



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Investigaciones teóricas y experiencias prácticas para la equidad en educación

Coordinadoras
Luisa Vega-Caro
Alba Vico-Bosch

Dykinson, S.L.

INVESTIGACIONES TEÓRICAS Y EXPERIENCIAS
PRÁCTICAS PARA LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN

INVESTIGACIONES TEÓRICAS
Y EXPERIENCIAS PRÁCTICAS PARA LA
EQUIDAD EN EDUCACIÓN

Coordinadoras

LUISA VEGA-CARO

ALBA VICO-BOSCH

Dykinson, S.L.

2022

INVESTIGACIONES TEÓRICAS Y EXPERIENCIAS PRÁCTICAS
PARA LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2022

N.º 52 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2022

ISBN 978-84-1377-921-8

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	12
--------------------	----

LUISA VEGA-CARO
ALBA VICO-BOSCH

SECCIÓN A

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA REDUCIR LAS DESIGUALDADES Y FAVORECER LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

CAPÍTULO 1. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: ESPACIOS PARA LA CULTURA DE PAZ.....	15
---	----

GIOVANNA IZQUIERDO MEDINA
EULOGIO GARCÍA VALLINAS
IRIS PÁEZ CRUZ

CAPÍTULO 2. LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN ISLÁMICA EN LA ESCUELA PÚBLICA: UNA UTOPIA LEJOS DE ALCANZAR.....	36
--	----

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD

CAPÍTULO 3. ¿QUÉ DEPARA A LA EDUCACIÓN ECUATORIANA?.....	50
--	----

FERNANDO LARA LARA
KATHERINE BELÉN QUINALUISA NARVÁEZ

CAPÍTULO 4. DOCENCIA EN GESTIÓN EMPRESARIAL DESDE UNA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD: TEORÍA Y PRÁCTICA DE LOS ESTUDIOS CRÍTICOS DE GESTIÓN.....	67
---	----

IGNACIO BRETOS
MILLÁN DÍAZ-FONCEA
BOGDAN RADU MARHELKA

CAPÍTULO 5. ENSEÑAR LA HISTORIA DE LOS SILENCIADOS: PUEBLOS INDÍGENAS Y BRASIL COMO CASO DE ESTUDIO.....	88
---	----

CARLOS BENÍTEZ TRINIDAD

CAPÍTULO 6. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: DE SU CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA A SU PUESTA EN PRÁCTICA.....	105
--	-----

AIDA SANAHUJA RIBÉS

CAPÍTULO 7. REVISIÓN DE LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD Y DEL APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA INCLUSIÓN Y LA CONSECUCCIÓN DEL DÉCIMO OBJETIVO DE DESARROLLO SOSTENIBLE: REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES.....	130
SHEILA PARRA GÓMEZ MARÍA MARAVÉ VIVAS	
CAPÍTULO 8. PLURALISMO EPISTEMOLÓGICO, MODERNIDAD-COLONIALIDAD Y ACCIÓN DIALÓGICA. UNA INVESTIGACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	151
JOSE MARÍA BARROSO TRISTÁN CARLOS BENÍTEZ TRINIDAD	
CAPÍTULO 9. LA HISTORIA DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL EN CÓMIC: UNA HERRAMIENTA EDUCATIVA PARA LA REDUCCIÓN DE DESIGUALDADES (OBJETIVO DIEZ DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE)	172
SHEILA PARRA GÓMEZ MARC PALLARÈS PIQUER	
CAPÍTULO 10. PLANETA UAB: EL CAMPUS UNIVERSITARIO COMO DIÁLOGO Y VIAJE AL OTRO.....	192
SANTIAGO TEJEDOR	
CAPÍTULO 11. EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO EN NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS DEL MIES Y MINEDUC DEL CANTÓN DE LATACUNGA ECUADOR.....	208
MARÍA FERNANDA CONSTANTE BARRAGÁN LAURA ALONSO DÍAZ MIGUEL VÁSQUEZ CALAHORRANO	
CAPÍTULO 12. EL DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE LA CENTRALIDAD DEL ESTUDIANTE Y SUS IMPLICACIONES FILOSÓFICAS.....	235
ARTIERES ESTEVÃO ROMEIRO	
CAPÍTULO 13. ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO DE PUBLICACIONES EN ESPAÑOL Y EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN STEM EN WOS Y SCOPUS.....	254
JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO	
CAPÍTULO 14. ESTEREOTIPOS DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO....	273
MA. DOLORES GARCÍA PEREA LETICIA DEL CARMEN RÍOS RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 15. MENORES INFRACTORES EN MADRID CAPITAL: ANÁLISIS DE VARIABLES SOCIOCULTURALES Y SOCIODEMOGRÁFICAS DE LA COMISIÓN DELICTIVA	297
ROCÍO NICOLÁS LÓPEZ	

CAPÍTULO 16. CALIDAD DEL LIDERAZGO EDUCATIVO EN LA DESERCIÓN ESCOLAR.....	317
---	-----

SUSAN NATHALI ESPINOSA TORRES
CONSUELO DEL ROSARIO CAMPOVERDE CHAMBA
TERESA NARCISA LÓPEZ MENDOZA

SECCIÓN B

TITULADA LA EQUIDAD PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS

CAPÍTULO 17. EVALUACIÓN DE CALIDAD Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES	347
--	-----

MARTA CASTILLO SEGURA

CAPÍTULO 18. ESTUDIO PILOTO DE LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS Y VIRTUDES (CVV).....	370
---	-----

BELÉN OBISPO DÍAZ
JESÚS RODRÍGUEZ BARROSO
JORGE LÓPEZ GONZÁLEZ
PAULA CRESPI

CAPÍTULO 19. LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LENGUAS EXTRANJERAS A TRAVÉS DE <i>EXIT TICKETS</i>	391
---	-----

LUCILA MARÍA PÉREZ FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 20. LA APORTACIÓN DE LA EVALUACIÓN EN LAS COMPETENCIAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL	410
--	-----

MARÍA ÁNGELES MILLÁN GUTIÉRREZ
JULIÁN ROA GONZÁLEZ
JORGE NIETO ORTIZ

CAPÍTULO 21. MEMORIA Y EDUCACIÓN: DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA PRUEBA	427
---	-----

MARIA LUISA RICO GÓMEZ
ANA ISABEL PONCE GEA

CAPÍTULO 22. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	448
---	-----

MARÍA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO FERNÁNDEZ
MARIA JESÚS SANTOS-VILLALBA

CAPÍTULO 23. PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL ALUMNADO DEL MÁSTER EN ASESORÍA JURÍDICO-MERCANTIL A TRAVÉS DE LOS CUESTIONARIOS INICIALES Y FINALES.....	470
--	-----

