Creatividad e inclusión en educación a lo largo de las diferentes etapas vitales

Creativity and inclusion in life-long education

Revista Creatividad y Sociedad

Revista Científica de la Asociación Española para la Creatividad ASOCREA

nº 40 Diciembre 2024

www.creatividadysociedad.com

Creativity and Society Research Journal

ISSN-e 1887-7370

Creatividad y Sociedad

Creatividad e inclusión en educación
A LO LARGO DE LAS DIFERENTES ETAPAS VITALES

Nº 40 - Diciembre 2024

Equipo editorial

Editora (Editor)

Verónica Violant-Holz
Universitat de Barcelona (España)
Observatorio Internacional en Pedagogía Hospitalaria
Universitat de Barcelona (España)

Editores adjuntos (Assistant Editor)

Francisco García García
Universidad Complutense de Madrid (España)

Antonio F. Rodríguez Hernández
Universidad de la Laguna (España)

Saturnino de la Torre
Universidad de Barcelona (España)

Consejo de Redacción

Manuela Barcia
Universidad de Sevilla (España)

Jessica Cabrera
Universidad Autónoma de Madrid (España)

Pilar Gil
Universidad de la Laguna (España)

Dolores Madrid
Universidad de Málaga (España)

Consejo Científico Nacional e Internacional

Juan Miguel González Velasco *(Bolivia)*

Maria Dolores Fortes Alves *(Brasil)*

Albertina Mitjans *(Brasil)*

María Cándida Moraes *(Brasil)*

Marlene Zwierewicz *(Brasil)*

Carlos Alberto González *(Colombia)*

John F. Cabra *(EEUU)*

Robert S. Sternberg *(EEUU)*

Vicente Alfonso-Benlliure *(España)*

José Antonio del Campo *(España)*

Juan Delgado *(España)*

Maite Garaingondobil *(España)*

Ángeles Gervilla *(España)*

María Hernández Herrera *(España)*

Marga Iñiguez *(España)*

José Antonio Marina *(España)*

Francisco Menchén *(España)*

David de Prado *(España)*

Manuela Romo *(España)*

Manuel Toharia *(España)*

Fernando Cardoso de Soussa *(Portugal)*

Omar Gardié *(Venezuela)*

Consejo Técnico

Carlota Rodríguez Silva
Universitat de Barcelona (España)

Coordinadoras del nº 40

Maria Dolores Fortes Alves
Universidade Federal de Alagoas

Carlota Rodríguez Silva
Universitat de Barcelona

Marlene Zwierewicz
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe

Revisores del nº 40

Maria Dolores Fortes Alves
Manuela Barcia Moreno
Carla Luciane Blum
Jessica Cabrera Cuevas
Andressa Caetano Mafezoni
Shirlei da Silva Corrêa
Adalberto Duarte Pereira Filho
Pilar Gil Frías
Ettiene Guerios
Dolores Madrid Vivar
Cléia Demétrio Pereira
Manuela Romo Santos
Carlota Rodríguez Silva
Ignacio Ros Bernal
Madalena Pereira da Silva
João Henrique Suanno
Marilza Vanessa Rosa Suanno
Saturnino de la Torre
Marlene Zwierewicz
Verónica Violant Holz

Índice

Editorial
Creatividad e inclusión en educación a lo largo de las diferentes etapas vitales
Creativity and inclusion in life-long education 5

La tríada de la práctica pedagógica en altas capacidades: acción docente, atención educativa especializada y creatividad
The triad of pedagogical practice in Giftedness: teaching action, specialized educational attention and creativity..... 8

La importancia de la inclusión en la educación infantil: una mirada sobre las prácticas inclusivas en las instituciones municipales para fomentar la equidad educativa
The importance of inclusion in early childhood education: a look at inclusive practices in municipal institutions to promote educational equity 17

Creatividad reparativa e imaginación preventiva: La justicia transformativa como un espacio para (des)aprender, prevenir y responder a la violencia sexual, de género o contra personas de la diversidad sexual desde la Ciudad de México
Reparative Creativity and Preventive Imagination: Transformative Justice as a Space of (Un) Learning, Preventing and Responding to Sexual Violence, Gender Violence or Violence Against Persons of Sexual Diversity from Mexico City 30

