

## Invitación al cuidado en la escuela: un mundo para la vida

### *Invitation to Care at School: a World for Life*

Joaquín José Martínez Sánchez\*, Nuria López Roca\*\*, Olga Elwes Aguilar\*\*\*y Miriam Campos Leirós\*\*\*

Recibido: 27 de octubre de 2024 Aceptado: 2 de marzo de 2025 Publicado: 31 de julio de 2025

To cite this article: Martínez, J. J., Elwes, O., y Campos, M. (2025). Invitación al cuidado en la escuela. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 85-103. <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.20765>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.20765>

#### RESUMEN

La educación inclusiva y el cuidado en las escuelas son temas centrales en este artículo, junto con las artes, la fenomenología y las pedagogías que enseñan a cuidar. Se considera necesario transformar las dinámicas educativas para garantizar un entorno que respete los derechos de la infancia, así como un contexto amable que genere aprendizajes constructivos. Se critica el uso de métodos disciplinarios que perpetúan el maltrato, el dolor o la humillación; prácticas que no tendrían cabida en un sistema que busque fomentar el bienestar, la inclusión y la equidad.

Este trabajo destaca la importancia de ver al alumnado como personas llenas de fortalezas —evitando etiquetas que tan solo conllevan estigmatización—, del mismo modo que aboga por una educación que valore la diversidad como fuente de riqueza y rasgo de identidad. Se defiende que las exigencias académicas han de ajustarse a las capacidades de la infancia y juventud, huyendo de comparaciones estériles e injustas con la productividad adulta, puesto que la finalidad de educar es crear personas capaces de vida plena.

Se concluye el trabajo destacando la relevancia de crear un ambiente escolar cooperativo y reflexivo, donde el cuidado sea una prioridad y donde aprender no sea doloroso, sino una fuente de placer estético durante el proceso de desarrollo moral en contextos naturales y sociales. Esto implica no solo revisar las estructuras educativas, sino también construir el compromiso socio-comunitario con los derechos humanos en aras de una educación inclusiva que fomente el desarrollo integral de todo el estudiantado desde la equidad.

**Palabras clave:** inclusión; equidad; justicia social; educación ecosocial y cuidados

#### ABSTRACT

Inclusive education and care in schools are central themes in this article, aside from the teaching of care by arts, phenomenology and pedagogy. The authors address the need to transform educational dynamics to ensure an environment that respects children's rights, as well as a friendly context that generates constructive learning. The use of traditional disciplinary methods that perpetuate mistreatment, pain or humiliation is criticised; practices that should have no place in a system that seeks to promote well-being, inclusion and equity.

This work highlights the importance of seeing students as unique people, full of strengths —in contrast with practices that promote labelling students and only entails stigmatisation—, in the same way that it advocates



J. J. Martínez Sánchez [0000-0001-9402-2339](#)

Universidad de Sevilla (España)

[joaquineku@us.es](mailto:joaquineku@us.es)

N. López Roca [0000-0003-1934-1801](#)

IES Can Balo (España)

[nurialopez@iescanbalo.com](mailto:nurialopez@iescanbalo.com)

O. Elwes Aguilar [0000-0002-1348-8565](#)

Universidad Complutense de Madrid (España)

[olga.elwes@ucm.es](mailto:olga.elwes@ucm.es)

M. Campos Leirós [0009-0006-5953-2863](#)

Maestra de Educación Primaria (España)

[miriamcamposleiros@gmail.com](mailto:miriamcamposleiros@gmail.com)



for an education that values diversity as a source of richness and as an identity trait. It is argued that academic demands must be adjusted to the capacities of children and teenagers, avoiding sterile and unfair comparisons according to adult productivity, in order to form competent, full and prepared people for the society of tomorrow. The work concludes by focusing on the relevance of creating a cooperative and reflective school environment, where care is a priority and where learning is not painful, but a constant source of aesthetic pleasure during moral development in social and natural contexts. This implies not only a review of educational structures, but also a socio-community commitment to human rights for the sake of an inclusive education that promotes the integral development of all students from equity.

**Keywords:** inclusion; equity; social justice; ecosocial education and care

## PREFACIO

El artículo que proponemos a vuestra lectura y juicio crítico es la versión elaborada de un texto de opinión publicado por *Infolibre* (30/05/2024): “La Tierra de los cuidados: provocación pedagógica”. Ambos son producto de un grupo de reflexión pedagógica en el que han participado las personas firmantes, junto a otras que hacemos presentes, acerca de la necesidad de conjugar el modelo de educación inclusiva con la pedagogía de los cuidados, en todas sus variantes: el desarrollo moral en perspectiva feminista (Gilligan, 1982), el empuje del ecofeminismo (Shiva, 2018 y Herrero, 2022, en nuestro planeta y nuestro país), la nueva cultura ecosocial en el contexto de la emergencia climática, que ha hecho surgir *Teachers For Future Spain* (TFFS), las organizaciones que denuncian el malestar del alumnado vulnerable en las escuelas, que defienden la inclusión y afrontan las consecuencias en los escenarios de la batalla cultural como Quererla es Crearla o el Colectivo DIME; las redes planetarias que se alinean con el derecho internacional en favor de la inclusión y la educación para todos (*Education For All*), encabezadas por la UNESCO y sostenidas por el trabajo de agencias no gubernamentales como el Movimiento 4.7.

La Historia de la Educación ha demostrado que hay grupos sociales entre la ciudadanía, e incluso entre el profesorado, que se han acostumbrado a categorizar el cuidado como una práctica de baja cualificación o un capital de poco valor. Se considera una carga que impide el trabajo intelectual. Lo cual, visto desde la perspectiva de la posible vida extraterrestre —dicho sea con humor—, no dice mucho en favor de la especie humana y, sobre todo, de sus élites y sus culturas dominantes. ¿Desde cuándo y por qué? El diálogo en nuestro grupo de reflexión y en las redes de aprendizaje educativo —docentes, estudiantes y familias— nos anima a seguir investigando sobre las causas (históricas, sociales y antropológicas); también, sobre nuestra propia memoria en lucha contra el descuido institucional. Nos va la vida en ello.

## 1. ADOLESCENCIA: MIRAR SIN VER

La reciente serie *Adolescencia* (2025) ha obligado a mirar lugares del mundo globalizado y de la sociedad local que no queríamos ver. La consecuencia, como les pasa a todas las series que cuestionan el *status quo* patriarcal, ha sido un aparente rechazo por parte de las redes sociales, expresado moderadamente en marcadores que exigen registro (7,6 por estas fechas en *FilmAffinity*) o, de manera radical, en otros que no verifican las reseñas (cf. *Google*, 3,4 sobre 5). Ha hablado la *machosfera*: las redes de opinión masculinistas en foros y medios, como ha ocurrido con las críticas viscerales sobre la serie de videojuegos *Life is Strange* y sus protagonistas (femeninas y

LGBTIQ+: Max Caulfield, Alex Chen); o bien, de manera organizada y cruel, durante la trama del *Gamergate* contra Anita Sarkeesian (cf. Martínez Sánchez, 2025).

Era de esperar. Uno de los temas principales de la serie, a través de un relato objetivista en forma de plano-secuencia, es el impacto del machismo global en los medios sociales, los comentarios cáusticos de la víctima sobre la moda *incel* (“célibes involuntarios”, cf. Wakefield, 2025) y la reacción homicida del macho ofendido. El otro gran tema es la educación (cf. Fernández Navas, 2025).

Manuel Fernández Navas nos avisa de que el aparente objetivismo de la serie puede redundar en una lectura conservadora como consecuencia del pánico a los efectos indeseables de los medios sociales y, sobre todo, contra el uso de pantallas en las escuelas y fuera de ellas. Al cabo de un cierto tiempo desde su estreno, parece que ha prevalecido el contraste de perspectivas o focos entre los capítulos de la serie: la policía, la psicóloga, la familia, los adolescentes en los interrogatorios, los escenarios sociales: la comisaría, el centro educativo “una *charter school*, que es una escuela privada concertada”, un centro de internamiento de menores infractores, gestionado por una empresa de seguridad privada. Es patente la dureza con que se trata a la adolescencia, además de la violencia que se respira en sus relaciones.