MARÍA SALOMÉ LORENZO CAMACHO
PATRICIA CIFREDO ORTIZ

CAPÍTULO 24. EXPERIENCIA DE MEJORA EN LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA “DERECHO MERCANTIL II”	487
MARÍA SALOMÉ LORENZO CAMACHO FRANCISCO JESÚS MORENO BUENDÍA	
CAPÍTULO 25. LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	504
M ^a LUZ M. FERNÁNDEZ BLÁZQUEZ	
CAPÍTULO 26. IMPACTO DE LA EVALUACIÓN POR PARES A TRAVÉS DEL TEST RÁPIDO DE RISO-HUDSON	532
INMACULADA BEL OMS ALFREDO JUAN GRAU GRAU AMALIA RODRIGO GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 27. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO ARTICULADOR E INCENTIVADOR DA GESTÃO PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA	548
DAISY ECKHARD BONDAN	
CAPÍTULO 28. EDUCACIÓN MUSICAL CON ALUMNADO UNIVERSITARIO CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL APRENDIZAJE	567
JAVIER GONZÁLEZ-MARTÍN MAURICIO RODRÍGUEZ LÓPEZ JUANA MARÍA FERNÁNDEZ CARMONA JUAN RAFAEL MUÑOZ MUÑOZ	
CAPÍTULO 29. TDAH Y SÍNDROME DE ASPERGER EN EDUCACIÓN MUSICAL: ADAPTACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS EN LA UNIVERSIDAD	579
MAURICIO RODRÍGUEZ LÓPEZ MACARENA CASTELLARY LÓPEZ JUANA MARÍA FERNÁNDEZ CARMONA	
CAPÍTULO 30. LA EFICACIA DE LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DURANTE SU ETAPA UNIVERSITARIA PERMITE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL AULA	600
TERESA LOURDES MORÁN CALATAYUD	
CAPÍTULO 31. MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y DE LA INCLUSIÓN DESDE EL APRENDIZAJE-SERVICIO ENTRE ALUMNADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y DE INICIACIÓN TÉCNICO-DEPORTIVA: <i>EL JUEGO EN VALORES</i>	616
SHEILA PARRA GÓMEZ EMILIO GRANDE AMAT	

CAPÍTULO 32. DIVERSIDAD FUNCIONAL FÍSICA POR LIMITACIÓN. EN LA MOVILIDAD Y CON DIFERENTES CAPACIDADES DEL ALUMNADO DE MÚSICA EN LA UNIVERSIDAD	639
<p>JUANA MARÍA FERNÁNDEZ CARMONA JUAN RAFAEL MUÑOZ MUÑOZ MAURICIO RODRÍGUEZ LÓPEZ MACARENA CASTELLARY LÓPEZ</p>	
CAPÍTULO 33. EL JUEGO SIMBÓLICO EN NIÑOS CON AUTISMO: CARACTERÍSTICAS E INTERVENCIÓN.....	669
<p>MARTA CASTILLO SEGURA</p>	
CAPÍTULO 34. REVISIÓN SISTEMÁTICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LA CREATIVIDAD Y ASPECTOS NEUROPSICOLÓGICOS CLAVE	685
<p>MARÍA JOSÉ CUETOS REVUELTA NATALIA SERRANO AMARILLA BEATRIZ MARCOS SALAS</p>	
CAPÍTULO 35. LA CUESTIÓN DE LA MEDIACIÓN DE HEGEL A ADORNO. DERIVACIÓN PEDAGÓGICO-MUSICAL	711
<p>JUAN CARLOS MONTOYA RUBIO</p>	
CAPÍTULO 36. HACIA UN HORIZONTE DE MOVILIDAD URBANA SOSTENIBLE A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN	727
<p>JOSEP M^a DALMAU TORRES LAURA APARICIO ANGLÉS ESTHER GARGALLO IBORT</p>	
CAPÍTULO 37. LA LECTURA EN EL BACHILLERATO ECUATORIANO: UNA PROPUESTA DESDE SU LITERARIA	749
<p>KATHERINE BELÉN QUINALUISA NARVÁEZ FERNANDO LARA LARA</p>	
CAPÍTULO 38. EDUCACIÓN EN ESPAÑA Y DECOLONIALIDAD ¿UN DIÁLOGO POSIBLE?.....	766
<p>CARLOS BENÍTEZ TRINIDAD JOSÉ MARÍA BARROSO TRISTÁN</p>	
CAPÍTULO 39. EL TIEMPO COMO HERRAMIENTA EN LA CONSTRUCCION DE LA ECOLOGIA DE APRENDIZAJE: UN CONCEPTO META-TECNOLOGICO	784
<p>CARMEN RAMÍREZ-HURTADO VICTORIA CAVIA-NAYA</p>	

CAPÍTULO 40. COMPETENCIAS DOCENTES, METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: REVISIÓN SISTEMÁTICA	810
MARTA GARCÍA-JIMÉNEZ MARÍA FERNÁNDEZ CABEZAS CRISTINA BORJA TOMÁS MARÍA ASUNCIÓN RÍOS JIMÉNEZ	
CAPÍTULO 41. EDUCACIÓN Y CUIDADO: REFLEXIONES DESDE EL PARADIGMA PEDAGÓGICO IGNACIANO	834
FERNANDO LARA LARA	
CAPÍTULO 42. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL COMO TAREA COLECTIVA Y CONTEXTUALIZADA: SU ORGANIZACIÓN EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	850
M. PILAR MARTÍNEZ-AGUT ISABEL M. GALLARDO-FERNÁNDEZ EMMA M. ALBERT-MONRÓS	
CAPÍTULO 43. LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA EMPLEABILIDAD: ASIGNATURA PENDIENTE EN LA FORMACIÓN JURÍDICA DE PREGRADO.....	876
AMANDA COLUMBA REAL BELTRÁN	
CAPÍTULO 44. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA.....	893
M ^a LUZ M. FERNÁNDEZ BLÁZQUEZ	
CAPÍTULO 45. LA ACCESIBILIDAD DE LA FORMACIÓN EN MARKETING <i>ONLINE</i> , PUBLICIDAD Y COMUNICACIÓN DIGITAL EN ESPAÑA: LA FIJACIÓN DE PRECIOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.....	911
MARICHÉ NAVÍO-NAVARRO	
CAPÍTULO 46. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS ESCUELAS DE LAS MASÍAS DEL SUDESTE DE TERUEL: LA TRANSFORMACIÓN DE UNA SOCIEDAD (1845-1960).....	936
ESTEFANÍA MONFORTE GARCÍA VIRGINIA DOMINGO CEBRIÁN EVA MARÍA JIMÉNEZ ANDÚJAR	
CAPÍTULO 47. DOCENTE, PARADIGMAS EDUCATIVOS Y DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS. AYER, HOY Y MAÑANA.....	955
MA. DOLORES GARCÍA PEREA LETICIA DEL CARMEN RÍOS RODRÍGUEZ	

