



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Educación y expresión en sociedades inclusivas. El camino hacia la diversidad

Coords.

Romina Grana

Magdalena González Almada

Dykinson, S.L.

EDUCACIÓN Y EXPRESIÓN EN SOCIEDADES INCLUSIVAS.
EL CAMINO HACIA LA DIVERSIDAD



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

EDUCACIÓN Y EXPRESIÓN
EN SOCIEDADES INCLUSIVAS.
EL CAMINO HACIA LA DIVERSIDAD

Coords.

ROMINA GRANA
MAGDALENA GONZÁLEZ ALMADA

Dykinson, S.L.

2024



Esta obra se distribuye bajo licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

EDUCACIÓN Y EXPRESIÓN EN SOCIEDADES INCLUSIVAS. EL CAMINO HACIA LA DIVERSIDAD

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2024

N.º 226 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1070-440-4

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

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	15
ROMINA GRANA	
MAGDALENA GONZÁLEZ ALMADA	

SECCIÓN I. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

CAPÍTULO 1. LENGUAJE Y ESTRATIFICACIÓN SOCIAL: UNA PERSPECTIVA SOCIOLINGÜÍSTICA.....	20
KARINA ROJAS MALAGÓN	
CAPÍTULO 2. PERSPECTIVAS PRAGMÁTICAS SOBRE EL DERECHO DE AUTORÍA EN LA NARRATIVA DE INMIGRACIÓN	38
AINOA BEGOÑA SÁENZ DE ZAITEGUI TEJERO	
CAPÍTULO 3. LOS EMOJIS COMO SISTEMA DE SIGNOS GLOBAL MÁS ALLÁ DE LA TECNOLOGÍA Y LA IDEOLOGÍA.....	51
BORJA BARINAGA	
CAPÍTULO 4. EL DESAFÍO DE ENSEÑAR A GEMELOS: EXPLORANDO LOS VÍNCULOS, DIFERENCIAS Y DESARROLLO DEL LENGUAJE	73
NELSON DARÍO DORADO PORTILLO	
EILEN OVIEDO GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 5. EL PODER TRANSFORMADOR DE LAS REDES SOCIALES Y EL OCASO DE LAS JERARQUIAS TRADICIONALES	88
ELENA BAENA ROMERO	
CAPÍTULO 6. E PRACTICAL GUIDE FOR THE USE OF NON-GENDERED LANGUAGE IN ENGLISH, SPANISH, FRENCH, ITALIAN AND PORTUGUESE	102
LUCÍA MUÑOZ MARTÍN	

SECCIÓN II. ARTES VISUALES Y AUDIOVISUALES

CAPÍTULO 7. LA MUJER NO NORMATIVA EN LAS NUEVAS VOCES DEL CINE DE TERROR ESPAÑOL: EL CASO DE CARLOTA PEREDA Y <i>CERDITA</i> (2022)	117
ANNA TARRAGÓ MUSSONS	
ENDIKA REY BENITO	

CAPÍTULO 8. SEXISMO EN LAS SERIE DE ANIMACIÓN ESPAÑOLA <i>DAVID EL GNOMO</i> (1985) Y <i>LA LLAMADA DE LOS GNOMOS</i> (1987).....	135
OLIVER SALAS HERRERA	
CAPÍTULO 9. SEXISMO EN LA SERIE DE ANIMACIÓN ESPAÑOLA <i>LA VUELTA AL MUNDO DE WILLY FOG</i> (1983).....	156
OLIVER SALAS HERRERA	
CAPÍTULO 10. SEXISMO EN LA SERIE DE ANIMACIÓN ESPAÑOLA <i>RUY, EL PEQUEÑO CID</i> (1980)	175
OLIVER SALAS HERRERA	
CAPÍTULO 11. DE LAS FLORES A LOS SIGNIFICADOS: UN ANÁLISIS DE LA SEMIÓTICA DE LA COMUNICACIÓN EN GINECEU ANDROCEU	194
NUNO PEREIRA	
CAPÍTULO 12. PROCEDIMIENTO EN LA PINTURA <i>PLENAIRISTA</i> : EL USO DE COLORES QUEBRADOS EN LA PINTURA DE PAISAJE DEL NATURAL	221
ALBERTO BIESOK FORÉS	
CAPÍTULO 13. LA CONTRIBUCIÓN DE LAS ARTES PLÁSTICAS, LA ESCRITURA LIBRE Y EL BUEN USO DE LAS TECNOLOGÍAS AL FORTALECIMIENTO DE LA INCLUSIÓN Y CONVIVENCIA ESCOLAR ..	238
FRANCISCA BELÉN ANINAO DROGUETT	
ALEJANDRO BONNET DE LEÓN	
CAPÍTULO 14. EL CULTO AL NARCISISMO. EL AUTORRETRATO Y EL SELFIE COMO AFIRMACIÓN DE LAS IDENTIDADES DIGITALES EN LA ERA DE LA HIPERCONECTIVIDAD.....	283
OLGA MARUGAN OLIVA	
ESPERANZA COBO ARNAL	
CAPÍTULO 15. ANTISELFI UN DISENTIMIENTO A LA IDEOLOGÍA ESTÉTICA Y HEGEMÓNICA DE LA IDENTIDAD VIRTUAL	299
ESPERANZA COBO ARNAL	
OLGA MARUGAN OLIVA	
CAPÍTULO 16. LA IDENTIDAD Y LA MEMORIA EN EL OTRO NUEVO CINE ESPAÑOL. DESCOMPOSICIÓN Y RECOMPOSICIÓN EN <i>LAS NIÑAS</i> (PILAR PALOMERO, 2020).....	319
ENDIKA REY BENITO	
ANNA TARRAGÓ MUSSONS	
CAPÍTULO 17. NUESTRA NECESIDAD DE IDENTIDAD Y SU SATISFACCIÓN A TRAVÉS DEL ARTE	338
MONTSERRAT SOBRAL DORADO	