La crítica al sistema educativo tiene que ver con la *cultura escolar* que el mundo adulto hereda y pretende transmitir como un legado invisible a la adolescencia: “la escuela —en este caso, el instituto— es una institución ‘educativa’ que vive absolutamente al margen de todas las cuestiones vitales por las que los y las adolescentes rigen su vida y configuran su pensamiento, pero también de los problemas más actuales y graves de las sociedades modernas, y que todos y todas sufrimos en primera persona.” (Fernández Navas, 2025). Paradójicamente, la adultez que actúa en secreto es incapaz de ver.

¿Cómo pudo ser que ninguna persona adulta fuera consciente del conflicto, los riesgos de la machosfera y el ciberacoso sentido por el protagonista agresor? ¿De qué trata la educación si no cuida ni enseña a cuidar a menores de edad encerrados en un aula y, luego, entre las paredes de su habitación? ¿Qué debemos hacer para que el sistema educativo con fondos públicos sea un espacio seguro? ¿Hay que castigar a la infancia para inhibir el mal? ¿No deberíamos organizar escuelas que cuiden y enseñen a cuidar —porque tanto la madre como el padre reconocen sus carencias—, en vez de comunicar fastidio, falsa confianza y hasta amparar el maltrato objetivo? He ahí el debate que nos interesa.

Nadie se atrevería hoy a defender el maltrato físico en las escuelas como medio de disciplina, ni tan siquiera en escuelas deportivas de alto rendimiento. Tampoco es tolerable el maltrato entre iguales como una forma de juego. El simple temor a una posible broma produce un trauma en el alumnado que se reconoce diverso, pero esconde su identidad cultural, de género o sexual; tanto como las etiquetas de un —potencial o real— diagnóstico por discapacidad. El centro educativo es un escenario mental, además de social. Hay muchas familias que evitan el diagnóstico de la infancia por miedo a la estigmatización, aun cuando las dificultades de aprendizaje conduzcan por otras vías de escape al absentismo o al abandono temprano.

La serie nos plantea un escenario —mental y social— en que el maltrato ocurre, no de forma premeditada, sino inconsciente por la omisión de la ayuda adulta y por la reacción brutal de

adolescentes que se enfrentan como rivales por el prestigio en las aulas y en los medios sociales. De hecho, la cámara nos hace ver que lo que pasa en las aulas es prácticamente lo mismo que en los medios sociales, aunque la gente adulta no se entera, ni de lo uno ni de lo otro. La docencia no impide que se torture públicamente al hijo del inspector de policía, a causa de una reacción racista contra su pelo a lo afro ni contra sus diferencias; tampoco el padre se molesta en cuestionarlo. Parece que tengan las manos atadas. Pero la cuerda con que se las atan entre sí es el destino que provoca la tragedia: la resignación a sufrir una cultura escolar deshumanizada, que provoca violencia entre rivales y se desata contra chivos expiatorios (cf. Girard, 1972).

Entonces, ¿qué pasa en las escuelas cuando nadie observa? ¿Dónde se origina esa rivalidad desquiciada y la violencia resultante? La serie, en pocas horas, nos da más pistas. Además de mostrar el *bullying* racista contra un niño afrodescendiente, alude al acoso sexual contra la víctima: una niña, por un joven macho que exhibe una foto *whatsappreada* y la humilla públicamente; luego por el agresor, que espera sacar algo de ella, pero la asesina por no haberlo obtenido. El odio de ambos se cuece, en parte, en el fuego de la rivalidad académica, por ser perdedores en la arena de las calificaciones, como nos revela la mejor amiga y admiradora de la niña asesinada. También nos asoma a una pista de deportes en la que un padre se avergüenza de su hijo por no demostrar aptitudes. Todo eso ocurre ante los ojos de la adolescencia, pero la gente adulta sigue sin verlo: no son capaces de ver lo que han “fabricado”.

## 2. CUIDAR ES VER

No se quiere ni se puede ver, por tanto, que los métodos de instrucción basados en la repetición y la copia, aunque proporcionan el contradictorio placer de la rutina, producen aburrimiento y alimentan el conflicto. La disciplina vertical genera comportamientos mecánicos y exalta el poder de la repetición en varios sentidos: copiar y repetir curso como castigos que, supuestamente, adiestran en la obediencia o, por el contrario, promueven la rebeldía y alientan liderazgos disruptivos.

Desde otro punto de vista, la decisión gubernativa de prohibir el móvil en las aulas, según se ha generalizado recientemente en muchos territorios de España (cf. Pantallas Amigas, 2024), no va a eliminar la inquietud que agitaba a quien lo usa de forma compulsiva (Alonso y Sánchez Vera, 2023). La causa no era una adicción demostrable, al menos en la gran mayoría de los casos, sino el aburrimiento. Sin el móvil, volverán otras prácticas para canalizar la tensión, como salir al pasillo con cualquier excusa, montar un *reality* en el aula, fugarse o entristercerse y apagarse. La serie que estamos destripando —no hay perdón para tanto *spoiler*— apenas tiene tiempo de mostrarnos las consecuencias de que la adolescencia sea zarandeada entre la permisividad y la supuesta falta de autoridad de docentes más jóvenes o sin experiencia; y el autoritarismo o la lluvia de amenazas por parte de quienes tienen una vara en los labios.

En los medios sociales de la gente docente, y en algunos claustros o juntas de evaluación, se repiten rutinariamente mensajes poco meditados acerca de la necesidad de que la infancia aprenda a controlar la micción o los esfínteres, que se acostumbren a levantarse a las 6:30 o las 7a.m. para asistir al aula matinal; que soporten jornadas de 8 a 15h. en la ESO, sin pausas para el comedor escolar (sin comedor escolar en muchas comunidades autónomas); o sufran recriminaciones por moverse fuera del aula entre sesiones de una hora. La jornada de estudios desde Primaria, y

especialmente en la ESO, se prolonga más allá del derecho laboral, con horas extra para programas de refuerzo (PROA) en el propio centro o clases particulares para hacer deberes, aun sin contar las actividades extraescolares, el conservatorio o los entrenamientos. Las aulas virtuales prolongan los horarios de entrega hasta el fin de semana y fuera de cualquier horario racional.

No hay comparación entre la suma mecánica de una jornada intensiva y actividades por la tarde, que sobrecargan al alumnado, y lo que supondría una jornada completa, como la que propone DIME (Colectivo DIME, 2023). Una jornada que comience siempre en horario diurno (aproximadamente a las 9:30), ofrezca el servicio de comedor en todas las escuelas públicas de la enseñanza obligatoria y contemple un horario vespertino de actividades extraescolares de ocio y de enseñanza, vinculadas con las situaciones de aprendizaje matutinas, pero realizadas con otros medios y por una docencia distinta. Tendrían cabida los géneros vernáculos de las culturas juveniles como los medios sociales, el rap o los videojuegos, las actividades asociativas y deportivas, las asambleas, el periodismo ciudadano, la investigación de campo sobre el territorio (barrio o comarca), la creación artística, literaria y musical de distinta índole. Habría que incorporar la educación social a los claustros, en beneficio de toda la comunidad educativa. Hoy todavía no se hace porque recortar la jornada parece salir barato. ¿De verdad es así? El vacío vespertino ha sido ocupado por la *educación en la sombra*: el ocio competitivo en que sale ganando la clase social que lo paga con fondos privados (Moreno y Martínez, 2023).

