizaje. Esto es debido a que la sociedad actual es una sociedad del cansancio, donde la humanidad se ve oprimida por el rendimiento como afirmaba Byung-Chul Han. Una sociedad, donde los padres, que tan importantes son en la educación, tienen más interés en los resultados de sus hijos que en que sus hijos se desarrollen de manera integral. La presión actual por optar a las mejores universidades, a los mejores puestos de trabajo es enorme y limita enormemente la función de los maestros ya desde la escuela primaria.

Sarramona recuerda una cita de Miguel Angel Escotet en la que éste afirmaba que el aprendizaje no sólo ocurre en el aula sino también en el deporte, en los pasillos, en los diálogos entre los alumnos y entre alumnos y profesores, para argumentar que si la educación presencial ya resulta complicada querer transformarla en una educación telemática, como ocurrió durante la pandemia, solo empeoraría la transmisión a las nuevas generaciones desheredándose de la cultura todavía más.

Por otro lado, hoy en día se pretende educar de manera integral a los alumnos y así como es importante la transmisión de conocimientos, queda claro que la educación emocional y la educación social también son fundamentales para el desarrollo humano. De esta manera, se debe favorecer una educación que facilite el reconocimiento de las emociones, el análisis de estas y que estimule el pensamiento crítico de los alumnos.

Habiendo visto la importancia de una educación integral no solo basada en los contenidos, el pedagogo catalán

argumenta más adelante que la educación también es una cuestión de oportunidades. Cada niño tiene un ritmo distinto para el aprendizaje y puede estar listo mucho antes que sus compañeros, o que le cueste más, etc. A su vez, Sarramona también cuenta que no se deben pasar las oportunidades que surgen en el día a día con los estudiantes para enseñar, es decir, si es momento de corregir una actitud negativa de un niño, dejarlo pasar puede ser determinante en la educación de dicho estudiante.

La gestión de conflictos y el seguimiento de las normas son imprescindibles a la hora de dar una clase. La pérdida de la autoridad en las últimas décadas de la figura del maestro ha tenido como consecuencia que el respeto de los niños y las familias sea más difícil. Así, es frecuente que los profesores bajen los brazos y no sean capaces de controlar bien una clase. Como resulta evidente, una clase con un clima de conflictos y de desobediencia desembocará en un aprendizaje menor de los estudiantes y en un sufrimiento mayor tanto del profesor como de los alumnos a la hora de enfrentarse a la rutina. Así, como concreta el autor catalán, resulta importantísimo que al empezar un año escolar el profesor acuerde unas normas con la clase y establezca una manera de resolver conflictos en esta.

Un profesor que empieza a dar clase sin tener el control de la clase no va a poder impartir bien una materia. Teniendo unas normas y una dinámica para gestionar conflictos, es probable que un grupo funcione mucho mejor. Un ejemplo de dinámica recientemente popular es la asamblea, donde los

estudiantes debaten entre ellos sobre conflictos que han surgido recientemente. Es un método muy interesante para que el alumnado trabaje la comunicación asertiva, la argumentación, y desarrolle valores como la justicia o la empatía. Recientemente, observé a una profesora maravillosa que en su clase tenía un vaso con buenos recuerdos y otro con malos recuerdos.

El vaso de los buenos recuerdos contenía momentos agradables que los niños de la clase habían compartido entre ellos, mientras que el de los malos recuerdos contenía momentos complicados. La gestión de los buenos recuerdos era más bien sencilla porque se basaba en leer una situación agradable y celebrarla, pero los malos recuerdos siempre traían debate y dos estudiantes que tenían que argumentar su punto de vista. Dinámicas como estas, permiten como dice Sarramona, no dejar pasar las oportunidades y revertir comportamientos inadecuados y dañinos para el desarrollo de un niño o un adolescente. El funcionamiento de los malos recuerdos era interesante puesto que la profesora mediaba el debate y debía también tomar partido. Al fin y al cabo, los niños tienen un sentido muy puro y bueno de la justicia, pero la experiencia de la profesora era determinante para encontrar las soluciones a los malos recuerdos y sacar una enseñanza de estos.

Es fundamental por lo tanto que los profesores tomen partido pues, como dice Sarramona, “educar exige actuar” (p. 55). Dejando hacer y sin arriesgarse, uno no puede educar adecuadamente y tendrá una clase confundida y desorientada. Un profesor que no se atreve a

posicionarse es un profesor que transmitirá los valores y las ideas dominantes de la sociedad y que contribuirá a un mundo capitalista en el que prima el rendimiento y el dinero por encima de las buenas acciones y de la bondad.