SECCIÓN III.
ARTES Y LITERATURA

CAPÍTULO 18. ETNOCENTRISMO Y XENOFOBIA COMO TEMÁTICAS EN EL CÓMIC ACTUAL: <i>EL ÁRABE DEL FUTURO</i> DE RIAD SATTOUF.....	353
LARA VALLÉS PECO	
CAPÍTULO 19. MODELOS FAMILIARES DIVERSOS EN LA LITERATURA INFANTIL: UN ENFOQUE BASADO EN LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA	367
NORA VEHÍ POMÉS ISABEL SILVA LORENTE	
CAPÍTULO 20. ¿QUIÉNES SON ESOS GAMBERROS? AMARILLISMO, JUVENTUD Y LENGUAJE DE LA MARGINALIDAD EN LA PRENSA GENERALISTA POR LA LLEGADA DEL ROCK AND ROLL A ESPAÑA. LOS CASOS DE <i>ABC</i> Y <i>LA VANGUARDIA ESPAÑOLA</i> (1956-1961).....	405
SERGIO GARCÍA MAESO	
CAPÍTULO 21. ENTRELAZANDO TRADICIONES: EL ARTE DEL TEJIDO DE PALMA EN ZUMPAHUACÁN ESTADO DE MÉXICO, COMO EXPRESIÓN DE RESILIENCIA Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL .	425
JOSÉ LUIS ANTA FÉLEZ IVETT VILCHIS TORRES	
CAPÍTULO 22. ARTES FRONTERIZAS E IDENTIDAD COMPARTIDA: MÚSICA-ARQUITECTURA.....	442
GUSTAVO A. SEGURA LAZCANO JOSÉ LUIS ANTA FÉLEZ	
CAPÍTULO 23. LA FIGURA DEL DOBLE EN EL ARTE: ENTRE LA MISMIIDAD Y LA OTREDAD	460
ANNA BORISOVA FEDOTOVA	
CAPÍTULO 24. TRADUCIENDO LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA: AUDIODESCRIPCIÓN Y COLABORACIÓN PARA LA SENSORIALIDAD .	477
M OLALLA LUQUE COLMENERO	
CAPÍTULO 25. RITMOS DE RESISTENCIA: EL FESTIVAL DE TAMBORES DE SAN BASILIO DE PALENQUE COMO CATALIZADOR DE IDENTIDADES Y UNIDAD SOCIAL.....	492
ALBA LUCÍA LUCUMÍ SILVA	
CAPÍTULO 26. MÚSICA Y ARTE FLAMENCO PARA LA INCLUSIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL: ANÁLISIS DE CREACIONES ARTÍSTICAS, PROYECTOS Y ACCIONES SOCIOEDUCATIVAS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO	509
HERMINIA ARREDONDO PÉREZ	

CAPÍTULO 27. TOMAR CONCIENCIA SOCIAL PARA LA INCLUSIÓN: RELATO DE UN PROYECTO DE ARTE COMUNITARIO.....	527
---	-----

MARÍA ISABEL MORENO MONTORO
JESÚS CABALLERO CABALLERO
MARÍA LORENA CUEVA RAMÍREZ
MARÍA DEL CARMEN SÁNCHEZ MIRANDA

CAPÍTULO 28. ANÁLISIS SOBRE LA IDENTIDAD A TRAVÉS DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN CREACIÓN ARTÍSTICA	547
--	-----

CARLOS NAVARRO MORAL

SECCIÓN IV. EDUCACIÓN

CAPÍTULO 29. INNOVACIÓN DOCENTE Y APRENDIZAJE BASADO EN RETOS: UNA EXPERIENCIA DE COOPERACIÓN INTERUNIVERSITARIA EN EL GRADO EN TRABAJO SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)	563
--	-----

ASTRITH EUGENIA RINCÓN-SÁNCHEZ
JOSUÉ VLADIMIR RAMÍREZ-TARAZONA
RUBÉN GREGORIO PÉREZ-GARCÍA
MARÍA DEL CARMEN SÁNCHEZ-MIRANDA

CAPÍTULO 30. FOMENTANDO LAS CIUDADANÍAS ACTIVAS ENTRE LAS PERSONAS JÓVENES. UN ESTUDIO DE CASO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	578
---	-----

GABRIELA ESTEFANÍA VÁSQUEZ-PEÑA
RUBÉN GREGORIO PÉREZ-GARCÍA
MARÍA DEL CARMEN SÁNCHEZ-MIRANDA

CAPÍTULO 31. CULTURA, DIVERSIDADE E APRENDIZAGEM: ABORDAGENS INCLUSIVAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA.....	602
---	-----

KEILA COELHO BARBOSA

CAPÍTULO 32. LAS COMPETENCIAS INTEGRALES E INCLUSIVAS QUE CONTRIBUYEN A LA FORMACIÓN DE ACTIVIDAD PRODUCTIVA SOCIALMENTE ÚTIL EN ESTUDIANTES CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO	621
--	-----

MÓNICA LILIANA RIVERA-OBREGÓN
PATRICIA CARMINA INZUNZA-MEJÍA
JUAN MIGUEL AHUMADA CERVANTES

CAPÍTULO 33. PERCEPCIONES Y ACTITUDES DE LOS PROFESORES DE LAS CIENCIAS ACERCA DE LA ALFABETIZACIÓN PARA LA SALUD EN ESCUELAS DE BRASIL: CONTRIBUCIONES PARA PROMOVER UNA MAYOR EQUIDAD EN SALUD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO GLOBAL	642
--	-----

CLAUDIA ALMADA LEITE

CAPÍTULO 34. LOS DERECHOS HUMANOS EMERGENTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS CIUDADANÍAS: UN RETO EDUCATIVO PARA EL SIGLO XXI	658
VLADIMIR RAMÍREZ TARAZONA	
GINA PAOLA VELÁZQUEZ CASTAÑEDA	
ASTRITH EUGENIA RINCÓN SÁNCHEZ	
ROMINA GRANA	
CAPÍTULO 35. EL APRENDIZAJE SERVICIO Y LOS JUEGOS POPULARES Y TRADICIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UN CAMBIO DE ACTITUD SOBRE LA DISCAPACIDAD	677
MAURO ALBEROLA ALBORS	
MARCELO VIERA ABELLEIRA	
PAU GARCÍA GRAU	
SILVIA DAUDEN CAMPS	
CAPÍTULO 36. IMPACTO DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL EN LAS ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD EN FUTUROS EDUCADORES.....	694
PAU GARCÍA-GRAU	
MARCELO VIERA ABELLEIRA	
MAURO ALBEROLA ALBORS	
CARLOS PÉREZ-CAMPOS	
CAPÍTULO 37. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: LA PERSPECTIVA DE LOS TUTORES EN CENTROS DE LA COMUNIDAD VALENCIANA	711
CARMEN-MARÍA MUÑOZ-HERRERA	
FERNANDO GÓMEZ-GONZALVO	
CAPÍTULO 38. LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN: UNA MIRADA AL PAPEL DEL DOCENTE Y DEL CENTRO EDUCATIVO EN EL PRESENTE....	735
ANA GONZÁLEZ PRESA	
LAURA MARTÍN MARTÍNEZ	
ESTHER VELA LLAURADÓ	
CAPÍTULO 39. EDUCAR EN LA ERA DIGITAL: TECNOLOGÍAS, INCLUSIÓN Y DESIGUALDADES	754
IVETT VILCHIS TORRES	
CAPÍTULO 40. TECNOLOGÍA, INCLUSIÓN Y APRENDIZAJE: PROMOVIENDO UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS AULAS.....	771
ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ	
KATIA ÁLVAREZ DÍAZ	
JOSÉ RAMÓN MÁRQUEZ DÍAZ	
JOSÉ ALBERTO GALLARDO-LÓPEZ	

CAPÍTULO 41. LA VISIÓN DE LAS FAMILIAS DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL LABERINTO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN ESTUDIO SOBRE PERSPECTIVAS DIVERGENTES Y ESTRATEGIAS DE AVANCE	789
---	-----

ARO A CASADO RODRÍGUEZ

JAVIER JIMÉNEZ FLORES

CAPÍTULO 42. LAS ARTES TRADICIONALES COMO INSTRUMENTOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL, IDENTIDAD ÉTNICA Y AUTOESTIMA EN ADOLESCENTES AFRODESCENDIENTES	810
---	-----

AMADOR CERNUDA LAGO

SECCION V.