Se consideran justificadas secuencias intensivas de exámenes al final de cada evaluación y de cada curso, en nombre de la fatídica preparación para el examen de acceso a la Universidad o a las oposiciones. Se mire como se mire, las pruebas selectivas son un hecho extraordinario en la vida adulta. Cabe dudar de su legitimidad en el ámbito profesional de la educación, puesto que el profesorado debería formarse a través de prácticas acompañadas de una retroalimentación eficaz y empática para la mejora, las mismas que tendríamos que aplicar en las aulas. Nunca se debería sustituir la imprescindible evaluación formativa a la hora de verificar el aprendizaje (cf. la empresa-libro de Hattie, 2008) y decidir las condiciones para titular o promocionar, por un concurso que ordena al alumnado con criterios sesgados a causa del propio procedimiento. Se ordena a la adolescencia en categorías laborales de un mercado que no se organizó para acoger la diversidad. Valga de ejemplo la separación en ESO, a partir del segundo ciclo, entre el grupo de diversificación y el grupo ordinario, así como las opciones conducentes, en 4.º curso, hacia el Bachillerato o la FP. “Antes muerta que pase determinada persona a Bachillerato”, se dice. O bien: “Es una pena que esa chica haga matemáticas aplicadas porque vale mucho”.

Quienes *tasan* el desempeño del alumnado, en vez de ofrecer retroalimentación y colaborar en la mejora de cada estudiante, son las mismas personas que acusan a la pedagogía de ser la ideología natal del neoliberalismo. La misma docencia se queja de una bajada de nivel en la adolescencia, a causa de *los otros*: los móviles o el Aprendizaje Basado en Proyectos, como si fuera la didáctica mayoritaria en Primaria y ESO, antes de llegar a *su coto*: el Bachillerato (cf. Fernández Navas, 2024b). No hace falta haber visto la serie *Adolescencia* para entender el fallo del sistema: la persistencia de una *cultura escolar* que suplanta o borra la formación pedagógica del profesorado.

Aunque nada de lo dicho puede ocultarse, hay gigantes sin capa. La arquitectura escolar es un hecho material, fácil de percibir, que evidencia lo que nuestros hábitos mentales ocultan (cf. Víctor Erice, *Cerrar los ojos*, 2023). A diferencia de cualquier otro edificio público, se asigna

un espacio de baños en la planta baja a centenares de personas en varias plantas. Si el diseño compasivo dispuso más lugares, las quejas del servicio de guardia acaban cerrándolos. Se programa la rivalidad y la desconfianza entre aulas incomunicadas, de modo que el alumnado de los grupos A, B o C tienen incluso prohibido verse en los pasillos durante los descansos. Se organiza el servicio de guardias “no lectivas” como una forma de vigilancia. Con frecuencia, hasta se instalan cámaras. De tal manera, confundimos el Panóptico (Foucault, 1975) con el cuidado, que necesita un trato persona a persona, cara a cara. Los patios cementados se defienden en nombre de la necesidad de espacios diáfanos, como si el arbolado o los rincones de sombra fueran peligrosos. Las pistas de fútbol y baloncesto ocupan todo el espacio de recreo, e incluso impiden el paso libre de las personas. En consecuencia, se genera un ocio estereotipado por géneros y hasta por etnias: tensiones, liderazgos beligerantes para la conquista, modelos de masculinidad y hábitos de segregación que cuesta reconocer. Esas dimensiones materiales, arquitectónicas, tan visibles, no se ven aun teniéndolas delante cada día o, precisamente, por eso. Necesitamos una película o una serie para ver y, quizás, para comprender.

¿Vigilar es cuidar? Cuidar es ver. Las guardias podrían servir para ejercer la docencia compartida, donde el profesorado lo solicite, para introducir calma y, sobre todo, para fortalecer la atención a la diversidad en el aula inclusiva. Podrían ser también un comodín en otro tipo de juego: la coordinación de los equipos educativos (Perrenoud, 1999). Cuidar la educación implica trabajo cooperativo, acción tutorial en común, diseño universal de situaciones de aprendizaje que garanticen la inclusión en vez de la criba, prácticas de cultura ecosocial y ciudadanía democrática. Se necesitan muchos ojos abiertos y gestos que acaricien un proyecto común de cuidados.

La docencia compartida es plausible tanto en las guardias como en todas las demás tareas lectivas. Compartir clase entre docentes de distinta formación académica contribuye a superar la estructura hermética de los saberes y a abrir las puertas de las clases, haciendo permeables sus muros. Esta experiencia fundante está en la génesis de cualquier escuela pública durante sus primeros años, cuando nos sentíamos mutuamente elegidos —no en forzado aislamiento, monarcas destronados por el alumnado—, y planeábamos el encuentro de cada día con la comunidad recién nacida —en vez de estrategias de confrontación con la infancia o la adolescencia y las familias—; mientras la dirección consistía, sobre todo, en liderazgo pedagógico (Martínez Sánchez, 2014).

A ese momento genuino remite la experiencia del *sueño* en la creación de las comunidades de aprendizaje (CdeA, 2025). Ahora bien, ¿acaso es imposible convertirlo en un estado de permanente creatividad, comunicación y práctica reflexiva? Está ocurriendo en el IES Cartima (Estación de Cártama, Málaga), recientemente premiado a su proyecto de Educación Inclusiva en la III Convocatoria de Aula Desigual (2024). El Proyecto Cártama ha cumplido 10 años ya este curso 2024/25, con José María Ruiz como director y, sobre todo, un equipo que ve y cuida a su alumnado.

### 3. EL ARCO DE UNA GENERACIÓN: LAS CONQUISTAS DEL DERECHO

Como sugiere la directora del IES Can Balo (Pont d’Inca, Islas Baleares), Nuria López Roca, la dificultad para el entendimiento adulto de la adolescencia y la juventud es el resultado de un choque generacional. No solo es que hayan olvidado cómo vivieron a esa edad, ni que sean más o menos capaces de adaptarse a la revolución tecnológica. Estamos hablando de un aprendizaje colectivo,

como el que Habermas (1981) describió en el proceso histórico desde el mito a la racionalidad dialógica, el cual afecta tanto a los individuos como a las grandes esferas y discursos sociales: las ciencias, las artes, el derecho. Basta con tener en mente los movimientos de la juventud por el clima (*Fridays For Future*) o el feminismo inclusivo (#metoo, #balancetonporc, #cuéntalo o el más reciente #seacabó) en todo el planeta para comprenderlo. Está en el haber de esta generación, como todos los avances en derechos.

El arco narrativo de una vida en la generación *boomer* o X es suficiente para admirar los cambios en las prácticas educativas. No han ocurrido por efecto de una moda, como la que pusieron en boga algunas —pocas— escuelas libres en los años 60 y 70 del pasado siglo, como por ejemplo Summerhill: un coto de las clases altas (Pérez Rueda, 2022). Los cambios profundos y generalizados han sido consecuencia de un debate público (en democracia), interclasista (en los movimientos sociales), intercultural (entre diferentes mentalidades) y multiversal (en diversos continentes) acerca de los derechos de la infancia (cf. Fernández Navas, 2024b). Se han consolidado en forma de acuerdos internacionales: tal es el caso de la Convención homónima de la ONU (1989), ratificada por 196 países.