Creatividad en el Servicio Educativo Especializado: la literatura como práctica desmedicalizadora
Creativity in specialized educational services: literature as a demedicalizing practice 45

Escuelas Creativas: aspectos didáctico-pedagógicos complejos y transdisciplinares
Creative Schools: complex and transdisciplinary didactic-pedagogical aspects 54

Aprendizaje creativo e inclusión de estudiantes: un enfoque pedagógico innovador en la enseñanza de Historia
Creative Learning and Student Inclusion: An Innovative Pedagogical Approach to Teaching History 68

Educación Inclusiva y Creativa: Experiencia del Programa de Formación-Acción en la APAE de Porto União-SC/Brasil
Inclusive and Creative Education: Experience of the Training-Action Program at APAE in Porto União-SC/Brazil 86

Encontrarse con el otro, una cuestión ética. Una mirada crítica alrededor de la educación inclusiva desde la formación universitaria
Meeting with the other, an ethical question. A critical gaze at inclusive education from the university.....101

Recensión de Instituciones Educativas Creativas
Recension of Creative Educational Institutions..... 115

Creatividad y Sociedad

Creatividad e inclusión en educación
A LO LARGO DE LAS DIFERENTES ETAPAS VITALES

Nº 40 - Diciembre 2024

Editorial

Creatividad e inclusión en educación a lo largo de las diferentes etapas vitales

Creativity and inclusion in life-long education

Maria Dolores Fortes Alves
Universidade Federal de Alagoas
mdfortes@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2292-8518

Carlota Rodríguez Silva
Universitat de Barcelona
rodriguezs@ub.edu
https://orcid.org/0000-0002-8507-1232

Marlene Zwierewicz
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
marlene@uniarp.edu.br
https://orcid.org/0000-0002-5840-1136

Para citar este artículo: Alves, M. D. F., Rodríguez-Silva, C., y Zwierewicz, M. (2024). Creatividad e inclusión en educación a lo largo de las diferentes etapas vitales. *Revista Creatividad y Sociedad*, 40(0), pp. 5-7.

Recuperado de: http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2024/12/cys-40-0.pdf

La presente editorial de la Revista Creatividad y Sociedad, número 40, invita a compartir investigaciones e innovaciones de las prácticas pedagógicas desde la mirada de la creatividad y la inclusión en la educación a lo largo de la vida. Así, se quiere contribuir a la construcción de un conocimiento pedagógico que integre la perspectiva creativa, crítica, ética e inclusiva en la educación a lo largo de la vida. Es decir, en la presente editorial nos interesa explorar los procesos educativos en los ámbitos formal, no formal e informal, y en los distintos contextos y espacios educativos.

Entendemos la creatividad y la inclusión como los valores educativos más relevantes del s. XXI. La creatividad, de la mano de la inclusión, caminan a construir una sociedad donde todas las personas, y todas las maneras de enseñar y de aprender, tengamos nuestro lugar. Y, en ánimo de materializar esos valores, continuamos creando redes y relaciones de intercambio y de producción académica, científica, intelectual a través de esta propuesta.

La creatividad y la inclusión, además, se podrían entender bajo el auspicio de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, concretamente en vinculación con el Objetivo 3: Salud y bienestar, el Objetivo 4: Educación de calidad, el Objetivo 5: Igualdad de género, el Objetivo 8: Trabajo decente y crecimiento económico, el Objetivo 10: Reducción de las desigualdades, y el Objetivo 16: Paz, justicia e instituciones sólidas (Naciones Unidas, 2023). Y, en nuestro caso, siempre con la especial relevancia del Objetivo 4.

La creatividad, según David de Prado (1999, p. 19), se podría entender como "pensamiento divergente, tolerante y abierto a todas las alternativas posibles y a las ideas inéditas, es el antídoto fundamental contra el pensamiento único, dogmático y autoritario." Lo que podría leerse, también, desde el espíritu de la inclusión. "La educación inclusiva se esfuerza en identificar y eliminar todas las barreras que impiden acceder a la educación y trabaja en todos los ámbitos, desde el plan de estudio hasta la pedagogía y la enseñanza." (UNESCO, 2023). La inclusión se entiende como sentido y estado de pertenencia y reconocimiento de cada sujeto en su totalidad, como único, genuino, singular (Alves, 2016). En este sentido, para identificar y eliminar todas las barreras desde la educación, cabría atender a la llamada de Souza, Rodrigues dos Santos Santa Rosa y Alves, (2022, p. 165), que señala que "são necessárias ações práticas capazes de responder às diversas demandas dos alunos, além de oferecer-lhes situações ricas de aprendizagem[1]".