Otro capítulo que resulta conveniente mencionar es el titulado “La tecnología que nos rodea nos condiciona, pero... ¡la necesitamos!”, donde el profesor Sarramona señala que la tecnología acarrea consigo un poder transformador, pero que su uso debe ser justificado y sabio. En pleno 2025, es imposible pensar en una sociedad desvirtualizada. La tecnología está presente en todos los ámbitos de nuestras vidas y es por ello por lo que no tiene sentido evitarla y no introducirla en la escuela argumenta el pedagogo catalán, si bien nos advierte de los peligros que puede generar: distracción, dependencia e incluso provocar un aprendizaje más superficial.

Evidentemente, la tecnología tiene varios pros tales como que permite acceder a la información mucho más rápidamente que antaño, que nos permite comunicarnos con personas de todo el mundo y que facilita un aprendizaje más interactivo. Sin embargo, la tecnología si no es aplicada sabiamente, se puede volver incluso una enemiga de la educación. Ya de por sí, es bastante complicado convertirse en un profesor bueno, que pueda educar integralmente al estudiantado. Hacerlo con tecnología, es todavía más difícil, puesto que todavía se está descubriendo el mundo de la pedagogía a través de los ordenadores, las tablets, etc. Por lo tanto, es fundamental dominar muy bien las herramientas tecnológicas antes de siquiera considerar

introducirlas en el aula. Muchos niños empiezan con la tecnología demasiado pronto en casa, como educadores tenemos la responsabilidad de utilizarla con mucha cautela para no perjudicar la educación de las nuevas generaciones.

El último capítulo al que quiero hacer alusión se titula: “¿En los exámenes todo vale!... parece” donde Sarramona comenta que copiar se ha normalizado en la escuela, al igual que el fraude en trabajos académicos universitarios. Hoy en día, con la existencia de la IA, todo esto se ha disparado. Los alumnos se vuelven más perezosos recurriendo a la IA para que les ayude con sus trabajos escolares. Todo esto repercute, aunque no parezca primera vista, en el logro y desarrollo de una sociedad justa y equilibrada. Siguiendo las ideas anteriormente mencionadas de Byung-Chul Han, en una sociedad donde lo único que importa es el rendimiento y la cultura no se valora, puede que ya nos sorprenda la falta de honestidad académica.

Por estas razones, hoy más que nunca debe reivindicarse la literatura y la filosofía, que los alumnos aprendan a pensar y a reflexionar y que la evaluación no sea tan unidimensional. El

modelo francés, que hoy en día también se encuentra en mal estado, tiene un elemento muy interesante: los ensayos. En muchas asignaturas el alumnado francés reflexiona y escribe caras y caras de disertaciones sobre temas distintos. Este tipo de examen podría resultar conveniente para un modelo como el nuestro que se haya un poco estancado en los tipos test y en las preguntas cortas.

Es muy interesante que los estudiantes nos muestren su pensamiento y no solo sus conocimientos. Un modelo basado en la reflexión y el pensamiento crítico puede ser determinante en una sociedad tan obsesionada con la inmediatez y la productividad.

El libro que estamos reseñando es importante puesto que denuncia problemas actuales de la educación y nos hace reflexionar y buscar soluciones. Por eso, querría recomendarlo para los que quieran adentrarse en el estado actual de la educación pues siempre que celebrar todo intento de mejorar la educación, si bien no esperen los lectores un tratamiento detallado y profundo de esos mismos problemas.

Mateo Avilés

Universidad Complutense de Madrid

Moraleda Ruano, A., y Galán-Casado, D. (Coords.) (2024). *Estigma y educación. Un enfoque para la igualdad*. Narcea, 177 pp.

Todo profesional de la educación necesita conocer en qué consiste el estigma, cómo se define, qué tipos de estigma existen, cuál es el proceso del estigma, en qué ámbitos se puede generar estigma, qué repercusiones tienen las personas estigmatizadas, qué políticas se llevan a cabo y cuáles habría que aplicar... Todo esto y más aspectos se analizan y exponen a lo largo de este libro, coordinado por dos profesionales de la educación y en el que participan autores que conocen diferentes ámbitos donde se relacionan estigma y educación.

El objetivo del libro, más que logrado, persigue presentar una visión y un enfoque para la igualdad de todos y hacia todos. Para ello, no sólo se analiza este tema desde la perspectiva de la persona estigmatizada, sino también del estigmatizante, elemento esencial si de verdad quiere atenderse.