De similar modo, el modelo de educación inclusiva se ha desarrollado durante las últimas seis décadas, desde la Convención de la UNESCO Contra la Discriminación en la Educación (CADE, 1962, 110 estados, aceptada por España) y la más reciente Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008, 190 países), que se refiere expresamente a la obligatoriedad de un “sistema de educación inclusivo” (art. 24); así como otras convenciones contra la discriminación de las mujeres, las etnias, las personas inmigrantes (que España no ha ratificado) o las resoluciones de organismos de la ONU en defensa de las personas LGTBIQ+, a falta de una convención internacional del mismo rango. Todas ellas se han renovado en el marco de la agenda 2030 y el ODS 4, léase: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

Todavía más reciente es la sesión 709 del Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD, 18/03/24), dedicada a los pasos que debería seguir el gobierno español, estatal y autonómico, con el propósito de diseñar una educación realmente inclusiva. Se criticó la persistencia del modelo clínico acerca del diagnóstico del alumnado con necesidades especiales (evaluación psicopedagógica o dictamen), como condición indispensable para la asignación de recursos humanos y el reconocimiento del derecho pleno a la educación. La manera de proceder habitual es programando una intervención terapéutica, desvinculada del currículum compartido y la biografía social del conjunto, con un objetivo reparador, en vez de un fin educativo. Los hechos nos demuestran que, con tales medios, no se logra mayor inclusión. Concretamente, se insistió, como ya hizo la ONU con su informe de 2017, en que extraer al alumnado con discapacidad para llevarlo a un centro o aula específicos o bien a un aula de apoyo a la integración; por tanto, fuera del aula común e inclusiva, producía un sinfín de exclusiones en cadena: sin tareas motivadoras, sin excursiones, sin cumpleaños, sin expectativas de éxito, sin titulación. Ha sido la temática de la campaña en X-Twitter #ynopasanada, impulsada por Belén Jurado, madre de una niña con autismo que experimentó las consecuencias de la exclusión, y secundada por centenares de personas que adujeron testimonios de diversa gravedad, desde el malestar al maltrato (cf. ACCIUMRed, 2023; Jurado y Calderón, 2024). En la misma sesión, confluyeron distintos hilos de la red “Quererla es

crearla” (Calderón et al., 2021 y Barriga, 2022), que ha asociado a profesionales, estudiantes y familias para hacer realidad la educación inclusiva que deseamos. Después de escuchar a las partes, el Comité ha emitido una nueva resolución (22/03/24) donde insta a las autoridades educativas, estatales y autonómicas a que acaben con la segregación del alumnado en centros especiales, aulas específicas o similares, en el marco de un Plan Integral de Educación Inclusiva, como el que obliga a cumplir la propia LOMLOE (Gutiérrez del Álamo, 2024).

Esa revolución pedagógica se venía incubando desde la Institución Libre Enseñanza, la Escuela Moderna y la escuela republicana en España; la Escuela Nueva en Europa o el *Poema Pedagógico* de Makarenko (1933) en la Unión Soviética. Sin embargo, tanto en España como en Europa y la Unión Soviética, los totalitarismos, las guerras y los genocidios antisemita, antigitano y antidemocrático exterminaron la esperanza y erradicaron o limitaron los cuidados (cf. Caballero Bellido y Pizarro Gómez, 2019). No se puede confundir la enseñanza del cuidado con la crianza solo por mujeres y la vigilancia por guardias o por entidades religiosas, que aplican un plan correccional a la infancia y a la adolescencia obrera y campesina, mientras pretenden domesticar los comportamientos rebeldes (cf. Cadenas Cañón, 2023). El pesimismo antropológico cree descubrir monstruos egoístas en el espejo de la infancia a su imagen y semblanza.

Solo hay que asomarse a la ventana del cine y los medios audiovisuales para calibrar la distancia abismal entre el modelo actual de aula inclusiva y el uso sistemático del maltrato físico, los castigos traumáticos y el régimen disciplinario y penal en las escuelas de épocas más o menos recientes. *Los 400 golpes* de François Truffaut (1959) narra el proceso irracional por el que un adolescente acaba preso en un centro de detención; mientras que *If...* de Lindsay Anderson y David Sherwin (1968) denuncia la violencia ejercida en las *public schools* inglesas, a través de ritos de iniciación en el sometimiento y el sadismo como si fueran leyes naturales. La literatura y el arte naturalistas denuncian la imposibilidad de escapar a las trampas del determinismo para quienes nacen en las minas o los arrabales obreros, antes de que se hubiera construido un sistema de educación pública y universal (cf. la novela *La Tribuna* de Emilia Parco Bazán, 1883; y la película *Los olvidados* de Luis Buñuel, 1950).

No obstante, la realidad supera a la ficción. Las investigaciones sobre el secuestro y el maltrato institucional de la infancia indígena en Australia (las “generaciones robadas”, Wikipedia, 2024), en Canadá (las “escuelas residenciales”: internados bajo custodia religiosa; Beaucage, 2022 y 2023) o en USA (Montoya Bryan, *Infobae*, 11/05/2022), niñas y niños del Congo Belga, clasificados y expatriados como mestizos (*métis*, cf. Gómez-Cambronero, 2023), han denunciado su carácter sistémico. La bandera de la educación moral ha servido de pretexto para el genocidio de pueblos a quienes se consideraba bárbaros, por no someterse a los mismos parámetros culturales de la élite, la clase o la etnia dominante (Martínez Sánchez y Perales-Fernández-de-Gamboa, 2024). Hannah Arendt, por su parte, describió el proceso de aprendizaje colectivo del racismo y el imperialismo en *Los orígenes del totalitarismo* (1951), mientras que Goffman (1961) criticaba la institución total en hospitales, sanatorios psiquiátricos, prisiones, sectas religiosas y... escuelas, lugares donde se programa el borrado de la subjetividad.

En suma, nadie sostiene hoy el lema “La letra con sangre entra”. No suena bien que alguien diga: “Con esas notas, te condenas a ti mismo a la pobreza”. Sin embargo, esa es exactamente

la estrategia con que la cultura de la meritocracia pretende dar continuidad a las mecánicas excluyentes, mientras alecciona al alumnado para que se someta a una mentalidad autoritaria (De la Rosa, 2023). Hay quien llama realismo —antipedagógico— a la nostalgia de un *infarto perdido*, contra los esfuerzos por pasar de la igualdad jurídica a un sistema de escuelas públicas capaces de incluir a toda una generación a través del cuidado pedagógico, distinto de la guardería de antaño. No basta con vigilar para ver, ni con criar para cuidar.

#### 4. UN MUNDO PARA LA VIDA

La educación en el cuidado a los seres vivos y la admiración de su biodiversidad nos plantean el mismo reto en otro marco: la cultura ecosocial. Para que los ecosistemas puedan sostener la vida puesta en riesgo por el cambio climático y la contaminación química desde la Gran Aceleración (aprox. 1950), tenemos que educar a las próximas generaciones en las prácticas de la empatía, la contemplación, la escucha activa y el acompañamiento, tanto de los seres humanos como de todo ser vivo, participantes de esa simbiosis entre el sujeto y el objeto que Husserl (1936) llamó el *mundo de la vida* (*Lebenswelt*). Necesitamos reconstruir con racionalidad un *mundo para la vida*.

El auténtico realismo (Bregman, 2021) identifica las soluciones a la urgencia climática y reconoce a la educación su probada agencia en favor de las transformaciones sociales. De nuevo, no hay que confundir la moda del *coaching* con las prácticas culturales que hemos recibido de un aprendizaje histórico, a través de la mística, la educación estética por las artes, el compromiso con la justicia en los movimientos sociales; la conciencia razonadora del mundo científico en todas sus especialidades acerca de los efectos irreversibles de la Gran Aceleración sobre los equilibrios planetarios. La psiquiatría transcultural (Pérez Sales, 2004) o la psicología humanista (Saavedra y Samaniego, 2024) han reconocido el valor relativo de los rituales chamánicos y han practicado la escucha activa y la empatía en una relación sanadora.

El cuidado de nuestra (*ecumene*, cf. Martínez Sánchez y Perales-Fernández-de-Gamboa, 2024: 55-72) no es solamente la única alternativa contra el calentamiento global y la alteración consiguiente de las estaciones, las corrientes oceánicas y las zonas climáticas. También hay que someter a control una economía enloquecida que ha provocado la contaminación química de la tierra y las aguas por pesticidas o nitratos, la minería a cielo abierto y, en general, el extractivismo (Gudynas, 2015). El agotamiento de los recursos conduce a cada país y al planeta entero a la carestía a corto plazo, llámese colapso o una sucesión de crisis como las que soportamos desde 1973 (Díez Gutiérrez, 2024).

Nos sirven de referentes culturales los pueblos originarios que han organizado la relación con los seres vivos y con los ecosistemas por medio de rituales y ceremonias de reconocimiento mutuo. Una vez superadas las ideologías imperialistas en fases anteriores de su Historia, comparables a los imperios en cualquier zona del planeta, permanece el legado vivo de las lenguas que reconocen personalidad a los demás seres (Martínez Sánchez, 2015), los etnodramas que representan el diálogo con presencias espirituales (en *tu'un savi*, las enfermedades, la lluvia, cf. Guerra Arias, 2015) o la filosofía del Buen Vivir (*Sumak Kawsay*, en quechua).