Y, una manera de acoger a las diversidades en las aulas y en la vida, y promover la educación inclusiva, es a través de la creatividad. La creatividad, además de contener la posibilidad de las diversidades y la inclusión en sí misma (como el pensamiento divergente, tolerante y abierto), es la que nos permite imaginar nuestras prácticas pedagógicas para caminar hacia la inclusión. Es por ello por lo que el presente número 40 pretende reunir investigaciones e intervenciones educativas que versen sobre esta temática. Y, como es costumbre, en el presente número se seguirá con la configuración de la estructura de la revista: artículos de investigación y/o intervención, un artículo de entrevista, y un artículo de reseña.

1 "Se necesitan acciones prácticas para responder a las diversas demandas de los alumnos, además de ofrecerles situaciones de aprendizaje enriquecedoras." (Traducción propia).

Bibliografía

Alves, M. D. F. (2016). Práticas de aprendizagem integrados e inclusivas: autoconhecimento e motivação. WAK.

De Prado, D. (1999). EDUCREA: la creatividad, motor de la renovación esencial de la educación. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela

Naciones Unidas. (2023). Objetivos y metas de desarrollo sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/

Souza, R., Rodrigues dos Santos Santa Rosa, A., & Alves, M. D. F. (2022). Os pilares do pensamento ecossistêmico e inclusão. Debates Em Educação, 14(36), 149–167. https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n36p149-167

UNESCO. (2023). La inclusión en la educación. Nadie queda rezagado. https://www.unesco.org/es/education/inclusion#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20inclusiva%20se%20esfuerza,la%20pedagog%C3%ADa%20y%20la%20ense%C3%B1anza

Creatividad y Sociedad

Creatividad e inclusión en educación
A LO LARGO DE LAS DIFERENTES ETAPAS VITALES

Nº 40 - Diciembre 2024

La tríada de la práctica pedagógica en altas capacidades: acción docente, atención educativa especializada y creatividad

The triad of pedagogical practice in Giftedness: teaching action, specialized educational attention and creativity

Carla Sant'Ana de Oliveira
Unicentro Brasil
carlasantana@unicentro.br
https://orcid.org/000-000-000-000

Carla Luciane Blum
Unicentro Brasil
cvestena@unicentro.br
https://orcid.org/0000-0002-8655-7840

Juliana Sartori Bonini
Unicentro Brasil
juliana.bonini@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-5144-2253

Rafael Brandão da Silva
Unicentro Brasil
rafaelbrandao@unicentro.br
https://orcid.org/0009-0005-4409-2095

Fernando Sluchensci dos Santos
Unicentro Brasil
fernandosluchensci@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7114-5264

Recibido: 05/05/2024
Aceptado: 29/11/2024
Para citar este artículo: de Oliveira, C. S., Blum, C. L., Bonini, J. S., da Silva, R. B., y dos Santos, F. S. (2024). La tríada de la práctica pedagógica en altas capacidades: acción docente, atención educativa especializada y creatividad. *Revista Creatividad y Sociedad*, 40(1), pp. 8-16.
Recuperado de: http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2024/12/cys-40-1.pdf

Resumen

El objetivo de este artículo es discutir la relación entre la acción docente, los métodos de enseñanza desarrollados para la atención educativa especializada y la creatividad de los niños superdotados. Este trabajo es el resultado de una revisión bibliográfica que prioriza el abordaje cualitativo, con aportes teóricos de autores de la Epistemología Genética y de la teoría neurocientífica de Joseph Renzulli, Robert Sternberg y Todd Lubart, en relación a la creatividad. Entre los resultados, el análisis teórico permitió señalar cuatro grupos: i) crear grupos de escucha entre pares; ii) trabajar la conciencia de las propias emociones; iii) abordar desafíos cognitivos con el apoyo de profesionales y técnicos de diferentes áreas; y iv) realizar programas educativos para potenciar talentos, desarrollar la creatividad y los contenidos académicos.