El abordaje del estigma se trata en (casi) todos los ámbitos posibles, siempre relacionándolos con la educación. Así, los colaboradores Manuel Muñoz y Sara Zamorano comienzan el libro con la conceptualización y principales tipos de estigmas, realizando importantes aportaciones, como el estigma como proceso, los marcos teóricos de referencia, pasando por los componentes del estigma, como son la dimensión cognitiva (estereotipos), la dimensión emocional (prejuicios) y la dimensión conductual (discriminación). Es importante la aclaración y diferencia que exponen entre

estos tres conceptos que, habitualmente, son erróneamente utilizados.

La principal conclusión aportada por estos autores está referida a la “consecuencia más perjudicial del estigma” y es “que se acaban violando sus derechos humanos fundamentales” (p. 15), con todas las implicaciones que ello supone, ya que las consecuencias del estigma se dan en todos los niveles de la persona; algo que sucede también en los centros educativos, lo que hace necesaria la intervención de todos los educadores y educadoras para lograr lo que denominan “espacios libres de estigma”. Por ello, hay que tener en cuenta los diferentes estigmas existentes: estructural o institucional; social o de aislamiento; personal o internalización del estigma; por asociación o familiar, profesional...; e interseccional o varias identidades estigmatizadas.

En el segundo capítulo M^a Antonia Casanova pasa a tratar la importancia de las políticas educativas necesarias para la reducción del estigma. La igualdad de oportunidades y la respuesta a las necesidades de cada individuo es el fin que debe perseguir toda política educativa, estableciendo la normativa, medidas y acciones necesarias para evitar las desigualdades educativas que han de aplicar los profesionales de la educación. Es esencial que estos conozcan la normativa y acciones para establecerlas cuando sea necesario y, también, para que cuando las necesidades y situaciones lo requieran solicitar, mejorar y/o exigir las medidas que no estén establecidas.

El estigma en drogodependencias es el objetivo del tercer capítulo, donde se expone un estudio realizado a estudiantes

del ámbito educativo de la Universidad de Granada, con el fin de establecer una descripción del estado de la cuestión para proponer perspectivas y desafíos educativos. Fanny T. Añaños y Rubén J. Burgos-Jiménez exponen los detalles del estudio, destacando la “importancia de la acción socioeducativa en drogodependientes”, en especial “desde la Pedagogía y la Educación Social, orientado al acompañamiento y al desarrollo de intervenciones educativas para el apoyo, anticipación del consumo (...), adiciones en proceso de desintoxicación, deshabituación y reincorporación sociolaboral” (p. 43), para lo cual es preciso que los profesionales de la educación y la intervención socioeducativa se encuentren formados y preparados.

El estudio realizado expone a través de sus resultados que los estudiantes universitarios del ámbito educativo presentan carencias en el conocimiento real y cercano de las drogodependencias, lo que limita sus habilidades y capacidad de actuación e intervención de ciertos estereotipos sociales. Por ello, proponen que la Universidad incorpore más contenidos académicos sobre el ámbito de las drogodependencias con el objetivo de que los profesionales se preparen para abordar el estigma de las personas drogodependientes.

En el cuarto capítulo Francisco David Pascual Nicolás y Teodoro Pascual Nicolás se centran en la desmitificación de prejuicios y estigmas relacionados con la identidad de género y la orientación sexual, así como la educación y diversidad afectivo-sexual. Parten de una comprensión del *género*, según García-Mina (2003), que lo considera el resultado de un proceso de socialización

mediante el cual la persona internaliza las características, comportamientos y rasgos propios y deseables de su condición, señalando cómo debe ser, sentir y pensar (p. 59).

Los autores de este capítulo consideran que la educación ha tenido, y tiene, un papel esencial en la perpetuación de los estigmas, prejuicios y estereotipos, ya explicados en el primer capítulo, relacionados con la diversidad sexual y el género, ya que en las instituciones educativas se han reforzado y transmitido normas sociales discriminatorias hacia grupos minoritarios y personas LGTBIQ+. No obstante, esas mismas instituciones educativas permiten transformar y cambiar esa estigmatización hacia entornos educativos donde se promueva el respeto, la inclusión y la diversidad (sexual, cultural o de cualquier otra índole), lo que, sin duda, nos dirige hacia una sociedad más justa, inclusiva e igualitaria. En el siguiente capítulo, el quinto, se abordan los desafíos y estigmas de la diversidad y multiculturalidad en la educación. La propuesta presentada coincide con lo señalado en el capítulo anterior y a lo largo del libro, apostando por una educación inclusiva que camine en la dirección de la superación de los estigmas, centrándose en los menores en el ámbito educativo. La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación ha supuesto un gran reto en los centros educativos. El acceso a Internet y el uso de las Redes Sociales (RRSS) han aumentado y es el principal medio de comunicación en la actualidad, principalmente entre los jóvenes. En el estudio presentado en el sexto capítulo