FEMINISMOS Y CUESTIONES DE GÉNERO

CAPÍTULO 43. MAPA DEL DESEMPLEO EN ANDALUCÍA: DESIGUALDADES DE GÉNERO Y ESPACIALES EN EL DESEMPLEO DE LARGA DURACIÓN (2015-2023).....	826
---	-----

ANTONIO JESÚS ACEVEDO-BLANCO

VIOLANTE MARTÍNEZ-QUINTANA

ÁLVARO MAZORRA-RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 44. INVESTIGACIÓN Y ESTRATEGIAS CONTRA EL SESGO DE GÉNERO EN CHATBOTS DE IA: <i>PROYECTO LOVELACE</i>	851
---	-----

MARÍA ASUNCIÓN VICENTE RIPOLL

CÉSAR FERNÁNDEZ PERIS

IRENE CARRILLO MURCIA

MERCEDES GUILABERT

& EQUIPO DE INVESTIGACIÓN LOVELACE

CAPÍTULO 45. ¿INFLUYE EL VOLUMEN DE ENTRENAMIENTO EN EL RENDIMIENTO FÍSICO EN PARTIDOS DE FÚTBOL DE JUGADORAS INTERNACIONALES CON PARÁLISIS CEREBRAL?	870
---	-----

OIER BERASATEGUI ELIZONDO

JOSU ASCONDO LARRUCEA

JAVIER YANCI IRIGOYEN

CAPÍTULO 46. MISOGINY AND LITERATURE: JAUME ROIG AND JEAN LE FÈVRE IN CONTRAST	886
---	-----

ANNA PEIRATS

CAPÍTULO 47. A MULHER BRASILEIRA NA “LITERATURA DE CORDEL”: EXCLUSÃO E INCLUSÃO NUMA SOCIEDADE PATRIARCAL	900
---	-----

KEILA COELHO BARBOSA

CAPÍTULO 48. FRENTE A LA DOBLE REPRESIÓN DURANTE EL FRANQUISMO: ANA MARÍA MATUTE Y SU ESCRITURA NO MIMÉTICA.....	916
--	-----

YUWEI FANG

CAPÍTULO 49. EL PODCAST HUMORÍSTICO COMO NUEVA NARRATIVA FEMINISTA. ESTUDIO DE CASO: “ESTIRANDO EL CHICLE: PATRI, CAROL, VICKY Y LOS DEMÁS. CON EVA AMARAL”.....	929
--	-----

SILVIA POLO MARTÍN

OSCAR ESTUPIÑÁN ESTUPIÑÁN

CAPÍTULO 50. DESIGUALDAD DE GÉNERO EN LA ANIMACIÓN: RETOS Y OPORTUNIDADES.....	946
---	-----

CARMEN PÉREZ GONZÁLEZ

LUIS MAYO VEGA

SECCIÓN VI.

DEPORTE, TRABAJO E INCLUSIÓN

CAPÍTULO 51. RELACIÓN ENTRE INGRESO Y SITUACIÓN LABORAL EN COLONIAS DE ALTA MARGINACIÓN. EL CASO DE TIJUANA, MÉXICO ...	965
--	-----

ROBERTO IVÁN FUENTES CONTRERAS

KARINA ISABEL SALINAS SOLÍS

MOISÉS LIBRADO GONZÁLEZ

CAPÍTULO 52. RESILIENCIA FINANCIERA EN TIEMPO DE CRISIS: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL DE LA BANCA ECUATORIANA	981
---	-----

RUBÉN FERNANDO GUAMÁN ARMIJOS

GABRIELA JARAMILLO-LOAIZA

CAPÍTULO 53. GOBERNANDO EN COALICIÓN: EL CASO DE LA COMUNIDAD VALENCIANA (2015-2023).....	1001
--	------

MARÍA DEL CARMEN SEGURA CUENCA

ENRIQUE CONEJERO PAZ

CAPÍTULO 54. IDENTIDAD JUDÍA E INCLUSIÓN DEL EXTRANJERO. EL USO DEL IMAGINARIO SACRIFICIAL EN LOS LIBROS PROFÉTICOS .	1016
--	------

IANIRE ANGULO ORDORIKA

CAPÍTULO 55. PANORAMA DEL DERECHO A LA VIDA INDEPENDIENTE Y A LA ASISTENCIA PERSONAL EN SUECIA, REINO UNIDO, ALEMANIA Y ESPAÑA	1034
--	------

MERCEDES LÓPEZ-PÉREZ

CAPÍTULO 56. PERCEPCIÓN DE IMPACTO INCLUSIVO DE UN EVENTO DEPORTIVO POR LA POBLACIÓN RESIDENTE: LA PINK RUNNING DE CÓRDOBA (ESPAÑA)	1063
---	------

JOSÉ E. RAMOS-RUIZ

CAPÍTULO 57. CAPACITACIÓN INCLUSIVA PARA TEJER LA SUSTENTABILIDAD EN LAS MICROEMPRESAS TEXTILES POBLANAS	1078
ALEJANDRA GONZÁLEZ PÉREZ ALEJANDRA CAMPOS VILLATORO JULIA ISABEL RODRÍGUEZ MORALES VÍCTOR GALINDO LÓPEZ	
CAPÍTULO 58. ¡¡¡SÍ... SOMOS RACISTAS!!! Y ¿AHORA QUÉ?: DIEZ PASOS PARA DESMONTAR NUESTRO RACISMO	1094
MÓNICA MONTAÑO GARCÉS	
CAPÍTULO 59. FERIA DE LA INTERCULTURALIDAD: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DESDE EL TRABAJO SOCIAL ...	1113
LEIDY CONSUELO TORRES COLLAZOS	
CAPÍTULO 60. EMOCIONES HACIA LA INMIGRACIÓN: LA SITUACIÓN DE LOS MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS EN ESPAÑA.	1128
BEATRIZ SÁEZ-PASCUAL	
CAPÍTULO 61. INCLUSIÓN Y EQUIDAD EDUCATIVA DESDE UNA ANTROPOLOGÍA ACTIVISTA	1142
PABLO SANTAOLALLA RUEDA	
CAPÍTULO 62. CONCIENCIA Y VALORES SOCIALES EN EL GRADO DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE .	1158
DANIEL ORDIÑANA-BELLVER RÓMULO J. GONZÁLEZ-GARCÍA CARLOS PÉREZ-CAMPOS DAVID PARRA CAMACHO	
CAPÍTULO 63. LA INFLUENCIA DE LOS FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS EN LOS HÁBITOS DEPORTIVOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	1172
SILVIA DAUDEN CAMPS DAVID PARRA-CAMACHO DANIEL ORDIÑANA BELLVER CARLOS PÉREZ-CAMPOS	
CAPÍTULO 64 MÁS ALLÁ DE LA TEORÍA: EXPLORANDO LOS EFECTOS DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA UNIVERSITARIA PARA UNA EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA	1198
BINGEN MARCOS-RIVERO ESTIBALIZ ROMARATEZABALA ALDASORO JAVIER YANCI IRIGOYEN JON ORTUONDO BÁRCENA	

CAPÍTULO 65. HACIA UNA EDUCACIÓN FÍSICA SIN BARRERAS: INFLUENCIA DEL PRÁCTICUM REALIZADO EN CENTROS EDUCATIVOS EN LA PERCEPCIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....	1213
--	------

BINGEN MARCOS-RIVERO
JAVIER YANCI IRIGOYEN
ANDER GONZÁLEZ DE LA RUA
JON ORTUONDO BÁRCENA

CAPÍTULO 66. TECNOLOGÍA APLICADA A LA VOZ COMO ESTRATEGIA PARA LA EXPANSIÓN VOCAL Y LA INCLUSIÓN	1230
---	------

IRENE MARTÍN GUILLÉN

SECCIÓN VII.