SECCIÓN C
LA VIOLENCIA ESCOLAR: FACTORES DE RIESGO
Y ESTRATEGIAS PARA SU PREVENCIÓN

CAPÍTULO 48. PROPUESTA DE TALLER EDUCATIVO DIRIGIDO A DOCENTES, PADRES Y MADRES.....	979
NOELIA NAVARRO GÓMEZ NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN RUBÉN TRIGUEROS RAMOS	
CAPÍTULO 49. PREVENIR EL BULLYING EN CENTROS ESCOLARES EUROPEOS. ANÁLISIS DE LA ENCUESTA DEL PROYECTO ERASMUS+ “M(E) Y(OU) SOCIETY”.....	999
FRANCISCO JAVIER CANTOS ALDAZ	
CAPÍTULO 50. FACTORES DE RIESGO QUE INFLUYEN EN EL ACOSO ESCOLAR EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA REVISIÓN DE INVESTIGACIONES REALIZADAS EN ESPAÑA. .	1027
ANA CORROTO VANESA SAINZ	
CAPÍTULO 51. VIOLENCIA Y GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN UNA ESCUELA DE TEMUCO-CHILE: RESULTADOS DEL CUESTIONARIO CENVI.....	1049
FLAVIO MUÑOZ TRONCOSO	
CAPÍTULO 52. LA MEDIACIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR. ANÁLISIS DEL CASO DE LA ESCOLA INDUSTRIAL DE SABADELL.....	1074
JOSEP MIQUEL PUERTAS SALAS	
CAPÍTULO 53. ANÁLISIS DE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LAS PELÍCULAS DE DISNEY Y SU RELACIÓN CON LA VIOLENCIA EN LAS RELACIONES DE PAREJA ADOLESCENTE DESDE UN ENFOQUE METODOLÓGICO MIXTO.....	1096
RACHIDA DALOUH OUNIA	

La ONU aprobó en 2015 la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible como una oportunidad para mejorar la vida de todas las personas. Entre sus objetivos se plantean garantizar una educación de inclusiva, equitativa y de calidad; lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas; así como la reducción de las desigualdades en la población. Estos tres objetivos se encuentran íntimamente relacionados con la temática que se aborda en este libro.

Uno de los retos y desafíos a los que se enfrenta la educación es la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje para toda la ciudadanía, pero también la apertura de la escuela independientemente de las capacidades y circunstancias personales que tengan los niños y niñas de la sociedad en todo el mundo.

Por ello, en la sección A de este libro, denominada ***“La educación inclusiva para reducir las desigualdades y favorecer la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo”***, se presentan diversas iniciativas, experiencias y reflexiones que abordan la educación desde la perspectiva de la inclusión y no de la exclusión, con un objetivo común como es favorecer espacios de paz, solidaridad, democracia y justicia para la transformación social.

En la sección B, ***“La equidad para una educación de calidad en alumnado con necesidades educativas”***, se ilustran propuestas que indagan en los procesos llevados a cabo en los centros educativos para elaborar y diseñar materiales didácticos adaptados a niños y niñas con distintas necesidades educativas. Además, se ofrecen estrategias y sistemas de evaluación alternativos para la equidad e inclusión de este alumnado. No obstante, y tal y como muestran algunas experiencias recogidas en

esta sección, es imprescindible para ello la formación docente en el desarrollo de ciertas competencias en el aula.

Finalmente, en la sección C, ***“La violencia escolar: factores de riesgo y estrategias para su prevención”***, se recogen aportaciones y prácticas que se han llevado a cabo en algunos centros educativos de diversos países, en donde se aportan claves fundamentales para prevenir el acoso escolar o bullying, la importancia de la mediación en la escuela, así como la implicación de todos los agentes que intervienen en la comunidad educativa.

LUISA VEGA-CARO Y ALBA VICO-BOSCH
Universidad de Sevilla

REVISIÓN DE LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD Y
DEL APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA INCLUSIÓN Y
LA CONSECUCCIÓN DEL DÉCIMO OBJETIVO DE
DESARROLLO SOSTENIBLE:
REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES

SHEILA PARRA GÓMEZ
Universitat Jaume I

MARÍA MARAVÉ VIVAS
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

La crisis de valores global por la que pasa la sociedad requiere de estrategias que medien, por un lado, para incentivar la solidaridad y la empatía, y por otro, para sacar a la otredad de las sombras a las que ha sido abocada de forma hegemónica y lograr su reconocimiento. Desde la investigación se deben hallar las fórmulas para que dichos cambios comiencen desde el ámbito educativo, y es por ello por lo que, en el presente trabajo, a modo de propuesta, se realiza una revisión bibliográfica, con el fin de materializar la reducción de desigualdades en la sociedad, objetivo décimo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

Así pues, por una parte, se profundiza en las características de la pedagogía de la alteridad, como base elemental y estrategia de aproximación para conocer la diferencia. Se exponen las nociones de la misma, desplegadas en siete puntos, a saber: corporalidad, prejuicios, apertura, espacio y tiempo, diálogo y cuidado. Por otra parte, se hace otro tanto alrededor del Aprendizaje-Servicio (ApS), una metodología activa con reconocida eficacia en favorecer la permeabilidad de contenidos

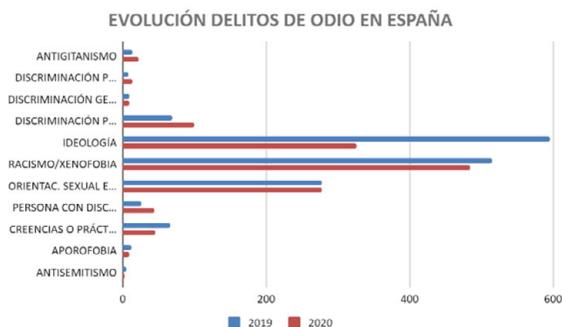
curriculares y de educar en valores de forma transversal. Se ofrece una revisión de su definición, se enumeran los tipos de ApS, incluyendo el incrementado con la pandemia – *e-Aprendizaje-Servicio* (eApS) –, se resumen sus fases para un correcto desarrollo y, además, se aporta la evidencia científica sobre su aplicación en clave sociocrítica.

A continuación, a modo de justificación y de introducción, se presenta lo que ha motivado llevar a cabo la labor de revisión bibliográfica descrita. Por un lado, los datos del último *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España* (Ministerio del Interior, 2020), y, por otro lado, el compromiso hacia la reducción de las desigualdades (ODS).

1.1. DELITOS DE OUDIO

El reciente *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España* (Ministerio del Interior, 2020) ha aportado datos (Figura 1) abrumadores respecto al del año anterior. Aunque en algunos hechos había descendido, muchos de ellos habían aumentado escandalosamente con respecto a 2019. El delito que más aumentó fue por razón de discapacidad, con un 69,2%; seguido del de discriminación por enfermedad con un 62,5%; el de antigitanismo con 57,1% le sigue; y concluye la lista de aumento el delito por género o sexo con un 43,5% más.

FIGURA 1. Gráfico que muestra la comparativa por razón de delitos de odio entre los años 2019 y 2020.



Fuente: Elaboración propia con los datos del *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España* (Ministerio del Interior, 2020).

Estos datos, unidos a la visibilización mediática que se da a dichos delitos, especialmente gracias a las redes sociales, deben alertar de la necesidad de tomar medidas para reducir tales crímenes. Se han señalado los cuatro delitos que habían aumentado en 2020, pero la razón con más delitos de odio sigue siendo por racismo o xenofobia, con 486 hechos.

Otro dato que siempre resalta en este tipo de informes es la diferencia por género del perfil del autor del delito, siendo abrumadoramente masculino. No se debe creer que esta información es baladí, que se realicen 502 detenciones de varones, por cada 114 de mujeres, es algo muy significativo de cuán necesarias son también las éticas del cuidado de las que se hablará en el punto 4.1.6. Con todo, la mujer no deja de ser parte de esa otredad a la que hay que revalorizar.