del libro, por Ana M. Giménez-Gualdo, María García-Pérez-Calabuig y José Luis Estévez-Méndez, se centran en analizar el uso problemático y disfuncional de las TIC y las RRSS en población joven universitaria, menos estudiada y analizada que otras, como pueden ser menores de 12 años y adolescentes, y su relación con el estigma digital. Para ello, incluyeron dos escalas: Escala de Uso Problemático de Internet (EUPI) (Rial *et al.*, 2015) y la Escala de Apoyo Social percibido a través de las Redes Sociales (González *et al.*, 2013). Entre los resultados de esta investigación se pone de manifiesto la relación del apoyo social que se percibe a través de las redes con el estigma digital.

El estigma ante la discapacidad se recoge en el capítulo 7, donde se señala cómo la discriminación asociada al estigma hacia las personas con discapacidad se produce a través de tres procesos sociales: discriminación individual, discriminación estructural y autoestigma. Paloma Garrido-Reina, Rosa María Díaz-Jiménez, Joanne Mampaso Desbrow y Diana Ruiz-Vicente plantean reconocer la diversidad en la discapacidad como aspecto clave para “reducir el estigma y potenciar la autoestima” apostando, en la línea de los otros capítulos, por experiencias inclusivas educativas desde un enfoque holístico, ya que así se garantizan los derechos humanos de las personas con discapacidad, para dotarles de herramientas que les lleve a una vida autónoma, lo que promueve una “sociedad menos estigmatizante y más inclusiva” (p. 123). Por ello, se requieren intervenciones más individuales y estructurales con el objetivo de reducir el estigma hacia la discapacidad.

La salud mental en los adolescentes es un tema que ha cobrado mayor interés desde la pandemia COVID-19. Adolfo J. Cangas, María Jesús Lirola, Gonzalo Peña-Muñante, Juan Leandro Cerezuela y Julia Martínez González lo abordan en el capítulo 8 del libro. Parten de la importancia y necesidad de la labor preventiva en los centros educativos y se centran en el “Diálogo Abierto” como un nuevo enfoque con grandes expectativas. Este enfoque requiere el trabajo interdisciplinar de los profesionales, la implicación del entorno familiar, el compromiso de intervención inmediata o la movilización de diversos recursos sociosanitarios. Asimismo, el “dialogismo” es clave en este enfoque, al permitir el desarrollo de la empatía, la presencia y la escucha activa en las reuniones.

Los Coordinadores de este libro, junto con Fanny T. Añaños y Ángel De-Juanas, abordan el tema de la educación en instituciones penitenciarias y cómo las intervenciones educativas en estos centros contribuyen a una considerable reducción del estigma penal y reinserción social de los internos. Esta temática se analiza desde todos los aspectos y problemáticas que también se encuentran en este contexto penitenciario: salud mental; homofobia; drogo-dependientes; mujeres; extranjeros... También se trata el “estigma de cortesía”, referido al estigma que se proyecta en los familiares y allegados. Los autores consideran que las acciones de intervención socioeducativa en prisión deben centrarse en “objetivos reeducadores en lugar de reclusorios” (p.152), siendo elementos clave para la reducción del autoestigma, el estigma penal y la reinserción social.

El último capítulo presenta el estigma hacia las personas mayores, denominado “edadismo” y definido por Butler (1969) como el “conjunto de estereotipos y prejuicios negativos asociados a las personas mayores y al proceso de envejecer que compromete el envejecimiento activo y saludable”. La autora plantea este tema que en estos momentos debería ser uno de los centrales en la intervención socioeducativa, ya que la población va envejeciendo rápidamente. Para trabajar en esta línea, tanto a nivel micro, meso y macro, propone: programas educativos y campañas antiestigma; empoderar a las personas mayores mediante la formación continua y creando espacios de interrelación; intervenciones grupales de apoyo entre pares o entre diferentes grupos generacionales; programas comunitarios para integrar a personas mayores en sus comunidades; y reformas estructurales y legislativas que eliminen las barreras que limitan la igualdad de oportunidades y los derechos de las personas mayores (pp. 170-171). Asimismo, apuesta porque esta formación basada en la empatía se desarrolle desde infantil y en todos los ámbitos formativos, constituyendo