## 5. UNA CIENCIA PRÁCTICA

La pedagogía no es una teoría, como quieren prejuiciar quienes desconocen su Historia y sus propuestas, cuando se ríen de los “pedabobos”—así son denominados jocosa y despectivamente— como idealistas ilusos que no pueden sanar los males del sistema. Lo que palpita en esa burla no es un corazón realista que pida más y mejor educación, sino el terror ante sujetos que escapan al control de la autoridad: la disruptión en el aula, Frankenstein, el Gólem, la IA generativa, la violencia desatada entre adolescentes, por donde hemos empezado. “¿Cómo dominarlos, si no es con disciplina y una criba?”. La pregunta racional no puede ignorar las causas de tales efectos en una civilización sin corazón.

Ver con los ojos abiertos consiste en reconocer —con ayuda de la ciencia pedagógica— que la mayor parte del abandono escolar temprano y del fracaso inducido ha sido consecuencia de una falta de reconocimiento de la diversidad de personas reales, en el marco de una educación bancaria (Freire, 1968). Se desatiende e incluso niega la personalidad, las culturas y las lenguas del alumnado: la diversidad lingüística, étnica y cultural, la diversidad sexual, la diversidad funcional, las diversas mentes o diversas reacciones. Freire la llama “bancaria” porque concibe a las personas como almacenes de un saber atesorado, en vez de como productoras de conocimiento; ni quienes lo transmiten ni quienes lo reciben tienen derecho a alterarlo. Se tacha de peligroso el diálogo creador y se exige transmisión rigurosa de un pensamiento descontextualizado.

Así pues, solo cabe *enseñar a transgredir* para recuperar la palabra (bell hooks, 1994). Después de la pandemia y los efectos del confinamiento, deberíamos haber reflexionado sobre cómo se organiza la escuela: la acción tutorial, los horarios, los agrupamientos, la ratio, el exceso de burocracia (y las descargas horarias para tareas puramente burocráticas). Podríamos reconocer los trastornos de salud mental asociados al absentismo en un alto grado: la ansiedad y el estrés que genera la instrucción directa en grupos numerosos, si no se proporcionan guiones (reglas de juego, estrategias cognitivas), ni se procura la retroalimentación cara a cara o diferida y materialmente revisable (comentarios por escrito, audio o vídeo); si no se practica la relación de ayuda persona a persona, ni se forma al alumnado para la ayuda mutua en parejas o grupos cooperativos.

La tradición pedagógica reconoce la enorme relevancia de los ambientes de aprendizaje favorables y los contextos sociales propicios, de modo que se fortalezca la personalidad con el reconocimiento mutuo de la diversidad, en vez de ponerla a prueba con la falacia de un castigo supuestamente vigorizante. La espiral de odio comienza por matar la pedagogía, como se narra en la alegoría *Momo* de Michael Ende (1973) y en el drama dedicado a *El maestro que prometió el mar* (Escribano et al., 2012): Antoni Benaiges y su escuela Freinet, uno de los miles de docentes represaliados por el fascismo desde el golpe militar de 1936.

Hacer pedagogía consiste en practicar la educación con cuidado, con los ojos abiertos de la investigación para ver sus efectos sobre el desarrollo humano en cada edad, la conciencia moral y la socialización, en vez de con los ojos cerrados por obsesiones tales como “adelantar el crecimiento”, “aumentar la productividad”, “adaptarse a las demandas del mercado”. ¿La sociedad realmente “lo pide”? La sociedad no demanda que dobleguemos a la infancia rebelde con amenazas, sino que transformemos la violencia mediática en buen trato verbal, convivencia

pausada entre personas amables y agradecimiento a la vida. Los fines pedagógicos se deforman en el lenguaje jurídico de órdenes y decretos, con un sesgo mandón y autoritario que no admite réplica. La burocracia resulta, en consecuencia, ciertamente antipedagógica.

La pedagogía se resume en que nos regalemos el contexto y la oportunidad de educar al alumnado como a sujetos libres y cuidadores, que puedan autodeterminarse y planear un proyecto de vida en común. Necesitamos la didáctica adecuada para que sean capaces de cooperar mientras intentan resolver los problemas cruciales de nuestro tiempo, desde la violencia machista y racista, la ola de bulos y los discursos de odio, hasta el calentamiento global, el extractivismo y la sexta extinción. Será imprescindible organizar comunidades de aprendizaje con la infancia, la adolescencia y sus familias, que no solo les permitan participar, sino añadir sus propias experiencias y conocimientos. Si la gente adulta demuestra su disposición a aprender con otra gente adulta y con el propio alumnado, producirá la autoridad que se necesita para enseñar. Si reconoce su falibilidad, deja que se corrijan sus sesgos y supera el dogmatismo, podrá enseñar pensamiento crítico a la adolescencia (bell hooks, 1994 y Garcés, 2020).

## 6. UNA EDUCACIÓN CON CUERPO, SENTIMIENTOS Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Más allá de la figura del *cyborg* en mitos contemporáneos (como en *Dune* o *Blade Runner*) y las todavía más viejas del trabajador y del soldado (en términos de Jünger, 1932), la superación de las crisis comienza por reconocer los derechos del cuerpo con una conciencia más clara de sus necesidades. Los derechos humanos y de la infancia se basan en nuestro genoma: no solamente la supervivencia, sino también la libertad como capacidad (Sen, 1999), de lo que deberían tratar las competencias en educación. En tal sentido, la capacidad del lenguaje sigue siendo la mejor metáfora de la naturaleza humana común, con la que nacemos y por la que vivimos en sociedad. El lenguaje es facultad, competencia, red neuronal que se desarrolla hasta formar una personalidad; es parte del genoma y tiene un sustento fisiológico, pero sirve para construir la cultura que nos permite vivir de forma cooperativa, dar y recibir reconocimiento (Habermas, 1981).

En el origen de todas las culturas urbanas (Egipto, Mesopotamia, la India, China, por ejemplo) se puede detectar la crítica a una civilización sin entrañas y la llamada —vocación— a volver a la naturaleza, el cuidado a la vida por ser vida y a los seres vivos por existir. Es como si la desconexión forzada con el ecosistema produjera hastío y dejara un vacío, no solo cultural, sino también mental. Sobre esa necesidad de reconnectar con la Naturaleza tratan todas las formas de meditación y de mística: el Tao, el budismo, el Éxodo y la salida de Jesús o de Mahoma al desierto.

Al inicio de la modernidad europea, el primer ensayo de Rousseau vuelve a plantear esa demanda radical: su *Discurso sobre las ciencias y las artes* (1750) inaugura la era de las revoluciones modernas. Comienza la reivindicación de la figura del *buen salvaje* que las potencias coloniales estaban exterminando. Aunque durante un tiempo estuvo de moda burlarse de tal símbolo, como de todo lo considerado *ingenuo o naïf*, lo cierto es que en su época significó una toma de postura en favor de las víctimas del sistema colonial: los pueblos originarios. Como nos explica el activista y agitador del pensamiento David Graeber en su obra póstuma: “Hay una razón por la que tantos pensadores claves de la Ilustración insistían en que sus ideales de libertad individual e igualdad política se inspiraban en fuentes y ejemplos nativos americanos: porque era verdad.” (Graeber y Wengrow, 2021: s.p.).

De similar modo, las migraciones forzadas a las ciudades por el hambre, en el marco del Antiguo Régimen, fueron el principio de lo que hoy reivindicamos como un derecho: el desplazamiento interno en busca de mejor vida. El modo de producción impuesto por los señores feudales obligaba al campesinado a migrar temporalmente, de una cosecha a otra; o bien a salir de una tierra infértil. Esa precariedad no fue resuelta, sino agravada por las revoluciones burguesas, cuando se apropiaron las tierras comunales, a la vez que desamortizaron los feudos. Quienes cazaban y recolectaban en los bosques comunales se convirtieron de golpe en furtivos. En España, millones de pequeños campesinos desposeídos se sumaron a la vida nómada del pueblo gitano, sin ningún romanticismo, sujetos a similar persecución y amenaza como ellas y ellos desde 1499. Se convirtieron en jornaleros, la clase social más numerosa a finales del siglo XIX (Sánchez Jiménez, 1990).