Precisamente, lo mediático de muchos de estos delitos es un arma poderosa con la que se cuenta hoy en día: las redes sociales. Aun ante la posibilidad de ser acusadas de *ofendidas* las personas no deben dejar de reivindicar sus derechos y de protestar cuando algo les afrenta, el sistema hegemónico no puede silenciar en el siglo XXI porque esté cansado de ser políticamente correcto, la cuestión es: “¿cómo y por qué hemos aceptado que se demonice la protesta?” (Lijtmaer, 2019, p.58).

Este panorama evidencia la pervivencia de las desigualdades, además de la perpetua pretensión a aceptarlas con sumisión. Por ello, se debe poner el foco en el progreso, esto es, en los ODS.

1.2. AGENDA 2030: REDUCCIÓN DE DESIGUALDADES

Ya en el título se ha hecho mención, y por lo que se acaba de exponer en el punto anterior, se enfatiza el objetivo diez de los ODS, el de reducción de desigualdades, como inspiración absoluta de este trabajo.

De las diversas metas señaladas dentro del objetivo, la 10.2, que busca “potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición” (Organización de las Naciones Unidas, 2015) es la que mueve la práctica de conocer la diferencia, pues la inclusión social para por las relaciones, y estas interfieren a la hora de: buscar trabajo, pareja, en el

puesto laboral, y en cada situación cotidiana que las personas afronten. Sin una visión intercultural y abierta situaciones de ofensa e incluso delito no dejarán de reproducirse.

El primer objetivo de los ODS a este respecto es el de reducir las desigualdades entre países, algo evidentemente necesario, pero no se debe olvidar que dentro incluso de cada país existe aquello que se llama *discriminación múltiple*, es decir, ese hecho por el que empeora la discriminación de una persona cuantas más características *otras* halla en sí misma. El segundo *Manifiesto de los Derechos de las Mujeres y las Niñas con Discapacidad* en la Unión Europea de 2011, la definió como:

la existencia de diferentes categorías de discriminación, construida social y culturalmente (entre las que se encuentran las derivadas de la situación económica, la raza, el origen étnico, la clase social, la edad, la orientación sexual, la nacionalidad, la religión y la cultura), interactúan en múltiples y, con frecuencia, simultáneos niveles, contribuyendo con ello a una sistemática desigualdad social (CERMI).

Suele ser más conocida la *doble discriminación* de la mujer, pero es interesante conocer la rueda de la interseccionalidad de Patricia Hills Collins, pues es una de las claves para tener más consciencia sobre la discriminación (Santibáñez-Guerrero, 2018), y, por lo tanto, reducir las desigualdades, no dejando a nadie atrás en el camino hacia el progreso.

2. OBJETIVOS

Por todo lo expuesto en la introducción, y al tratarse de una revisión bibliográfica, los objetivos van orientados a producir teoría que enriquezca los preceptos puestos a análisis, esto es la pedagogía de la alteridad y el ApS. De modo que, una vez expuestas las pesquisas, en la discusión se debe poder responder a la pregunta de investigación siguiente: *¿cómo pueden ambas proposiciones favorecer la consecución del objetivo diez de los ODS?*

Concretamente, el objetivo principal es el de proponer una fusión entre la pedagogía de la alteridad y el ApS, en la que una se embeba de la otra y se convierta en una estrategia de mejora para su aplicación. Otros objetivos específicos serán:

- Conocer las características de la pedagogía de alteridad.
- Conocer las características del ApS.
- Hallar evidencias de aplicación previas.

3. METODOLOGÍA

Cuando se trata de revisiones bibliográficas, necesariamente, se debe ejecutar una metodología que permita la producción teórica, que consiste en “reorganizar la biblioteca, colocar unos textos junto a otros, con los que aparentemente no tienen nada que ver, y producir así un nuevo efecto de sentido” (Larrosa, 1995, p.259). Sobre todo, lo que concierne a la pedagogía de la alteridad se corresponde con ese no tener que ver, y es que la teoría aquí condensada es la síntesis de una revisión dispar, expuesta de forma enlazada.

Por ello, y de forma general, cuando se *reorganiza la biblioteca*, se profundiza en literatura disímil, se analiza y se medita, acaba teniendo lugar una exégesis, es decir, una explicación condensada de todo lo absorbido. A esto le corresponde una metodología *interpretativa-comprensiva* (Ortiz-Ocaña, 2015), que es la que se aplica en el presente trabajo.

4. RESULTADOS

En el apartado que se inicia se exhiben las pesquisas de la revisión bibliográfica por separado, primeramente, de la pedagogía de la alteridad y, después, del ApS. De esta forma, se muestran dos de los objetivos específicos de forma amplia para congregarlos en el punto siguiente.

4.1. PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD

La pedagogía de la alteridad o pedagogía de la diferencia surge ante la presencia de la otredad en las aulas. En el siglo XIX, se hace obligatoria la escolaridad para la infancia, y se comienza con la especialización, creando centros o grupos segregados (*era de institucionalización*), tratando de que en el sistema ordinario quedase un grupo homogéneo, pero ya el siglo XX trae las primeras voces de la integración (*era de*

integración), y con ellas la incursión en esos grupos homogéneos de la heterogeneidad. El otro y la otra no normativos entran en un espacio que los desconoce y en el cual deben ser reconocidos. Con todo, se sigue segregando y discriminando de forma sistemática, por lo que a finales del siglo pasado se clama por la inclusión real (*era de inclusión*) (Arnaiz-Sánchez, 2003), algo que se encuentra en pleno proceso. Carlos Skliar (2002) interpreta esta evolución en forma de tres pedagogías:

- *Pedagogía del otro borrado*: es la tradicional, donde la diferencia es eliminada y colonizada. Reproduce dos principios: hay algo equívoco en ser diferente y es conveniente ser lo que no se es.
- *Pedagogía del otro huésped*: es la era de la integración. Hay un intento de alcanzar la diferencia, pero conviven la hospitalidad y la hostilidad en igual proporción.
- *Pedagogía del otro que vuelve y reverbera*: es la pedagogía de la alteridad o diferencia, donde se revaloriza el tiempo-otro y el espacio-otro. Al fin, se da la voz a la diferencia y también se apunta a la crueldad del sistema heteronormativo. Para el autor, una utopía aún por llegar.

Así pues, y a la espera de la materialización de dicha quimera, así como de la consecución de los ODS, se señalan las características de la pedagogía de la alteridad (Figura 2) como base pedagógica para conocer a la otredad.

A continuación, en cada subapartado, se exponen las ideas que envuelven a cada aspecto, con el fin de dar mayor sentido y consistencia a la teoría. Como muestra la tabla, se aboga por un proceso abierto, es decir, no es una lista de características sin más, es un proceso que se retroalimenta en el que cada aspecto puede mediar en otro participante.