RESILIENCIAS Y GESTIÓN DE LA SALUD MENTAL

CAPÍTULO 67. DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN LA CONCILIACIÓN DE LA VIDA LABORAL Y FAMILIAR: UN ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EN AMÉRICA LATINA	1254
--	------

MARÍA VICTORIA CASTILLO MONROY
GABRIELA JARAMILLO- LOAIZA

CAPÍTULO 68. RELACIÓN ENTRE TRASTORNOS DEL NEURODESARROLLO EN NIÑOS Y LA COMPOSICIÓN DEL MICROBIOMA	1276
---	------

MARÍA TERESA IGLESIAS LÓPEZ

CAPÍTULO 69. REVISIÓN SISTEMÁTICA: LA INFLUENCIA DEL MÉTODO TEACCH EN LA AUTONOMÍA DEL ALUMNADO CON TEA.....	1284
--	------

ROCÍO COLLADO-SOLER
CRISTINA MÉNDEZ AGUADO
JOSÉ MARÍA LÓPEZ CHAMORRO
ISABEL DAMIANA ALONSO LÓPEZ

CAPÍTULO 70. LITERACIDAD EN SALUD MENTAL, COMO EJE TRANSVERSAL PARA PROMOVER LA SALUD, EL AUTOCUIDADO Y PREVENIR EL SUICIDIO EN ADOLESCENTES....	1303
--	------

GUILLERMO GÓMEZ DELGADO

CAPÍTULO 71. INCLUSIÓN LABORAL DE PERSONAS CON TRASTORNOS MENTALES EN ORGANIZACIONES DE ECUADOR INCLUSIÓN LABORAL DE PERSONAS CON TRASTORNOS MENTALES EN ORGANIZACIONES DE ECUADOR	1325
---	------

GABRIELA FALCONÍ
GUSTAVO CUSOT
STEPHANIE PEÑA

CAPÍTULO 72. EL TALLER DE RADIO COMO HERRAMIENTA DE ENVEJECIMIENTO ACTIVO	1349
M ^a CARMEN ROBLES ANDREU	
BEATRIZ CORREYERO RUIZ	
ISABEL M ^a GARCÍA GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 73. INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA	1373
CRISTINA MÉNDEZ-AGUADO	
ROCÍO COLLADO-SOLER	
JOSÉ MARÍA LÓPEZ CHAMORRO	
ISABEL DAMIANA ALONSO LÓPEZ	
CAPÍTULO 74. PROMOVRIENDO ESTILOS DE VIDA ACTIVOS EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: NECESIDADES Y ESTRATEGIAS	1389
RÓMULO J. GONZÁLEZ GARCÍA	
SILVIA DAUDÉN CAMPS	
DANIEL ORDIÑANA BELLVER	
DAVID PARRA CAMACHO	
CAPÍTULO 75. TRANSFORMACIÓN DE LAS ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: JORNADA DE FORMACIÓN MEDIANTE UN APRENDIZAJE EXPERIENCIAL	1402
MARCELO VIERA ABELLEIRA	
PAU GARCÍA-GRAU	
MAURO ALBEROLA ALBORS	
RÓMULO GONZÁLEZ GARCÍA	

INCLUSIÓN Y EQUIDAD EDUCATIVA DESDE UNA ANTROPOLOGÍA ACTIVISTA

PABLO SANTAOLALLA RUEDA
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

Katherine Schultz, en su trabajo para la Presidential Address to the Council on Anthropology and Education, nos reta a vernos desde fuera y plantearnos quiénes somos y quiénes queremos ser como activistas y parte de la academia. La autora, en su carrera profesional, se construiría como académica, como etnógrafa educativa, como educadora; y como activista. Ralph Waldo Emerson (1837), hace más de siglo y medio, diría: “the scholar must stand wistful and admiring before this great spectacle. He must settle its value in his mind” (v. en Hull, 2014; p.231). Bajo las obras y acciones de estas dos personas, queríamos empezar este camino, que sólo pretende establecer conexiones entre dos paradigmas: el de una academia reflexiva, a veces poco operativa, y el activismo operativo, irreflexivo otras tantas. Con ello, queremos demostrar que sus razones de ser no son tan distintas si de transformar el pensamiento y la realidad es de lo que hablamos y por lo que luchamos. Trataremos de acercar, pues, teoría y práctica, para demostrar cómo juntas se convierten en una herramienta de transformación social doblemente reflexiva y efectiva.

1.1. DÉCADA DE LOS 90

A finales de los 90, la Antropología demostró su determinación por representar un papel muy importante en el paradigma educativo, y lo haría explorando terrenos donde las demás ciencias no querían hurgar y preguntando allí donde los/las demás querían responder. El papel de la

educadora o el educador, desde la antropología de la educación, no es el de transmisión de conocimientos preestablecidos, sino el de preguntar sobre qué necesidades existen y ofrecer su colaboración para poder satisfacerlas junto a la comunidad donde practica su actividad. En dicho paradigma se veía una Educación no sólo como un fenómeno social que preparase a las personas a incorporarse a una sociedad determinada, sino como un proceso de introspección que procurase una capacidad crítica y una autonomía personal sabiéndonos seres sociales, pero individuales. En este sentido, lejos de querer utilizar la educación como una vía de incorporación a la sociedad, “que es un sistema de poder” (Tourine, 2016), el objetivo debe ser el de la subjetivación.

En los años anteriores a dicha década, los estudios explicarían la sociedad donde se realizaron, sino la práctica en sus trabajos de campo y los métodos utilizados para transformar la realidad, para alcanzar la utopía. Esto hace que a principios del nuevo milenio exista ya una gran teoría desarrollada a través de experiencias particulares con grupos muy diversos a lo largo y ancho del planeta. Todo ello no ha dejado elementos en el camino, como podría pensarse de la etnografía como herramienta y como resultado, o la investigación aplicada, sino que ha reforzado el discurso que las propone como elementos esenciales para llegar a conocer la sociedad, como conjunto, y a las personas que las componen, como individuos.

La IAP no ha prescindido de la etnografía, ni la investigación aplicada de la observación participante, todo lo contrario; en la suma de sinergías entre unas herramientas y otras queda la figura de quienes trabajan desde la antropología. Las investigadoras e investigadores en el campo de la Antropología han sido expuestas/os como sujeto subjetivo, también objetivo, con una cámara reflexiva que ya no está en su mano, sino que flota alrededor de la comunidad en la que trabaja y de sí; donde no es el centro de atención, pero está en el momento que debe atenderse. Donde la objetividad nos permite analizar los datos de forma empírica, y la subjetividad logra que la recogida de estos prolifere desde la implicación para la obtención de unos resultados amplios y esenciales.

1.2. DÉCADA DE LOS 00

Es a partir del año 2000 cuando se comienza a respirar una nueva ola de corrientes y teorías que dan un paso más en el camino hacia la transformación social, y el papel de la antropología —entre otras ciencias sociales— en ello. De hecho, ya no parece tan ‘fundamental’ el papel de una persona que previamente sea antropóloga, y se refuerza la visibilización del trabajo que hacen las personas particularmente desde su práctica diaria, así como las investigaciones que resultan en activismo social. Es a esta visión la que llamaremos Antropología activista.