Palabras clave

Altas capacidades; Métodos de enseñanza; Creatividad; Docente.

Abstract

The aim of this article is to discuss the relationship between teaching action, teaching methods developed for specialized educational care and creativity in gifted children. This work is the result of a bibliographic review that prioritizes the qualitative approach, with theoretical contributions from authors of Genetic Epistemology and the neuroscientific theory of Joseph Renzulli, Robert Sternberg and Todd Lubart, in relation to creativity. Among the results, the theoretical analysis allowed us to point out four groups: i) create peer listening groups; ii) work on the awareness of one's own emotions; iii) address cognitive challenges with the support of professionals and technicians from different areas; and iv) carry out educational programs to enhance talents, develop creativity and academic content.

Keywords

Giftedness; Teaching methods; Creativity; Teacher.

1. Introducción

Este texto presenta una parte de la investigación doctoral "Resolución de conflictos sociales por alumnos con altas capacidades o superdotación en situaciones de vulnerabilidad humana". Se sitúa en la imbricación del desarrollo social y el potencial creativo de los alumnos con Altas Capacidades/Dotados, y parte del punto de vista de los participantes en la investigación.

Existe preocupación por atender las necesidades académicas de los niños superdotados a través de programas de Atención Educativa Especializada. Los niños superdotados se caracterizan por la creatividad, el potencial para la responsabilidad y el deber, que se considera el inventario necesario en muchas áreas para el desempeño de verdaderos talentos, y hay que recordar que este niño se compromete a resolver tareas (Hallahan y Kaufmann, 1994).

Los programas educativos para satisfacer las necesidades educativas de los niños superdotados deben tener en cuenta su perfil cognitivo y afectivo para desarrollar una acción eficaz. Sternberg (2020) sostiene que para que la persona superdotada sea transformadora, necesita estar orientada, es decir, que por su naturaleza busque positivamente cambiar el mundo en algún nivel para hacer del mundo un lugar mejor. Para él, la persona superdotada tiene un don transformacional, centrado en el cambio significativo.

Así, considerando la relevancia de las iniciativas basadas en la propuesta de Escuelas Creativas, este artículo pretende discutir la relación entre la acción docente, los métodos de enseñanza desarrollados para la atención educativa especializada y la creatividad, lo que denominamos la tríada de la práctica pedagógica en Altas Capacidades y Superdotación. Se trata de un estudio de revisión bibliográfica, apoyado en un enfoque cualitativo, que implica el análisis de la literatura científica internacional sobre experiencias exitosas.

En definitiva, este texto aporta datos sobre las investigaciones realizadas en el marco del Programa de Posgrado en Educación entre 2018 y 2021. Para ello, se realizó un mapeo teórico sobre el tema. Los datos que se presentan son datos concretos que se han ido actualizando a la luz de las discusiones en el Grupo Asesor de Investigación y Docencia (GIAD) de la Universidad de Barcelona (UB) y de los intentos fallidos, entre ellos la presentación del Proyecto Escuelas Creativas en la convocatoria de proyectos innovadores de la Generalitat de Catalunya de 2008 (Torres, 2013). Fue en el contexto brasileño donde estas ideas fructificaron, con la publicación del primero, Una escuela para el siglo XXI: escuelas creativas y resiliencia en educación, organizado por Torres y Zwierewicz (2009). La creación de la Red Internacional de Escuelas Creativas (RIEC) lanzada durante el IV Foro Internacional de Innovación y Creatividad - Adversidad y Escuelas Creativas, celebrado en la Universidad de Barcelona en junio de 2012.

Esta discusión se sistematiza en tres partes, lo que permite una secuencia coherente de los objetivos establecidos. En la primera sección discutimos la importancia de desarrollar una educación inclusiva y creativa. En segundo lugar, presentamos un análisis de las experiencias internacionales de prácticas pedagógicas para niños superdotados. A continuación, exponemos nuestras consideraciones sobre la investigación, que actualmente se encuentra en las fases iniciales de desarrollo.