la mejor estrategia para combatir el edadismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Butler, R. N. (1969). Arge-ism: Another form of bigotry. *The Gerontologist*, 9, 243-246. https://doi.org/10.1093/geront/9.4_Part_1.243
- García-Mina, A. (2003). *Desarrollo del género en la feminidad y la masculinidad*. Narcea.
- González Ramírez, M. T., Landero Hernández, R., y Díaz Rodríguez, C. L. (2013). Propiedades Psicométricas de una Escala para Evaluar el Apoyo Social a través de las Redes Sociales. *Acta de investigación psicológica*, 3(3), 1238 – 1247. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358933345004>
- Rial Boubeta, A., Gómez Salgado, P., Isorna Folgar, M., Araujo Gallego, M., y Varela Mallou, J., (2015). EUPI-a: Escala de Uso Problemático de Internet en adolescentes. Desarrollo y validación psicométrica. *Adicciones*, 27(1), 47-63. <https://doi.org/10.20882/adicciones.193>

Miriam G. Blanco
*Universidad Nacional de Educación
 a Distancia*

Caride, J. A., y Rodríguez, J. (Coords.) (2024). *Realidades e horizontes da educación en Galicia*. Kalandraka, 317 pp.

Un libro colectivo son muchos libros en uno, más en el caso de éste, por la pluralidad temática y la diversidad existente entre los autores y autoras que firman sus diferentes capítulos, a nivel generacional y de trayectorias profesionales, lo que lo enriquece notablemente. Pero constituyen a su vez una unidad, no sólo la que le otorga estar en el mismo volumen, sino la vinculada por la cuidada y dedicada labor de los coordinadores, y el sentido catalizador de esta obra: servir para honrar y reconocer la trayectoria del profesor Antón Costa y su pasión por los dos sustantivos principales de su título: educación y Galicia. Es por tanto un texto escrito a 112 manos (son 56 autores y autoras en total) y desde el conocimiento de cada uno sobre lo que escribe, lo cual es una de las cuestiones que merece la pena destacar. Como dicen los profesores Caride y Rodríguez en la introducción: “No quefacer humano, sexan cales sexan as circunstancias nas que se insire, sempre hai un sentido do colectivo, no que se crea e se recrea en común, confiando en que nos brinde o mellor do que somos, individual e socialmente.” (p. 13)

Se trata de un libro importante para la educación gallega, que debería ser un ejemplo para otras latitudes de la geografía peninsular e insular y para otras editoriales como ésta (Kalandraka) que apuesta por textos pedagógicos (y en gallego, en este caso) de calidad.

No es propósito de esta reseña desgarnar cada capítulo del libro (21), junto a la introducción y el epílogo, aunque a este último volveré al final. Sí conviene destacar que se encuentra estructurado en tres partes:

La primera, titulada “Pasado e presente da nosa educación” ofrece capítulos con el denominador común de su perspectiva histórica en los diferentes temas que abordan (de la alfabetización a la renovación pedagógica, pasando por la educación en el mundo rural, tan importante en la realidad gallega). Recordemos que, entre otros cargos, el profesor Costa fue presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación.

La segunda, “Novos retos e desafíos”, plantea algunos de los grandes desafíos de la educación, como la ciudadanía democrática, la inclusión, la educación digital, la educación social o la transferencia de conocimiento, con textos escritos por profesores y profesoras de reconocido prestigio en sus áreas.

La tercera parte, “Sen fronteiras para a educación”, pone el énfasis en temáticas ineludibles para plantear una educación de calidad, como la educación para la paz, la atención a la diversidad, la educación ambiental o los derechos de la infancia y de los colectivos en situación de vulnerabilidad social. Todas ellas vertebran una panorámica con miradas necesarias y complementarias.

El libro termina con un epílogo especial, escrito por el profesor Costa y titulado: “A nosa educación: o escenario, estudos, programas e retos”, que es en realidad un capítulo más en sí

y, sobre todo, supone una declaración pedagógica en toda regla, con reflexiones sugerentes que suponen un colofón coherente con el propósito y los contenidos de este merecido libro-homenaje, incorporado como el número 17 a la

magnífica biblioteca, de autores y obras, que la editorial Kalandraka dedica a la “Pedagogía”.

Eduardo S. Vila Merino
Universidad de Málaga