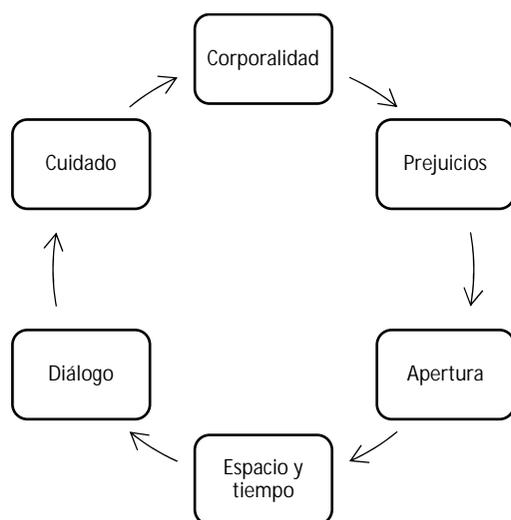
4.1.1. Corporalidad

Para iniciar la presentación de las nociones de la pedagogía de la diferencia, se parte de una premisa: la de tener un cuerpo. Tradicionalmente, la educación se producía de arriba hacia abajo

(heteroeducación) y el educando era un mero “receptáculo de conocimientos”; pero, desde mediados del siglo XIX, la educación nueva o progresista, busca la actividad, libertad y espontaneidad del alumnado, en la que este construye su propio conocimiento (autoeducación) (Nas-sif, 1984). Esto remite a una pedagogía sensible y a una pedagogía es-piritual, orientada a la experiencia sensitiva del alumnado en clave constructivista. Ante esto, Gómez-Esteban (2012) habla de una

observancia profunda de nosotros mismos para poder apreciar el afuera con mayor claridad, [...] mediante la comprensión de nuestra propia experiencia, de nuestros constantes nacimientos y partos, de los acontecimientos que nos han metamorfoseado en otros seres, logramos ver-daderamente ascender a la humanidad” (p.736).

FIGURA 2. Proceso de las características de la pedagogía de la alteridad fruto de la revisión bibliográfica.



Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, Vila-Merino (2005) aporta una pedagogía de la sensibilidad como paso inicial de su teoría, como la fase que implica *sentir al otro* y hacerse preguntas sobre él o ella. Se trata, pues, de poder experimentar desde la propia esencia humana para poder alcanzar esa visión empática y sensible hacia el planeta y hacia el resto de humanidad. Para este autor, esta es la única vía de salvar la Tierra. Se trata del cuerpo

como ente capaz de comprender e interpretar el mundo. En las obras lexicográficas, indica Planella-Ribera (2003) encuentra tres clasificaciones del cuerpo:

1. La parte física, cuerpo orgánico.
2. Contrapuesto al alma, dualismo.
3. Sinónimo de persona, hermenéutica subjetiva.

Es esa tercera categorización la que requiere una pedagogía de la alteridad, el cuerpo hermenéutico que desentraña aquello que experimenta. Sin la capacidad de sentir y experimentar activamente con nuestro ser, así como de interiorizar y meditar sobre tales vivencias, los seres humanos serían en efecto máquinas.

Por otra parte, no se puede obviar que el ser humano no es un ser naturalmente aislado. Judith Butler (2010) señaló, acertadamente que, aunque cada individuo tenga su propia identidad y esencia, este ya está en manos de los y las demás cuando intenta esclarecer quién es. Es decir, sí cada persona es el cuerpo que habita, pero también es un ser cultural “somos seres culturales” dice Vila-Merino (2019).

4.1.2. Prejuicios

El segundo aspecto de la pedagogía de alteridad tiene que ver con esos seres culturales. La mención a Butler y a Vila-Merino ya lo ha sugerido: la sociedad emerge bajo un *frame*, un marco cultural repleto de creencias, valores, costumbres, etc. Este marco contiene prejuicios sin los que el ser humano no puede vivir, ya que una ausencia total de ellos “exigiría una alerta sobrehumana” (Arendt, 2014, p.52).

Cada individuo pertenece a una cultura, en la que se le da ese marco de valores, es complicado hacer borrón y cuenta nueva al situarse frente a la otredad. No obstante, no se trata de borrar todos los prejuicios de la humanidad, solo de moldear esas ideas preconcebidas y convertirlas en barreras de fácil apertura.

Esto vendrá dado, esencialmente, con la *reconocibilidad* (Butler, 2010), puesto que las personas que no son vistas con ella simbolizan *vidas que no son*. Se trata de un derecho básico, del que debe gozar todo ser

humano, sin excepción. Si se reconoce a la persona, se le respeta y se aguarda pacientemente a conocerla. Esto último remite al tema del tiempo, pero se abordará en el punto 4.1.4., pues como se ha dicho, todo el proceso se retroalimenta. Esto es, el resto de las nociones favorece ese progreso.

4.1.3. Apertura

Para aproximarse a la otredad, hay que querer. No se puede imponer ni presionar. La persona que conoce debe partir con apertura. A este respecto, Vila-Merino (2005) habla de una pedagogía de la invitación, en un proceso en el que ya ocurre el cruce entre el otro y yo. Esta invitación o apertura comienza con una simple *mirada*.

Mirar es el quid de toda cuestión. Y por más que hacerlo tenga a veces connotaciones negativas (morbo, desaprobación...), en realidad, si la persona no dirige la mirada, lo único que prevalece es su indiferencia. Las miradas, apunta Skliar (2017) tienen valor de principio.

Hacia la otredad encuentra Allué-Martínez (2012) cuatro tipos de mirada:

- Disimuladas (culturas anglosajonas y nórdicas).
- Que no aprecian diferencias (las del tercer mundo).
- Que interpelan para conocer y luego solidarizarse (las del Magreb).
- De morbo y miedo (las de España, por ejemplo, donde según la autora se dejó de practicar la socialización y la monstruosidad ha sido ocultada).

El paternalismo y ocultamiento de la tradición española no favorece de ninguna forma la interculturalidad, pero por suerte en los últimos años se han dado pasos para paliar esto. La fórmula pasa por:

Volver a mirar bien, es decir, volver la mirada más hacia la literatura que hacia los diccionarios, más hacia los rostros que hacia las pronunciaci-ones, más hacia lo innombrable que hacia lo nominado. Y seguir desalineados, desencajados, sorprendidos, para no seguir creyendo que “nuestro tiempo”, “nuestro espacio”, “nuestra cultura”, “nuestra

lengua”, “nuestra mismidad” quiere decir “todo el tiempo”, “todo el espacio”, “toda la cultura”, “toda la lengua”, “toda la humanidad (Skliar, 2002, p.15).

Así pues, y, en definitiva, la persona que conoce debe querer hacerlo, debe partir con la iniciativa, y de ese modo, la que va a ser conocida (y reconocida) sentirá la invitación.

4.1.4. Espacio y tiempo

Los aspectos referidos al espacio y al tiempo son dos características separadas, sin embargo, se presentan juntas por su gran inmediación. Ambas remiten a una dimensión negativa, y asimismo a la del cruce en el que *todo* ocurre. Así pues y, primeramente, el espacio en su lado adverso se corresponde con ese lugar de *exilio* o *desahucio* en el que vive la persona otra (Ferreira, 2014). Cuando se discrimina, la persona apartada vive en otro espacio.