Y es que la Antropología activista debe ser asociada a la Educación, como la Educación debe estar intrincada con la interculturalidad y la intersocialidad (Santaolalla, 2019). El activismo lucha por el reconocimiento de dos bases fundamentales: el derecho a ser, el derecho a tener derechos y, por ende, el derecho a la igualdad en la diversidad y a la diversidad de diversidades. La diversidad, que —de alguna forma— siempre estuvo presente en el discurso de la Antropología de la Educación, ahora se ve como su razón de ser, y de la construcción de investigaciones a partir de tales conceptos. La lucha por la diversidad es, precisamente, no otra cosa sino la conquista de lo intercultural y lo intersocial. Sin esto en mente a la hora de construir investigaciones que sean prácticas (practicables) y den respuesta a las necesidades de la educación (u otras de carácter cultural y social), se retoma el panorama internacional de conceptos como el mencionado por Freire sobre la ‘educación bancaria’, de manera que se pone en la mesa de debate la mercantilización de la enseñanza: desde dónde deberíamos trabajar para poder representar a las personas, y no al sistema de mercado.

Aquí, en medio de una nueva generación de movimientos sociales, del asentamiento de sociedades [inter]culturalmente diversas que ya comienzan a estar organizadas entre sí y disponen de medios de resistencia y lucha comunes, aflora un nuevo paradigma educativo, social y cultural. El activismo en las plazas, que se ha construido en favor y crecimiento de colectivos sociales que luchan por la igualdad en la diversidad social existente y la lucha contra la desigualdad, comienza a generar un discurso propio, muy particular; donde la experiencia ofrece

la capacidad de conocer de fondo la situación, la realidad, y la necesidad derivada de estas premisas. Se genera, y se traslada a la academia, el sentimiento de colectividad y de comunidad. Si antes aparecía “el despertar de los movimientos sociales” (Fals-Borda, 1988), reaparecen hoy los movimientos sociales como una especie de ‘Nuevos Nuevos Movimientos Sociales’. Aunque también existen diferencias generacionales, no es tanto el ser de una edad o de otra, sino de pertenecer a una misma ‘clase’, a una ideología donde no se quiere pertenecer al grupo de voces silenciadas, de verse como grupo dominado, de saberse y no querer ser personas abnegadas en la periferia, y de saber reconocer la necesidad de cambio y lucha ante el opresor. Aquí, y ahora, se despiertan las conciencias.

Precisamente, en el duelo subversivo que hace pasar de la resistencia a la lucha, aparece con insistencia el ‘activismo’ dentro de los estudios antropológicos en varias partes del mundo como dos vías que convergen a la hora de procurar una transformación social. Esto genera un paradigma, una diáspora, donde antes la investigación debía —pero no siempre lograba— procurar un activismo comunitario para el cambio, ahora el activismo, como modelo de implicación y lucha, precursor de una teoría valiosa por su capacidad de conocimiento (está dentro del grupo, trabaja con el grupo y para el grupo), de empatía (pues conoce al grupo y el contexto para generar una etnografía completa), de observación participante, de implicación (es parte del grupo).

2. OBJETIVOS

2.1. ANALIZAR Y SINTETIZAR LA LITERATURA CIENTÍFICA E HISTÓRICA

- Para identificar y documentar las contribuciones significativas de la antropología al activismo educativo, con un enfoque particular en la promoción de la inclusión y la equidad en el ámbito educativo.

2.2. DESARROLLAR UN MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

- Para evaluar el impacto y la eficacia de las intervenciones antropológicas en el activismo educativo, considerando las diversas dimensiones de la diversidad cultural, socioeconómica y de habilidades

3. METODOLOGÍA

Para abordar estos objetivos, se ha desarrollado la siguiente metodología:

3.1. REVISIÓN DE LA LITERATURA

- **Búsqueda bibliográfica:** Realizamos una búsqueda exhaustiva en bases de datos académicas y científicas para identificar estudios relevantes que aborden el papel de la antropología en el activismo educativo.
- **Selección de estudios:** Establecimos criterios de inclusión y exclusión para seleccionar los estudios más pertinentes para el objetivo de la investigación.
- **Análisis de los estudios:** Leímos y analizamos cada estudio seleccionado para identificar las contribuciones significativas de la antropología al activismo educativo.
- **Síntesis de la literatura:** Sintetizamos los hallazgos de los estudios seleccionados en un informe que documente las contribuciones de la antropología al activismo educativo.

3.1. DESARROLLO DE UN MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Identificación de teorías y métodos: Identificamos las teorías y métodos que se han utilizado en la antropología para abordar los desafíos de la inclusión y la equidad en el ámbito educativo.

Evaluación de teorías y métodos: Evaluamos la eficacia de estas teorías y métodos en función de su capacidad para abordar las diversas dimensiones de la diversidad cultural, socioeconómica y de habilidades.

Desarrollo del marco: Desarrollamos un marco teórico y metodológico que integre las teorías y métodos más efectivos para evaluar el impacto de las intervenciones antropológicas en el activismo educativo.

Validación del marco: Validamos el marco a través de su aplicación en un caso de estudio o mediante su revisión por expertos en el campo.

4. RESULTADOS

Una búsqueda exhaustiva en bases de datos académicas y científicas nos permitió identificar estudios que abordaran el papel de la Antropología Activista en el ámbito educativo. Encontramos una gran cantidad de artículos sobre Antropología Activista (328), pero no ocurrió lo mismo cuando añadíamos el parámetro educativo (168) los cuales revisamos y cribamos cuidadosamente.

Nuestro criterio de selección se basó en la relevancia de los artículos para nuestro objetivo de investigación en base a si el trabajo realizado había nacido del activismo en el campo de la Educación por parte de la Antropología.

Una vez seleccionados los artículos pertinentes, los analizamos para discutir los hallazgos y conclusiones extraídos de estos, lo que permitió conocer el papel de la Antropología Activista en el ámbito educativo.

5. DISCUSIÓN

Nos parecía curioso encontrar, en un texto escrito recientemente por la investigadora Lisbeth Araya Jiménez (2014) y el sociólogo Johan Espinoza Rojas, lo que consideramos una contradicción en sus postulados, así como una mala categorización del concepto de activismo. Entre algunas razones metodológicas donde se citan, entre otras personas, a Freire, la docente y su alumno de la Universidad de Costa Rica señalan que deben tenerse en cuenta tres retos metodológicos que “comparten los enfoques teóricos” que se han analizado en su texto; uno de ellos es el que reza: “el abandono del activismo para dar paso a la acción y la integración de saberes diversos”. Más adelante (p.14), además, expone una “necesidad de pasar del activismo tradicional a una acción política

comprometida”. Y otro texto de Carlos Pereda, Miguel Ángel de Prada y Walter Actis, presentado con motivo del Encuentro de la Consejería de Juventud en Córdoba (Colombia, 2003), citaba lo siguiente: “evitando tanto el verbalismo (teorizar sin llevar a la práctica) como el activismo (actuar sin reflexionar sobre lo que se está haciendo)”.