Schiller llama ingenuidad a la armonía perdida con la Naturaleza, que sentimos tanto en la ciudad como en el campo. Una de las primeras y más influyentes obras de pedagogía: *Cartas sobre la educación estética de la humanidad* (1795) demuestra que la educación artística y musical es inseparable de cualquier pedagogía emancipadora para crecer en libertad, pero también anticipa la necesidad de una experiencia directa de los entornos naturales por la infancia recluida en las ciudades. Ambas son dimensiones fundamentales de nuestra tradición pedagógica: la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Moderna, la escuela republicana y las ecoescuelas.

Así pues, la teoría nos ayuda a reconocer que el deseo de libertad y experiencia estética de nuestra infancia debería ser atendido en nuestra era, a la vez que educado con medios pedagógicos. Son cruciales las actividades físicas como el deporte y la inmersión en entornos naturales, del mismo modo que actividades lúdicas como los medios sociales y los videojuegos. No bastan unas pocas horas a la semana, sino que deberían practicarse a diario para generar placer por la vida; para que la infancia y la adolescencia encerradas en un aula no tengan que arrebatarlos ese derecho al gozo de forma disruptiva. Necesitamos una red ciudadana realmente educadora y un plan para que la educación digital contribuya a formar los sentimientos de amor y solidaridad, junto al reconocimiento y el aprecio de la diversidad cultural y ecológica. Se puede formar el pensamiento crítico en todas las ciencias, no solo en las artes, de modo que lleguemos a entender los hechos que justifican el feminismo, el abolicionismo, la descolonización, la actual defensa de los pueblos originarios y el derecho al territorio frente al neocolonialismo de Israel (en Palestina), Marruecos (en el Sahara), Ruanda (en el Kivu), Rusia o USA.

El derecho al territorio es muy distinto de una nostalgia propia de las élites dirigentes, que siempre han vivido en sus feudos; han preferido el derecho a la caza que el derecho a la vida de la mayoría social. Cuando los señores se hicieron propietarios capitalistas, mantuvieron jardines burgueses en medio de explotaciones intensivas y crearon colonias al lado de minas destructoras, como en Riotinto. La lógica de los parques naturales o del mascotismo podría arrastrarnos a ese error como especie, si no enseñamos a consentir y amar la libertad de los seres vivos. La humanidad entera no puede irse a vivir a cabañas permanentes como Thoreau en *Walden* (1854), porque convertiríamos el bosque en un *resort*. De otro modo, es posible volver temporalmente a ese lugar de la experiencia —ingenua— de la armonía con el ecosistema, donde respetar la alteridad, la inteligencia y la libertad de la naturaleza salvaje, como nos enseñan a hacer las culturas originarias.

Podemos recrear la vida en tales entornos por medio de las artes, empezando por la narrativa, la música, la plástica, el cine y el documental, hasta el extremo de los videojuegos y las simulaciones de realidad virtual. Baste como ejemplo la propuesta del proyecto *Naturautas*: la alfabetización ecosocial trata de la vida en la Tierra, pero también de la literatura y las artes que las evocan (*Teachers For Future Spain* y Martínez Sánchez, 2020-2024). La libertad absoluta de los seres vivos es la misma que habita en nosotros cuando respetamos y amamos la diversidad sin límites ni falsos escrúpulos. La diferencia entre su libertad y la nuestra, como decía Schiller, es moral y espiritual. Los seres humanos aprendemos a cuidar como una ley que libera. Solo podemos ser libres y hacer libres a los demás seres cuidando y enseñando a cuidar. Podemos disfrutar haciéndolo. Contemplar y consentir la vida es gratificante y memorable; aniquilar la vida también deja huella, pero en forma de trauma imborrable.

Las prohibiciones solo sirven para educar cuando no obstaculizan la puerta de acceso a la vida (Sánchez Vera, 2024); cuando describen, con sentido crítico, las ventanas que asoman a la violencia, el machismo, el racismo o la intolerancia. Como dijimos al principio: “cuidar es ver”. Hay que organizar el debate racional que desarrolle la conciencia moral, la autonomía y unas relaciones interpersonales basadas en la justicia y el cuidado (Kohlberg, 1981 y Gilligan, 1993, respectivamente). De otro modo, los tabúes contra la educación en el uso de los móviles, los videojuegos o los medios sociales esconden una falta de formación por parte de las personas adultas que tendrían que enseñar las nuevas alfabetizaciones: mediática e informacional, digital, ecosocial. ¿Acaso no hay recursos educativos para llevar a cabo tal propósito en el marco del currículum actual? De nuevo, proponemos una fuente disponible: el proyecto *Videojuegos: cultura urbana de aprendizaje* (IES Diamantino y Martínez Sánchez, 2025).

Muchas personas hemos sentido en nuestras escuelas los efectos de la fábrica patriarcal y colonial de odio y mentiras que pretende enmascarar la diversidad o negar su derecho a existir. “Las mentiras te hacen enfermar: he ahí una visión común al feminismo y al psicoanálisis” (Gilligan, 1993: 26), común también al antirracismo y el anticolonialismo. La mentira enfermiza rechaza la racionalidad comunicativa, aborrece los cuidados, enfanga los medios sociales, igual que hizo previamente con la libertad de expresión en la prensa escrita, la radio o los canales de televisión. El periodismo informativo y de investigación (Barrera, 2008 y Hunter, 2013) ha nacido y crecido en todo el planeta como respuesta al empeño del capital monopolístico, los imperialismos y los poderes totalitarios por dominar la opinión pública en sociedades democráticas; dado que, en regímenes autoritarios, no hay información que valga. Pues bien, necesitamos medios de comunicación organizados en un centro educativo, si no queremos que prevalezca la rivalidad y la violencia en grupos herméticos que terminan enfrentándose. ¿Serviría, por tanto, la erradicación de los móviles para mejorar la convivencia y evitar el fango? Necesitamos estructuras y procesos que contrasten la información y gestionen la opinión con procedimientos democráticos (cf. Campos Leirós y TFFS, 2025; Colectivo DIME, 2025).

Cuanto mejor se cuide la diversidad en un centro educativo, mayores serán las capacidades de quienes sienten su diferencia para sacar a la luz las estrategias de la mentalidad autoritaria, dentro y fuera de la comunidad educativa. Necesitamos nutrir el cerebro racional con actitudes valientes contra todas las especies de injusticia, gracias a canales siempre abiertos de participación democrática. Ha sido y puede ser el caso de las asambleas permanentes por el clima (cf. RECG / Democrat / IDP Universitat de Barcelona / Movimiento 4.7, 2024).

Un centro educativo no es mejor por estar más cohesionado y parecer más homogéneo, sino por generar espacios y tiempos para la cooperación entre distintas personas y grupos, con el mayor nivel de apertura posible al entorno social, de forma orgánica: un banco común de conocimientos donde se programan intercambios y se diseñan proyectos que nos comprometen y nos dan vida (Rubén Díaz y Zemos98, 2012). Necesitamos oportunidades planificadas para romper fronteras sociales y étnicas, como el Zoco de las Lenguas y las Culturas en Tres Barrios Amate, Sevilla (IES Diamantino y Martínez Sánchez, 2025).

## 7. CUIDAR DE OTRAS COMO DE SÍ MISMA

Tendríamos que practicar el autocuidado profesional para cuidar de nuestro alumnado, en vez de seguir sosteniendo la cruz en que nos crucificamos mutuamente. La regla de oro tiene otra vertiente: trátate bien a ti misma para que puedas beneficiar a la infancia.