La segunda noción espacial es en la que tiene lugar el encuentro o el cruce. Es el lugar de la esperanza o de la igualdad, como lo cita Skliar (2017):

Si algo quisiera decir “igualdad” no es equivalencia, ni identidad, ni “lo mismo”, si no la posibilidad de habitar un espacio de semejanzas común y singular al mismo tiempo, una suerte de “atmósfera” que impregna la vida para que nada ni nadie se sienta llamado arruinarle la vida a ninguno desde una posición de privilegio, superioridad, autoritarismo, soberbia (p.33).

Por lo que respecta al tiempo, sucede algo similar. “El tiempo presente se ha desdoblado, desplegado, multiplicado en trayectorias tan disímiles que ya no hay un tiempo presente” dice de nuevo Skliar (2002, p.32), lo que hay es una *multiplicidad de tiempos presentes*. Al vivir segregada la persona vive en su propia temporalidad, y el *tiempo-otro* invade el tiempo del que conoce a la otredad, *irrumpe* en él, enfatiza el mismo autor.

A su vez, existe un tiempo en positivo. Es aquel de dedicación, en el que no importa la cantidad sino la calidad, y la persona permanece en el espacio común para converger y profundizar. Nuevamente, Skliar

(2017) señala: “si tuviéramos tiempo no necesitaríamos de la idea de lo normal ni juzgaríamos. Pero como no hay tiempo, juzgamos” (p.96).

4.1.5. Diálogo

En el cenit de este proceso, se encuentra el diálogo. Vila-Merino (2005) lo incluye en su pedagogía de la invitación, pero también se puede entender dentro de la pedagogía de la escucha, en la que la persona se abre al otro.

Por un lado, este momento culmen hace referencia al *encuentro*. Sobre esto, Skliar (2017) apunta a que todo encuentro es una *bisagra* en la vida. Provoca la “posibilidad de quitarnos a nosotros mismos de ese centro de gravedad de la existencia para surcar mares incógnitos, espacios misteriosos, tiempos detenidos y rumbos inciertos” (p.25). Es, de nuevo, un lugar y un espacio, en el que tiene lugar una intersección de significados.

Por otro lado, cabe señalar la diferenciación entre *diálogo* que aporta Vila-Merino (2019), quien puntualiza que se trata de uno igualitario, y entre *conversación*, que es el término que prefiere Skliar (2019) huyendo del diálogo, que está influenciado por quien lo convoca, de forma dominante. Sin embargo, para él, conversar se hace en la amistad y la fraternidad. Con todo, sea cual sea el significado que se le dé:

Diálogo y consenso deben ser ejes vertebradores de este discurso, pero tanto como lo deben ser la lucha por nuestra dignidad a partir de la de nuestros semejantes, pues el acto de humanizar solo puede darse humanizándonos, aun cuando para ello debemos nadar contra la corriente deshumanizadora de los contravalores neoliberales (Vila-Merino, 2005, p.49).

4.1.6. Cuidado

Para finalizar con las características de la pedagogía de la alteridad, se debe hablar del cuidado. Ya en la introducción se ha mencionado la importancia de educar en las éticas de este, y es que, tradicionalmente, la Teoría de Desarrollo Moral venía marcada por los supuestos de Lawrence Kohlberg. Sin embargo, en 1982, Carol Gilligan – alumna de Kohlberg – con su libro *In a different voice*, reveló cómo las mujeres

han desarrollado de forma distinta su moralidad por medio de su socialización y de la práctica del cuidar que le ha sido propia.

Así, desde entonces, se habla de las éticas de la justicia (como las asociadas a la manera tradicional de educar a los varones) y de las éticas del cuidado (las de las mujeres). Así pues, no se trata de descartar ninguna de las éticas, sino combinarlas, pues decía Comins-Mingol (2015) que la perspectiva de las éticas de la justicia parte de los derechos, mientras que la perspectiva de las del cuidado se inicia de las responsabilidades. Ambas son esenciales, lo que no se puede es fomentar unos valores en unos y otros en otras.

Asimismo, se requiere de una deconstrucción del significado de cuidado. Volviendo a la reconocibilidad ya mencionada, se debe comprender el cuidado como parte de ella. El cuidado implica admiración, aprecio y tolerancia. “A los seres humanos les hace irremplazables justamente aquello que los particulariza y que los hace concretos. Aunque nuestra particularidad no excluye una naturaleza compartida por todos los seres humanos y por la que también merecemos respeto” (Comins-Mingol, 2009, pp.88-89).

Cuidar ha sido una tarea tradicionalmente desprestigiada y asociada con el género femenino, cuando debe ser parte de la humanidad y entrar en los valores de solidaridad, empatía y reconocibilidad esenciales para que toda vida sea registrada como tal.

4.2. APRENDIZAJE-SERVICIO

A continuación, se expone el resumen de la teoría que envuelve al ApS, partiendo de su definición, de la tipología, de las fases en que se recomienda hacer y, finalmente, enumerando las evidencias en que ha sido aplicado para la educación en valores.

4.2.1. Definición del Aprendizaje-Servicio

Existen múltiples definiciones del término, de hecho, hace ya tres décadas Kendall (1990) concretó que existían 140 definiciones diferentes y que con el paso de los años esa cifra aumentaría. Sin duda, cada

definición que se halla en la literatura está condicionada por el autor o la autora que conceptualiza el concepto, enfatizando un elemento u otro.

Para tratar de sintetizar su esencia se podría decir que el fundamento principal del ApS reside en aunar los aprendizajes académicos con el servicio a la comunidad. Así pues, una de las definiciones ampliamente reconocida, de Bringle y Hatcher (1995), concreta que se trata de una experiencia educativa basada en un curso y con créditos, en la que el estudiantado (a) participa en una actividad de servicio organizada que satisface las necesidades identificadas de la comunidad y (b) reflexiona sobre la actividad de servicio de tal manera que obtiene una mayor comprensión del contenido del curso, una apreciación más amplia de la disciplina y un mayor sentido de responsabilidad cívica.

Los autores anteriores dejan sin precisar el concepto de experiencia educativa, dejándolo abierto a la interpretación, ya que se puede ver definido en la literatura como enfoque pedagógico, filosofía, metodología, etcétera. En este trabajo se concibe como metodología activa y participativa en la que el alumnado, partiendo de una asignatura o asignaturas concretas, desarrolla los aprendizajes en un contexto real en el que existe una necesidad social con el objetivo de mejorarla.

Siguiendo a Gil (2012) los principios teóricos que fundamentan la metodología se podrían sintetizar en:

- Beneficio de la sociedad. El alumnado desarrolla un proyecto con el objetivo de mejorar una situación.
- Aprendizaje experiencial. El alumnado debe ir construyendo su conocimiento a través de las conexiones que se generan entre los aprendizajes que suscitan de la acción y de la reflexión de la experiencia.
- Transformación social. A través del ApS se pretende provocar una mejora en el contexto social sobre el cual se actúa.
- Reflexión. Este proceso es fundamental durante las fases de aplicación de un proyecto ApS, se debe dar de forma continua y transversal en cada una de ellas. Además, en la fase que

concluye el proyecto, el alumnado debe realizar una reflexión final global sobre este.