El activismo, en su esencia, es una acción que surge del contacto directo con la causa del movimiento y de la empatía y confianza en las personas. Es una fuente rica de integración de diversos saberes. En respuesta al segundo postulado, el activismo es la forma más efectiva de acción política comprometida. Aunque se puede buscar otro nombre para dar la impresión de innovación, sugerir que se debe pasar del activismo a la acción política es equivalente a decir que se debe pasar de la investigación-acción participativa a la búsqueda de una metodología para la transformación social. Como muestran los estudios en las décadas de los 60, 70, 80 y 90's, la lucha de grupos sociales marginados y las bases de la Investigación-acción participativa demuestran que el activismo no es desorganizado ni carece de reflexión. Aunque en contextos anteriores el activismo pudo haber parecido no reflexivo, no se puede categorizar ni trivializar su amplia trayectoria histórica.

El activismo se presenta como una lucha organizada en la que los participantes, a menudo afectados por la situación contra la que luchan, reflexionan sobre su posición y exploran alternativas y limitaciones para cambiar la situación opresiva. Sin embargo, ciertas interpretaciones, posiblemente mal fundamentadas, han intentado minimizar la importancia del activismo, viéndolo como una acción trivial en lugar de reconocer su papel fundamental en la Investigación-acción participativa. Esta perspectiva puede ser un intento de estigmatización por parte de los grupos dominantes. A pesar de que en algunos contextos históricos y geográficos el activismo puede haber sido confundido con el radicalismo, su objetivo principal es unir la lucha activista y la teoría científica en torno a la necesidad actual de transformación social.

Lo mismo ha sucedido con términos como el de democracia, que en muchos Estados-nación ha sido devaluado mediante prácticas antagónicas al sentido de la democracia para generar el capitalismo que no quiere ser mencionado. Como hemos visto, Fals Borda y Rahman

(1992) denunciaban trabajos que se proclamaban como IAP, pero, en realidad, “eran otra cosa”. Esto también ha ocurrido con prácticas activistas, pero no por ello debemos pensar que el activismo es irreflexivo; debemos —más si cabe— permanecer críticas al por qué y quién utiliza dicha lucha en nombre de otras con fines personales, propagandísticos, de ascenso social o partidistas.

Paulo Freire, de quien creemos que han sido extraídas —aunque tergiversadas— las afirmaciones de los dos textos citados, citaba lo siguiente: “Separada de la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego” (1999, p.30). Dicha afirmación es más correcta, pero en el contexto que se cita: por supuesto, creemos que sin práctica la teoría es inoperante, y, por supuesto también, la práctica sin teoría puede devaluar el sentido de la palabra activismo. El activismo, sin una reflexión, podría ser entendido como radicalismo —que tampoco es lo mismo que la lucha radical—; pero ello no quiere decir que el activismo, en sí mismo, lo sea. De igual forma no quiere decir que la teoría siempre sea inoperante, y expone que es a través de una acción cuando ésta se completa. De acuerdo a esto, al “abandono” al que deberían referirse es al de un ‘activismo ciego’, es decir, al que carece de reflexión; pero no a cualquier forma de activismo. Greenwood (2000, p.33) reconocía que las personas llegarían a la investigación-acción desde la experiencia del activismo sindical y otras desde una perspectiva reformista sobre las relaciones industriales. ¿Desde qué discurso, por tanto, se afirma que el activismo carece de organización y de reflexión? ¿Desde cuál, asimismo, se llama a abandonar a la lucha llevada a cabo por miles de activistas —que tal vez no se considerasen como tal a sí mismas— a lo largo y ancho del mundo? La cuestión no es renegar del activismo y quienes han trabajado desde él, la respuesta es que hay que procurar un activismo reflexivo, al igual que una teoría para la acción. En ello, el concepto de Antropología activista —o activismo antropológico—, otorga ambas nociones de teoría y práctica, de lucha y reflexión, que nos conducirán a transformar la realidad social que nos oprime. Y eso se entendió igual por distintos trabajos realizados en torno a distintas ciencias sociales, entre las que destacaremos la Antropología y la Antropología de la Educación.

En 1996, Cheryl Rodríguez escribiría un artículo para la *Anthropology & Education Quarterly* (27(3):414-431) donde se sitúa el concepto de ‘activista’ en el título y su acción durante una experiencia con estudiantes de origen afroamericano. La autora conceptualiza y desarrolla un curso de antropología titulado “Field Studies and Research Issues: The African Diasporan Community” en el que se “alzan las conciencias” del estudiante para llevar a cabo una metodología de investigación antropológica aplicada y activa. En el apartado “Developing Activist Ethnography” (p.420), muestra la relevancia de la etnografía, ya que “emerge de realidades socioculturales específicas”, es política, y “sirve a propósitos educativos, literarios, creativos y activistas”. En esta defensa de la etnografía como herramienta para cultivar ‘una claridad comprometida’, y del activismo como forma de actuación, pedagógicamente hablando (Rodríguez, 1996), esta ‘claridad’ no es cultivada solamente mediante el desarrollo de ciertas habilidades, sino que también debemos entender la necesidad de examinar las etnografías activistas (p.421) —que, en el caso de la autora, giran en torno al ‘afrocentrismo’ (“afrocentric”).

Otros trabajos sobre la educación de afroamericanas demuestran también la importancia de dichos movimientos y dichas etnografías activistas (Drake y Cayton, 1945; Zora Neale Hurston, 1935; Alison Davis, 1941; y John Langston Gwaltney, 1986). El activismo no surge tan sólo como un “deseo de hacer necesario el cambio social” (Rodríguez, 1996; p.424), sino también por una concienciación sobre ciertos problemas y la sensibilización acerca del impacto que esto tiene sobre una comunidad. Todo ello puede “estimularse” mediante una experiencia de vida crítica, como, por ejemplo, la de las activistas más ‘fervientes’ (“ardent”) en los movimientos por los Derechos Civiles, el movimiento por el ‘bienestar social’ (“welfare movement”), y el movimiento por los Derechos de la Mujer, que lucharon en contra del racismo, de la pobreza, y/o el sexismo (Ibid., p.424). Estos activistas supieron que “survival is not an academic skill” (Lorde, 1984; p.112). Es decir, la supervivencia no se aprende en la escuela (academia), aunque ésta pueda ser una clave fundamental para otorgar las herramientas necesarias a la hora de generar una lucha reflexiva desde las categorías epistemológicas donde se construyen los paradigmas de poder-opresión.

Una pregunta que se hace Cheryl Rogríguez (1996) en su trabajo *African American Anthropology and the Pedagogy of Activist Community Research* gira en torno a cómo podemos lograr, mediante la antropología, “estimular una concienciación activista” entre el estudiantado, la cual se resuelve mediante la exposición de un trabajo realizado para resolver dichas cuestiones así como responder al “vacío” habido en procesos educativos que no permiten al estudiantado realizar “conexiones” (personales) entre la escuela y su comunidad. En el programa, realizado junto a sus estudiantes, se comenzaba por comprender la naturaleza de la investigación activista comunitaria (“activist community research”), que requiere mantener el “sentimiento de responsabilidad” (Ibid., p.425), mediante proyectos dentro y fuera del aula que incluían trabajos de campo, observación participante individual, y entrevistas con locales, investigadoras/es sabidas/os del tema, y activistas de la comunidad. A través de la cuestión que se remarcó durante el proceso: “Who is the pedagogue” (Ibid., p.426), se extrajo que la persona pedagoga debía ser aquella que creyese en el hecho de que el estudiantado al completo tiene algo de valor con lo que contribuir; “that educators should require students to become socially responsible to the larger community”. Muchas estudiantes que comenzaron el programa, según concluye la autora, continuarían su trabajo en la investigación y/o como activistas (pp.428-429). Mediante la narración de esta experiencia, lo que hemos querido destacar es que el activismo, acompañado de teoría y reflexión, es el mejor camino para la transformación social; y esto se consigue con la confianza, y la confianza se construye con relaciones horizontales basadas en la empatía y en la búsqueda de la libertad. Es necesario, por tanto, narrar la historia de lucha, estando en la lucha.