En gran medida, los estresores y los factores que amenazan nuestra salud mental son los mismos que ponen en riesgo la inclusión de niños bajo nuestro cuidado, porque formamos parte del mismo ecosistema. No hace falta repetirlos en un catálogo de normas, sino asumir sus principios y, sobre todo, disfrutar de sus prácticas (Gilligan, 1982 y Saavedra y Samaniego, 2024), porque generan efectos/ afectos saludables y cercanía física, sin riesgo, en espacios seguros.

El autocuidado entre docentes en la escuela es un elemento fundamental, no solo para mantener un ambiente de trabajo saludable y productivo, sino igualmente para generar un clima de aula propicio y poder brindar un entorno acogedor, respetuoso y amable para su alumnado. Con tal fin, es importante que las personas responsables, docentes y profesionales (pedagogas, psicólogas, educadoras y trabajadoras sociales, agentes de inclusión) se apoyen y acompañen, compartan experiencias y recursos e incluso trabajen juntas en las mismas aulas, gracias a un clima de colaboración y empatía. Las aulas inclusivas no solamente reconocen y aprovechan la diversidad del alumnado, sino también de la docencia compartida.

Necesitamos espacios para el diálogo abierto, como puede ser una sala acondicionada para escucharse y crear ambientes de calma, distinta de la sala de profesores donde se trabaja. Tanto en el claustro inmediato como en el virtual hace falta tiempo para crear redes de apoyo y solidaridad en las que compartir recursos y estrategias efectivas, fomentar la gestión de conflictos de manera constructiva y tematizar la salud mental y emocional de todo el equipo. En definitiva: cuidarnos unes a otros nos permite crecer juntos, sumar y construir ambientes y contextos sanos y posibilitadores de éxito. Todo ello facilitará brindar un mejor apoyo al estudiantado, pero también generará escuelas amables e inclusivas donde crecer y desarrollarse sea lo natural (cf. la LOPIVI, Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia).

## 8. CIERRE

En definitiva, repensar la educación desde el cuidado, la inclusión y la asunción de la diversidad como una fuente de riqueza y crecimiento no es solo una necesidad pedagógica, sino un imperativo ético. Apostar por escuelas que abracen el cuidado de su comunidad, el respeto y la cooperación implica transformar nuestras formas de enseñar, convivir y acompañar a la infancia y

adolescencia. Solo así será posible construir espacios donde todas y todos puedan aprender sin dolor, crecer con dignidad, desarrollar su personalidad hasta la excelencia: la autonomía plena y la capacidad de cuidar —el auténtico contenido de la solidaridad— y vivir plenamente su derecho a ser.

## REFERENCIAS

- ACCIUMRed (2024). #YNoPasaNada. <https://bit.ly/ynopasanadaACCIUM>
- Alonso Paz, A. de & Sánchez Vera, M.ª del M. (2023). Prohibido no prohibir el móvil. *Infolibre*, 11/12/2023. <https://bit.ly/prohibidonoprohibir>
- Anderson, L., & Sherwin, D. (1968). *If...* (película). Memorial Entreprises.
- Arendt, H. (1951). *Los orígenes del totalitarismo*. Taurus, 3.ª ed., 1974.
- Aula Desigual (2024). Escuela Inclusiva IES Cartima. *III Convocatoria #YoIncluyo*, 9/06/2024. <https://bit.ly/Cartimayoincluyo>
- Barantini, P.; Graham, S.; Thorne, J. (2025). *Adolescence* (serie). Warp Films, It's All Made Up P., Matriarch P., Plan B Entertainment, One Shoe Films.
- Barrera, C. (coord.) (2008). *Historia del periodismo universal*. Planeta.
- Barriga, C. (2022). *Educación inclusiva. Quererla es crearla*. Documental. <https://bit.ly/docuQuererla>
- bell hooks (1994). *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing, 2021.
- Beaucage, P. (2022). ¿Etnocidio o genocidio? El drama de los internados indígenas y la política indigenista de Canadá (1880-1976). *Antropología Americana*, 7 (13). <http://dx.doi.org/10.35424/anam.v6i13.1148>
- Beaucage, P. (2023). El drama de los internados indígenas en Canadá. *Revista de la Universidad de México*, junio 2023. (Selección). <https://bit.ly/internadosCanada>
- Bregman, R. (2021). *Dignos de ser humanos. Una nueva perspectiva histórica de la humanidad*. Anagrama.
- Buñuel, L. (1950). *Los olvidados* (película). Ultramar Films.
- Caballero Bellido, A. I., & Pizarro Gómez, L. (2019). *La escuela amordazada. La depuración franquista del Magisterio en Sevilla*. Ayuntamiento de Sevilla. Enlace eliminado por el actual gobierno local. <https://cutt.ly/orzsOq4s>
- Cadenas Cañón, I. (2023). Perdidas. *De eso no se habla* (podcast). <https://cutt.ly/ErzsDaOh>
- Calderón, I.; Mojtar, L.; Cabello, F., & Colectivo Estudiantes por la inclusión (2021). *Cómo hacer inclusiva tu escuela*. INTEF. <https://bit.ly/inclusivaINTEF>
- Campos Leirós, M. (2025). Ciudadanía crítica: el peligro de los bulos para la democracia. *Teachers For Future Spain*. Recursos. <https://cutt.ly/arzsaFBv>
- Campos Leirós, M.; Gil Viñas, M.; Gutiérrez Expósito, M.ª E.; Leal, A.; López Roca, N.; Martínez Sánchez, J. J., & Medina, A. (2024). La Tierra de los cuidados: provocación pedagógica. *Infolibre* (21/05/2024). <https://bit.ly/tierracuidados>
- CdeA (2024). *Fases de transformación: el sueño*. <https://bit.ly/3zICgeU>

Colectivo DIME (2023). *Otra educación es posible: 51 propuestas abiertas para una educación inclusiva de calidad.* <https://bit.ly/4gUGCjA>

Colectivo DIME (2025). Para el aula; trabajo sobre bulos, *fake news* y desinformación. <https://cutt.ly/yrzsguqZ>

CRPD-Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2017). *Informe de la investigación relacionada con España.* Naciones Unidas. <https://cutt.ly/beAhPKgM>

De la Rosa, D. (2023). Estrategias escolares que sustentan el relato meritocrático. *Espacio Público*, 23/03/2023. <https://bit.ly/3Nj8qRg>

Díaz, R. y Zemos98 (2012). ¿Y si la educación sucede en cualquier momento y en cualquier lugar? *Educación Expandida.* Zemos98, pp: 49-66. <https://bit.ly/3U4NL7c>

Díez Gutiérrez, E. J. (2024). *Pedagogía del decrecimiento. Educar para superar el capitalismo y aprender a vivir de forma justa con lo necesario.* Octaedro.

Ende, M. (1973). *Momo.* Alfaguara, 2023.

Erice, V. (2023). *Cerrar los ojos* (película). Tandem Films, Pampa Films, Pecado Films, Nautilus Films, Movistar Plus+, Canal Sur y RTVE.

Escribano, F. et al. (2012). *[Desenterrant el silenci] Antoni Benaiges, el mestre que va prometre el mar.* Blume / Ventall.

Fernández Navas, M. (2024a). La filfa del nivel educativo. *Diario Red*, 27/03/2024. <https://bit.ly/filfadelnivel>

Fernández Navas, M. (2024b). La inclusión, en el ojo del huracán de la batalla cultural educativa. *Aula Desigual.* <https://cutt.ly/NeAhAivR>

Fernández Navas, M. (2025). ‘Adolescencia’: el peligro de verla sin una mirada educativa crítica. *Diario Red*, 25/03/2025. <https://bit.ly/adolescenciacrítica>

Font, P. (2023). *El maestro que prometió el mar* (película). Minoría absoluta, Filmax, Radio Televisión Española, Mestres Films, Lastor Media y Televisió de Catalunya.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión.* Siglo XXI Editores, 2002. <https://cutt.ly/ReAhAb7y>

Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores. <https://cutt.ly/SeAhAV8J>

Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices.* Galaxia Gutenberg.

Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development.* Incluye “Letters to Readers”. Harvard University Press, 33.<sup>a</sup> ed. (1993).

Girard, R. (1972). *La violencia y lo sagrado.* Anagrama, 2006.

Goffman, E. (1961). *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales.* Amorrortu, 1970. <https://cutt.ly/xeAhSLSb>

Gómez-Cambronero Alcolea, J. (2023). El mayor secuestro de la historia: los ‘métis’ del Congo Belga. *La Marea*, 20/04/2023. <https://cutt.ly/5eAhDrzZ>

- Govern Valencià (2024). Resolució de 17 d'abril de 2024. Conselleria d'Educació, Universitats i Ocupació. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana* (9841), con fecha 03/05/2024, pp: 18739-18740. <https://cutt.ly/TeAhDvCV>
- Graeber, D., & Wengrow, D. (2021). *El amanecer de todo*. Ariel, 2022.
- Guerra Arias, A. (2015). *Kutù'và yu tu'un va'a. Estoy aprendiendo la palabra de bienestar. Iniciación etnodramática* (tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid. <https://cutt.ly/teAhDCJg>
- Gudynas, E. (2015). *Extractivismos: ecología, economía y política de un modo de entender el desarrollo y la naturaleza*. CEDIB (Centro de Documentación e Información de Bolivia, Cochabamba). <https://cutt.ly/lyeeAhFjK1>
- Gutiérrez de Álamo, P. (2024). ONU: La escolarización en centros especiales es una segregación basada en la discapacidad, incompatible con la Convención. *El Diario de la Educación*, 26/04/2024. <https://cutt.ly/LeAhFTh4>
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*, 3 vols. Taurus, 1989.
- Hattie, John A. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Herrero, Y. (2022). *Educar para la sostenibilidad de la vida. Una mirada ecofeminista a la educación*. Octaedro.
- Hunter, M. L. (2013). *La investigación a partir de historias. Manual para periodistas de investigación*. UNESCO. <https://cutt.ly/QeAhGz5h>
- Husserl, E. (1936). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Edición digital ePUBLibre, 2022. <https://shorturl.at/mFnqO>
- IES Diamantino García Acosta y J. J. Martínez Sánchez (2023-25). *Videojuegos: cultura urbana de aprendizaje*. <https://cutt.ly/NeAhLC8l>
- IES Diamantino García Acosta y J. J. Martínez Sánchez (2023-24). *La Casa de Babel: taller intercultural de lenguas*. Evento público: Zoco de las Lenguas y las Culturas Tres Barrios Amate. <https://cutt.ly/3eAhL56T>
- Jünger, E. (1932). *El Trabajador*. Tusquets, 1990.
- Jurado, B. y Calderón, I. (2024). Vulneraciones del derecho a la educación que ocurren a diario en nuestras escuelas. Y no pasa nada. *AOSMA* (33), abril 2024, 118-127. <https://bit.ly/4dHEU2j>
- Kohlberg, L. (1981). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée, 1992.
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (LOPIVI), *Boletín Oficial del Estado* (134) 05/06/2021. <https://cutt.ly/xeAhZRbt>
- Makarenko, A. S. (1933). *Poema Pedagógico*. Akal, 2017.
- Martínez Sánchez, J. J. (2014). La cocina del Proyecto Cártama. *Memoria habitante*, 20/09/2014. <https://cutt.ly/OeAhZ58r>
- Martínez Sánchez, J. J. (2015). Categorías de una estética popular. *La lengua mixteca en La Montaña de Guerrero: la identidad amenazada de un pueblo migrante*. Universitat d'Alacant, pp. 49 y ss.

- Martínez Sánchez, J.J. (2025). Escapamos de la fantasía machista. *REA*. <https://bit.ly/breakoutfantasiamachista>
- Martínez Sánchez, J.J., A. Perales-Fernández-de-Gamboa & el Colectivo DIME (2024). *Pedagogías bárbaras. La práctica intercultural de las maestras-brujas*. Octaedro.
- Montoya Bryan, S. (2022). Estados Unidos registró al menos 500 muertes de niños indígenas en los internados del siglo XIX en todo el país. *Infobae*, 11/05/2022. <https://cutt.ly/ReAhX7ma>
- Moreno, J. M., & Martínez, A. (2023). Educación en la Sombra en España. Una radiografía del mercado de clases particulares por etapa escolar, capacidad económica de los hogares, titularidad de centro y Comunidad Autónoma. *EsadeEcPol Brief*, 35. <https://bit.ly/3H20xQf>
- ONU (2008). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Real Patronato sobre Discapacidad (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad) y grupo DILES de la UAM. <https://cutt.ly/neAhCkrk>
- ONU (2024). Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. *ODS 4*. <https://cutt.ly/jeAhCRcU>
- Pantallas Amigas (2024). Regulación del uso del móvil en el entorno escolar por comunidades autónomas. 14/05/2024. <https://cutt.ly/PeAhVfKp>
- Pardo Bazán, E. (1883). *La Tribuna*. BVMC. <https://bit.ly/pardolatribuna>
- Pérez Sales, P. (2004). *Psicología y psiquiatría transcultural. Bases para la acción*. Desclée. <https://cutt.ly/8eAhVbCi>
- Pérez Rueda, A. (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogías libertarias y nueva educación*. Virus, 2023 (2.ª ed.). <https://cutt.ly/eeAhVCHe>
- Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó, 2004.
- Proyecto Cártama (2024). Web oficial. <https://cutt.ly/proyectocartama>
- Radikales Desadaptadas (2024). *Cómo disentir. Una guía o compañía*. Octaedro. <https://cutt.ly/reAhBZDF>
- Red ECG (2022). *Cuidémonos. Una guía didáctica para hablar de los cuidados*. RECG / Oxfam-Intermón. <https://cutt.ly/OeAhB573>
- Red ECG (2024). *Situación de aprendizaje. De la escuela participativa a la sociedad democrática*. RECG / Democrat / Movimiento 4.7 / IDP Universitat de Barcelona. <https://cutt.ly/1eAhNdaU>
- Rousseau, J. J. (1750). *Discurso sobre las ciencias y las artes*. Biblioteca Virtual Universal, 2006. <https://cutt.ly/yeAhNUq1>
- Saavedra Valdayo, Á. D., & Samaniego, E. (2024). Educación en los tres amores: mirándonos como personas y como profesionales desde la Gestalt. *AOSMA* (33), abril de 2024, pp. 24-33. <https://cutt.ly/BeAhNN2h>
- Sánchez Jiménez, J. (1990). Situación social y condiciones de vida de las clases bajas (1890-1910). *Historia contemporánea*, 3, pp. 75-116. <https://cutt.ly/arzak9IT>
- Sánchez Vera, M.ª del M. (2024). No podemos prohibir el uso de la tecnología en Infantil y en primer y segundo ciclo de Primaria. *TIC@Educación*, 18/06/2024. <https://cutt.ly/ceAhMfYd>

- Schiller, F. (1795). *Cartas sobre la educación estética de la humanidad*. Editorial Acantilado, 2018. <https://cutt.ly/beAhMQgt>
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Shiva, V. (2018). *¿Quién alimenta realmente al mundo?* Capitán Swing.
- Teachers For Future Spain & J. J. Martínez Sánchez (2024). *Naturautas: leer y escribir la naturaleza*. <https://bit.ly/naturautas>
- Thoreau, H. D. (1854). *Walden: life in the woods*. Dominio público.
- Truffaut, F., & Moussy, M. (1959). *Les Quatre Cents Coups / Los 400 golpes* (película). Les films du Carrosse.
- UNESCO (1962). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza* (Firmada por 110 estados, entre ellos España). <https://bit.ly/4h5WArp>
- Wakefield, J. (2025). Cómo surgió la siniestra machosfera de la que habla la serie ‘Adolescencia’. *BBC News*, 27/03/2025. <https://bbc.in/3GML46t>
- Wikipedia (2024). Generaciones robadas (Australia). <https://bit.ly/3XWZTbw>