- Planificación y organización. Para implementar la metodología se deben seguir diferentes fases. Es necesario prestar especial atención a la planificación de cada una de ellas ya que requieren que se controlen unos determinados parámetros, siendo fundamental que los aspectos académicos (contenidos, competencias, objetivos...) queden adecuadamente definidos.
- Asunción de roles significativos. El aprendizaje significativo forma parte de los pilares fundamentales del constructivismo y en el ApS se debe ver reflejado en los diferentes procesos y fases que lo conforman.
- Constructivismo social. El ApS ubica al alumnado fuera del aula convencional, con agentes y un contexto social diferente. La construcción del conocimiento, además de por las relaciones entre el ambiente y el sujeto, se forma con la influencia del entorno social.

4.2.2. Tipos de ApS

Tras concretar la definición del término es menester concretar que no existe una única forma de implementar la metodología, sino que siguiendo a Furco y Billig (2002) existen las cuatro modalidades:

- a. Servicio directo. El alumnado desarrolla su proyecto a través una relación directa con la problemática que detecta, interviniendo directamente sobre la necesidad detectada e implementando personalmente su proyecto para mejorarla.
- b. Servicio indirecto. Se desarrolla normalmente en la institución académica, persiguiendo que el alumnado aporte recursos o ideas dirigidas a la mejora del entorno o la sociedad. No requiere la salida obligatoria al contexto concreto como la anterior.
- c. *Advocacy*. El alumnado analiza alguno de los problemas que afecta a la comunidad en aras de descubrir las causas que lo

provocan para posteriormente plantear actividades de denuncia que contribuyan a la eliminación de las mismas.

- d. Servicio de investigación. El alumnado debe recopilar información y documentación relevante para la vida de la comunidad, la detección de necesidades relevantes, el conocimiento de las instituciones, los agentes sociales encargados de dar solución a los problemas de la sociedad y ponerlo en conocimiento de la comunidad.

Cabe señalar que no existe una modalidad mejor que otra, sino que la elección de una u otra para implementar la metodología dependerá del profesorado, que debe analizar cuál de ellas responde mejor a los objetivos educativos planteados y teniendo en cuenta las características de su alumnado.

4.2.3. Fases en el proceso

Como se ha anticipado en el apartado anterior, para implementar el ApS hay que seguir una serie de fases. La minuciosa organización y planificación de las mismas es fundamental para que un proyecto de ApS se desarrolle de manera adecuada. Estas son de gran ayuda para orientar al alumnado, hacer un seguimiento de los avances y potenciar los aprendizajes.

Existen diferentes modelos a seguir para implementar los proyectos, en este trabajo se destaca el propuesto por CLAYSS (2016). Este concreta cinco fases diferenciadas; (1) motivación inicial; (2) diagnóstico; (3) diseño y planificación; (4) ejecución; (5) celebración y cierre. Además, concreta que hay tres procesos que se llevan a cabo de manera transversal durante todas las fases mencionadas; (a) la reflexión; (b) el registro, la sistematización y comunicación; (c) la evaluación.

4.2.4. Evidencias sobre los efectos del Aprendizaje-Servicio

Cómo se ha explicado, el ApS aúna el aprendizaje de contenidos académicos con el servicio a la comunidad. El alumnado que lo aplica descubre agentes, contextos, problemáticas, necesidades, realidades, etcétera, que desconoce. La apertura que suponen las anteriores cuestiones

hace surgir aprendizajes que superan la perspectiva técnica y abren paso a un desarrollo más integral del alumnado que abarca la dimensión social, personal, cívica y moral.

Diferentes investigaciones cuya muestra la conforman maestros y maestras en formación reportan resultados en este sentido, concretando que el alumnado tras implementar el ApS; genera actitudes positivas hacia las necesidades educativas especiales (Wilkinson et al., 2013), promueve actitudes, valores y prácticas que apoyan enfoques educativos inclusivos en las escuelas (Carrington et al., 2015); genera cambios en las percepciones, entendimientos y creencias sobre los problemas sociales y el colectivo al que se atiende (Seban, 2019); genera una mayor confianza, desarrollo de habilidades de resolución de problemas y desarrollo de competencias culturales (Miller y González, 2019); y una mayor comprensión del colectivo y de la diversidad funcional (An, 2019).

Estos cambios producidos en el alumnado son realmente relevantes tanto para la dimensión personal como profesional. El ApS se erige como una metodología muy adecuada para incidir sobre la estructura postestructural del alumnado, desarrollando habilidades, actitudes y conductas que fomentan el avance hacia enfoques sociales y educativos inclusivos.

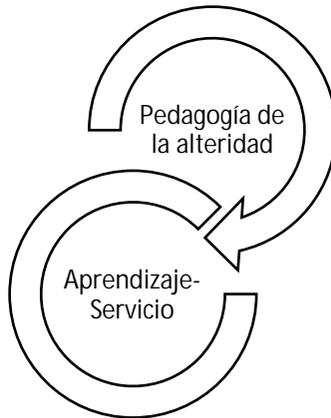
5. DISCUSIÓN

Una vez expuestas las ideas obtenidas tras la revisión bibliográfica por separado, que era para lo que se destinaba el apartado de resultados, se propone en el presente punto fusionar ambas teorías y formular ejemplos de proyectos en los que aplicarse.

La principal motivación de la que se partía era de la plasmación de la reducción de desigualdades en la sociedad, reforzando teoría y praxis, dotando a ésta última de preceptos que la enriquezcan. Así, y respondiendo a la pregunta de investigación lanzada: ¿cómo pueden ambas proposiciones – pedagogía de la alteridad y ApS – favorecer la consecución del objetivo diez de los ODS? La respuesta la otorgan los elementos característicos de una y otra, esto es: la pedagogía de alteridad

es la intención, la apertura y el interés, y el ApS es la herramienta mediante la que experimentar la metamorfosis hacia la humanidad.

FIGURA 3. Retroalimentación entre las teorías presentadas. El ApS se embebe de la pedagogía de alteridad.



Fuente: Elaboración propia.

Se ha hablado de encuentro como parte de la pedagogía de la diferencia, pero la fusión de sendas ideas tiene lugar en otro *cruce*, en otra intersección de teorías que permiten establecer pedagogías capaces de resolver los retos de las sociedades del siglo XXI. Es una frontera que “se convierte en el espacio de lo posible y de lo imposible al mismo tiempo, el horizonte utópico de muchas pedagogías y de muchas corporeidades” (Planella-Ribera, 2017, p.80).

Así pues, a la hora de aplicar proyectos en los que está presente el ApS, o cualquier otra metodología activa, es oportuno que tal práctica se embeba de aquella teoría que pueda engrandecer el proceso de educar en valores, es decir, que se oriente al alumnado hacia la apertura ante la otredad.