El cambio de milenio trae una proliferación de los trabajos realizados en torno al activismo como vía para la transformación buscada por la Antropología de la Educación. En 2003, Lauri Johnson posiciona a las políticas multiculturales como formas de activismo social, en referencia a “quién cuenta en la educación multicultural”. A través de tres ‘casos’ que cambiarían el panorama del sistema educativo de New York, la autora expone como el ‘desarrollo de políticas multiculturales’ (“multicultural policy development” —visto como activismo social—, ha

servido eficazmente como una herramienta de empoderamiento de grupos comunitarios marginados por el sistema educativo; lo cual convierte tales políticas en un terreno (“key public arena”) donde ‘avanzar la conversación’ acerca de prácticas educativas efectivas para “promocionar la diversidad” (p.107).

Un ejemplo nos es dado sobre las presiones de varios movimientos habidos a finales de los 80 sobre el curriculum de la educación al rededor de todo el estado que hicieron que la New York City Board of Education creara la “política multicultural más comprensiva e inclusiva” habida hasta el momento en EEUU. Entre varias de las menciones que se hicieron, figuraba la de “familias gay y lesbianas” (homomaternales/homoparentales), que demostraron el cambio conseguido a través de tal fuerza activista. La autora de *Multicultural Policy as Social Activism...*, concluye con una llamada a un acercamiento multidisciplinario a las políticas multiculturales que combinen nuestro trabajo académico (“scholarship”) con el activismo social. “We (en referencia a multiculturistas) must revisit our social activist roots and connect with diverse parents and community organizations to identify their equity concerns” (Ibid., p.116); así como otras habrían destacado (Sleeter, 1995 y 1996), para aprender a participar de forma más efectiva en los debates y las políticas locales, de estado, y nacionales (Crawford, 2001).

Varios fueron los trabajos que nos llamaban, como antropólogas/os de la educación, a generar progresivamente mediante nuestro trabajo unas políticas públicas más justas (Weis y Fine, 2000; Foley y Valenzuela, 2005; González, 2005; y Nygreen, 2006). Douglas Foley y Ángela Valenzuela (2005) revisaron varios modelos de ‘investigación colaborativa’ (“collaborative research”), mediante la descripción de una investigación activista continúa involucrada en la acción política (Dyrness, 2008). Foley, por su parte, escribiría una serie de críticas culturales para hacerlas más colaborativas, accesibles, y políticamente útiles mediante la involucración de miembros de la comunidad.

Valenzuela, dando un paso más, se adentra profundamente en los procesos legislativos de forma que muestra su propia experiencia e investigación junto a estudiantes de familias latinas (Ibid., p.25). Un años después del trabajo de las dos autoras citadas, Charles Hale (2006) sugeriría que

las investigaciones activistas estaban más dispuestas a ‘embrazar’ (“embrace”) metodologías de búsqueda positivas al servicio de grupos marginalizados, aunque éstas tuvieran que ser sometidas a una crítica por su parte. Hale (2006, p.115), diría al respecto que la antropología, en su “lucha junto a la gente”, generan el tipo de conocimiento que tales personas piden (“they ask”) y necesitan que produzcamos. Es cierto que podríamos encontrar alguna crítica (Brown, 1995; Brown y Halley, 2002; y Speed, 2006) sobre este “enfocar” la atención en la legislación por parte de activistas en la academia, donde —según sus trabajos— las investigaciones activistas llevadas a cabo “podrían” cometer negligencias a la hora de examinar cómo su trabajo puede reforzar las estructuras y discursos dominantes (v. en Dyrnes, 2008; p.26). Desde nuestra propia experiencia, la reflexión junto al grupo de las actuaciones a llevar a cabo en materia legal son la forma de garantizar que no se cometan ‘negligencias’. Si la propuesta es creada por el grupo, tras un trabajo previo y amplio, donde se hayan destacado las oportunidades y las limitaciones y se haya generado una concienciación, no habrá lugar a posibles refuerzos de tales discursos ajenos al grupo.

En 2008, el activismo sería tema principal para la revista *Anthropology & Education Quarterly*, y, por tanto, para la American Anthropological Association. Esto daría lugar a diversos trabajos que postularían en pos de una llamada —y un reconocimiento— al trabajo realizado desde el activismo, así como al papel que las activistas han tenido para el trabajo antropológico educativo —entre otros—. ‘Activistas-educadoras’ (“activist-scholar”) como Hugh Mehan y Janise Hurting, aportarían sus reflexiones extraídas de la práctica activista etnográfica llevada a cabo durante los estudios de Miguel Guajardo, Francisco Guajardo y Carmen Casaperalta, Andrea Dyrness, Julio Cammarota y Soo Ah Kwon. El artículo de Mehan (2008), sitúa estos trabajos junto a las tendencias activistas en sociología y antropología. Según muestra Foley (2007), el trabajo de Richard Fox y Les Field, *Anthropology Put to Work*, con motivo de la conferencia llevada a cabo por la Wenner-Gren Foundation, proveería ejemplos magníficos de etnografías activistas orientadas a las políticas públicas generadas a partir de poner en contacto la teoría y los escritos etnográficos junto a proyectos políticos de peso. Los trabajos etnográficos habidos hasta los años 60, de acuerdo a la editorial de la revista (AEQ editorial, 2008; p.1),

mostraban cierto “funcionalismo” y “positivismo”; lo cual es reemplazado con prácticas antropológicas más “accesibles al público en general”. En tanto a esto, es razón suficiente para pensar que nuestro trabajo, ahora más que nunca, se está orientado hacia el activismo y la creación de políticas educativas —que también sociales— (Ibid., p.1) a partir de la comprensión de la diversidad como generadora de discursos propios. Y esto no supone un abandono de los trabajos teóricos; “the field will remain vital if we remain connected to evolving cultural theory both in and beyond anthropology, and if we learn from recent experiments in activist-practice-policy-public ethnography” (Ibid., pp.1-2).

De las publicaciones mencionadas, aunque la revisión de ellas ha supuesto una tarea ineludible para la conceptualización del activismo como referente fundamental en la actualidad de la Antropología educativa, hemos querido extraer el trabajo realizado por Andrea Dyrnes (2008), donde una investigación participativa es puesta en contraste con los modelos de investigación activista orientados a políticas. Según la autora, los trabajos referentes a la “antropología activista” raramente han sido distinguidos entre “the kinds of changes that different models of engaged research promote”, y los que examinan las implicaciones de distintas estrategias para el cambio social por parte de las que participan y la que investiga (Ibid., p.23).

La investigación activista busca provocar cambios en el terreno legal, de forma que se atiendan transformaciones específicas en los grupos donde se trabaja. Estos grupos comunitarios, sus agentes, son quienes procuraran el cambio mediante un proceso colectivo de cuestionamiento, reflexión y acción (Fals Borda y Rahaman, 1991; Maguire, 1987; y Park, 1993). Del trabajo de Dyrnes (2008), queríamos destacar la experiencia, activista y antropológica, llevada a cabo con un grupo de mujeres (Madres Unidas), a través de un grupo de investigación participativa mencionado como mujerista (Villenas, 2001 y 2005). Dos historias paralelas, la historia de Madres Unidas y la propia del trabajo de investigación, provocarían fuertes reacciones desde quienes lideraron los movimientos de cambio social. Esto, junto a la investigación activista, dejaría la transformación en manos de las verdaderamente “expertas” (Dyrness, 2008; p.24), de manera que se democratizara así el proceso de producción de conocimiento por el que Fals Borda y Rahaman (1991) apostarían.

La experiencia de Madres Unidas facilitó tres tipos de cambios: desarrolló un análisis crítico de las prácticas educativas llevadas a cabo, propició un espacio donde poder llevar su crítica a una reflexión íntima para la acción basada en la confianza y el testimonio, y permitió mediante aquel espacio que las madres tomaran medidas y acciones en la escuela a través de su visión de la comunidad (Dyrness, 2008; pp.31-35). Lo que podríamos destacar del programa —además de lo ya mencionado— fue crear un acercamiento exitoso entre familias, profesorado y directiva para reinvertir el proceso realizado, favoreciendo así la transformación requerida por la comunidad. De esta experiencia, la autora sustrae dos conclusiones sobre las personas activistas y académicas que se orienten exclusivamente a conseguir cambios en las políticas: una, que fallarán en mostrar las formas en las que los movimientos sociales reproducen situaciones no equitativas; y, por las mismas razones, tal orientación fallará en mostrar la producción de conocimiento del día a día de las personas en su lucha por el cambio social si no consigue huir de la ‘separación’ pretendida entre la ‘experta’ que investiga y la comunidad donde trabaja. En base a ello, la investigación participativa mujerista muestra la forma de ensalzar y empoderar la capacidad que tienen (en su caso, de las madres latinas) para transformar la realidad; y así dar paso a acciones de políticas educativas.

6. CONCLUSIONES

Lo que podemos observar hoy en día es un antes y un después dentro de la Antropología de la Educación. Si antes se debía procurar una investigación aplicada, ahora más que nunca debe ser implicada. Si antes la acción y la participación debían ser una herramienta para investigar en materias de transformación social, ahora se escucha el discurso de aquellas que pueden ofrecer una descripción y una producción de conocimientos necesarios para transformar la realidad mediante el trabajo que realizan con la comunidad que pretende transformar. El empoderamiento, en este aspecto, es el objetivo previo, y no tanto el resultado. La que entenderemos como Antropología de la Educación Activista cambia el paradigma, y donde antes veíamos como fundamental una teoría para generar acción, ahora encontramos una acción generadora de teoría; transformadora.

El resultado, por tanto, es tanto la investigación como el cambio. Así como exponía Glynda Hull (2014): los desafíos y las oportunidades a las que particularmente nos enfrentamos en la actualidad desde la antropología de la educación activista nos advierten a trabajar sobre las continuidades y discontinuidades de las personas y las instituciones en relación con determinadas intervenciones. Aquí, y retomando los trabajos de las dos personas mencionadas al comienzo del presente apartado en cuanto al activismo, las llamadas de Katherine Schultz y Waldo Emerson vuelven a reiterarse en cuanto a no perder el sentido de la necesaria reflexión para la lucha. Como dirían de forma continuada las Madres Unidas de Dyrness en los centros educativos donde sus jóvenes estudiaban:

“We are not here to criticize. We’re here because we want something better for our children”

Lo importante es saber que el cambio ya está en marcha, que tenemos fuerzas y ganas. Lo importante es saber que ya no consentimos, que no pararemos. Que la educación, nuestra educación, nos pertenece; por lo que la transformación depende de nuestro compromiso hacia nuestros barrios, nuestras escuelas, nuestros poblados, hacia nuestros hijos e hijas, o nuestra nietas y nietos. Como dice la canción de Liliana Felipe (2008): Nos tienen miedo porque no tenemos miedo.

8. REFERENCIAS

- Touraine, A. (2016). *El fin de las sociedades*. México, MX: Fondo de Cultura Económica.
- Santaolalla, P. (2019). Lograr la equidad en educación a través de competencias interculturales e intersociales. *Revista Fuentes*, 21(2), 229-238.
- Araya Jiménez, L., & Espinoza Rojas, J. (2014). Desencuentros y continuidades epistémicas: nuevas miradas de la disciplina de la comunicación desde el pensamiento descolonial y la comunicación para el cambio social. En XII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación.
- Pereda, C., de Prada, M. A., & Actis, W. (2003). Investigación Acción Participativa: Propuesta para un Ejercicio Activo de la Ciudadanía. En Encuentro de la Consejería de Juventud en Córdoba.

- Rodriguez, C. (1996). African American Anthropology and the Pedagogy of Activist Community Research. *Anthropology & Education Quarterly*, 27(3), 414–431.
- Hurston, Z. N. (1935). *Mules and Men*. Philadelphia, PA: J.B. Lippincott Company.
- Gwaltney, J. L. (1986). *The dissenters: Voices from contemporary America*. (No Title).
- Arnau, J. (2018). *Fundamentos de la vía media*. Madrid, ES: Alianza.
- Davis, A. (1941). *Deep South: A Social Anthropological Study of Caste and Class*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Bartlett, L., Frederick, M., Gulbrandsen, T., & Murillo, E. (2002). The Marketization of Education: Public Schools for Private Ends (pp. 5–29).
- Fals Borda, O., & Rahman, A. (1992). La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo. En M. C. Salazar (Ed.), *La investigación-acción participativa: Inicios y desarrollos* (pp. 205-230).
- Drake, S. C., & Cayton, H. R. (1945). *Black Metropolis: A Study of Negro Life in a Northern City*. New York, NY: Harcourt, Brace.
- Borda, O. F. (1988). *El nuevo despertar de los movimientos sociales*. Santiago, CL: Centro El Canelo de Nos.
- Freire, P. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, MX: Siglo XXI.
- Mehan, H. (2008). Engaging the sociological imagination: My journey into design research and public sociology. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(1), 77-91.
- Hurtig, J. (2008). Community writing, participatory research, and an anthropological sensibility. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(1), 92-106.
- Guajardo, M., Guajardo, F., & Casaperalta, E. (2008). Transformative education: Chronicling a pedagogy for social change. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(1), 3-22.
- Dyrness, A. (2008). Research for change versus research as change: Lessons from a Mujerista participatory research team. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(1), 23-44.
- Cammarota, J. (2008). The Cultural Organizing of Youth Ethnographers: Formalizing a Praxis-Based Pedagogy. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(1), 45-58.
- Kwon, S. A. (2008). Moving from complaints to action: Oppositional consciousness and collective action in a political community. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(1), 59-76.