TABLA 1. *Ejemplo de proyecto, titulado “ApS con alumnado con diversidad funcional fuera de la edad de escolarización: persiguiendo una educación de calidad y un mundo más igualitario desde el ámbito del juego y la expresión corporal”.*

Objetivo	Investigar y mejorar la formación del alumnado del grado de maestro/a respecto a la inclusión social desde el enfoque de la pedagogía sensible, y de las diferencias, mediante la estrategia metodológica ApS.
Metodología	Interpretativa – reflexiva. Se llevará a cabo la recogida de datos cualitativa (portafolios, diarios, entrevistas a los agentes implicados) para ser analizados de forma fenomenológica-hermenéutica.
Instrumentos	Los instrumentos de recogida de datos serán los siguientes: Portafolios Diarios del alumnado Entrevistas Observación directa
Análisis	Los datos obtenidos se codificarán y diferenciarán en categorías temáticas; se analizarán las unidades de significado siguiendo los procedimientos sugeridos por Smith y Sparkes (2016).

Fuente: elaboración propia

Como ejemplo de esta propuesta, se presenta un proyecto en el que los emisores y las emisoras fueron el estudiantado del Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil y el grupo receptor de ApS lo compusieron niños y niñas con diversidad funcional y/o NEE, menores de tres años, y que se tituló: “ApS con alumnado con diversidad funcional fuera de la edad de escolarización: persiguiendo una educación de calidad y un mundo más igualitario desde el ámbito del juego y la expresión corporal” (Tabla 1).

6. CONCLUSIONES

Para acabar, se presentan las conclusiones derivadas de la revisión bibliográfica y de las declaraciones aportadas. La principal de las deducciones es que, sin duda, la teoría de la pedagogía de la alteridad es un aliado que puede reforzar la metodología activa del ApS, dotándola de una base teórica potente para ensalzar su poder de lucha ante lo normativo, y, por ende, para fomentar la reducción de desigualdades.

Lo esencial de la propuesta reside, de una parte, en que, en línea con la nueva pedagogía, pone el foco en el educando, en la persona corporal y

sensible sin la que ningún aprendizaje es posible. Es decir, se parte de la importancia de la enseñanza activa, sensitiva y constructivista; pero, a su vez, de otra parte, y especialmente pensando en favorecer la igualdad, se centra en la relación de este individuo con los y las demás.

La pedagogía de la alteridad, como se ha visto, plantea todo un proceso interno y retroalimentado en el que se facilita el encuentro entre “el yo” y “el otro” – o entre emisores y receptores dentro del ApS – para, como indicaba Gómez-Esteban (2012), ascender a la humanidad, y ganar en respeto y reconocimiento por la otra persona.

En efecto, queda por comprobar empíricamente la aplicación de proyectos enraizados en estos supuestos, es decir, aplicaciones que articulen metodologías activas y pedagogías de alteridad, para comprobar su grado de beneficio. Asimismo, las orientaciones pueden adaptarse a otras metas de la Agenda 2030, por ejemplo, el propio Gómez-Esteban al que se le adjudicaba la idea de que solo con la metamorfosis se podría salvar la Tierra, hablando de la ecología, la educación en valores puede ir encaminada a cualquiera de los ODS.

En síntesis, una sociedad neoliberal cada vez más consumista, ensimismada y que no extirpa los delitos de odio requiere de prácticas educativas que favorezcan la esperanza por un futuro que mitigue la violencia y el desconocimiento y rechazo hacia lo no-normativo.

7. REFERENCIAS

- Allué-Martínez, M. (2012). “Inválidos, feos y freaks”. *Revista de Antropología Social*, 21, 273-286.
- An, J. (2019). Learning to Teach Students with Disabilities through Community Service-Learning: Physical Education Preservice Teachers’ Experiences. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-14. doi:10.1080/1034912x.2019.1693034.
- Arendt, H. (2014). *¿Qué es la política?* Barcelona: Espasa Libros, S.L.U.
- Arnaiz-Sánchez, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bringle, R., & Hatcher, J. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 2(1), 112-122.

- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Madrid: Espasa Libros, S.L.U.
- Carrington, S., Mercer, K., Iyer, R. & Selva, G. (2015). The impact of transformative learning in a critical service-learning program on teacher development. *Reflective Practice*, 16(1), 61-72. doi:10.1080/14623943.2014.969696
- CLAYSS (2016). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Edición Latinoamericana. Buenos Aires: CLAYSS
- Comins-Mingol, I. (2009). *Filosofía del cuidar, una propuesta coeducativa para la paz*. Barcelona: Icaria editorial, S.A.
- Comins-Mingol, I. (2015). La ética del cuidado en sociedades globalizadas: hacia una ciudadanía cosmopolita. *THÉMATA, Revista de Filosofía*, 52, Julio-Diciembre, 159-178.
- Comité Español de Representación de Minusválidos (CERMI). (2021, 15 septiembre). “*Segundo Manifiesto de los Derechos de las Mujeres y Niñas con Discapacidad de la Unión Europea*”. <https://www.cermi.es>
- Ferreira, M. A.V. (2014). Cuerpo, Emociones y Discapacidad la experiencia de un “desahucio” vital. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (RELACES)*, 6, (14), 22-33.
- Furco, A., y Billig, S. H. (2002). *Service-Learning: The essence of pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age.
- Gil Gómez, J. (2012). *El aprendizaje-servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la educación física* (tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Gómez-Esteban, J.H. (2012). Pedagogía de la metamorfosis. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 725-740.
- Kendall, J. C. (1990). *Combining Service and Learning. A Resource Book for Community and Public Service*. Volume I-II. Raleigh: National Society for Internships and Experiential Education.
- Larrosa, J. (1995) Tecnologías del yo y educación. (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí, en Larrosa, J. (Ed.) *Escuela, poder y subjetivación* [257-329]. Madrid: La Piqueta.
- Lijtmaer, L. (2019). *Ofendidos: sobre la criminalización de la protesta*. Barcelona: Editorial Anagrama, S.A.

- Miller, K. K., & Gonzalez, A. M. (2019). Challenges and rewards associated with service-learning in international contexts pre-service teacher outcomes. En Jagla, V. M., & Tice, K. C. (Ed.), *Educating Teachers and Tomorrow's Students through Service-Learning Pedagogy. Advances in Service-Learning Research* (pp 227-240). EE. UU: Information Age Publishing.
- Ministerio del Interior (2020, 22 de julio). *Informe sobre la evolución de delitos de odio en España 2020*. <http://www.interior.gob.es/web/servicios-al-ciudadano/delitos-de-odio/estadisticas>
- Nassif, R. (1984). *Pedagogía general*. Madrid: Editorial Cíncel, S.A.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Ortiz-Ocaña, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Planella-Ribera, J. (2003). *Cos i discursivitat pedagògica: Bases per a la ideació corporal*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la UB. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/43037>
- Planella-Ribera, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Santibáñez-Guerrero, D. (2018). El concepto interseccionalidad en el feminismo negro de Patricia Collins. *Resonancias. Revista de Filosofía*, 4, 49-58.
- Seban, D. (2019). Faculty perspectives of community service learning in teacher education. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 42(2), 18-35.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Vila-Merino, E. S. (2005). *Ética, interculturalidad y educación democrática. Una pedagogía de la alteridad*. Huelva: Hergué Editorial.
- Vila-Merino, E. S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. Ediciones Universidad de Salamanca. *Teri*, 31 (2), 177-196.
- Wilkinson, S., Harvey, W. J., Bloom, G. A., Joobar, R., & Grizenko, N. (2013). Student teacher experiences in a service-learning project for children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18, 475-491.