2. Análisis de experiencias internacionales de prácticas pedagógicas para niños superdotados

La presentación de este análisis comienza destacando que el estudio bibliográfico se refiere a las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en países europeos con niños superdotados.

Según un estudio realizado por Sabanci y Bulut (2018) con más de doscientos profesores de primaria de Turquía, República Checa, Italia y Alemania, la adaptación de la enseñanza y la práctica conductual positiva debe incluir la revisión y la práctica de la evaluación formativa y la forma de corrección, la enseñanza entre iguales y la enseñanza colaborativa como reguladores del clima emocional en el aula. Los resultados muestran que existe cooperación por parte de padres y profesionales, como profesores, terapeutas, logopedas y auxiliares pedagógicos, y que se han utilizado técnicas de memoria y enseñanza de autorregulación. Por lo tanto, la práctica de los profesores no se ha limitado a identificar las altas capacidades de los alumnos, sino que se ha ampliado a acciones dirigidas a utilizar métodos innovadores, evaluación psicopedagógica, mejora de los planes de estudio y creación de un entorno adecuado para el desarrollo psicosocial y psicológico.

En Italia, la definición de superdotado se centra en el fomento de la creatividad y el desarrollo moral. Se anima a los profesores a dar forma al proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que los niños superdotados son capaces de procesar conocimientos analíticos, como la detección, la diferenciación perceptiva, la memoria y el recuerdo. Las prácticas educativas de los profesores se diseñan teniendo en cuenta los intereses y capacidades de los niños superdotados en el entorno de la educación inclusiva, estas prácticas utilizan diferentes métodos y técnicas de enseñanza, el compromiso se produce facilitando la organización del trabajo individual y en grupo, y fomenta la libre expresión de los niños que se sienten emocionalmente cómodos. Existe una estrecha colaboración entre los profesores de primaria y los psicólogos escolares, los orientadores educativos, los especialistas en educación especial y las familias.

En un estudio realizado en Turquía (Kahveci y Atalay, 2015) destacan cómo los estudios sociales pueden enriquecer la educación del alumno superdotado, definen este estudio como “un plan de estudios que utiliza información combinada de ciencias sociales y humanidades y tiene como objetivo educar a ciudadanos eficaces que puedan resolver problemas y tomar decisiones, cambiando el mundo y el país en todos los aspectos.” El estudio demostró que el plan de estudios desafiante e integrado que diseñaron, así como la instrucción adaptada a las necesidades de los niños superdotados, pueden promover el desarrollo del rendimiento tanto de los niños superdotados como de los que no han sido identificados como tales. Este hallazgo podría ser importante para todas las aulas heterogéneas.

Los niños necesitan aprender que expresar sus sentimientos con un lenguaje apropiado es una poderosa herramienta que no sólo fomenta una comunicación sana, sino que también les ayuda a satisfacer sus necesidades individuales. Una de las formas en que los padres pueden ayudar a sus hijos a identificar cómo se sienten con respecto a las tareas escolares que no les entusiasman y por qué se sienten así es utilizando un cuadro de alfabetización emocional. Los padres pueden modelar o interpretar estos diferentes sentimientos, hacer una lluvia de ideas con ejemplos de los diferentes sentimientos e incluso encontrar “momentos de aprendizaje” a lo largo del día para explicar sus propios sentimientos.

Una vez identificados los sentimientos del niño sobre un tema concreto, el siguiente paso es pensar en soluciones prácticas. La búsqueda de soluciones debe ser siempre un esfuerzo de colaboración entre padres, profesores y, por supuesto, el niño. Las aportaciones compartidas dan lugar a una mayor inversión y participación por parte de todos, sobre todo si se escuchan y respetan todas las voces durante el proceso. El niño superdotado debe reflexionar sobre por qué quiere probar esta idea e identificar los pasos que dará para ponerla en práctica. Si un niño no está interesado en probar una idea concreta, está condenado al fracaso porque probablemente no pondrá el esfuerzo necesario para que funcione (Ritchotte et al., 2017).

Tras debatir ideas para encontrar soluciones, el equipo ayuda al niño a completar un plan de compromiso significativo. Esta herramienta ayuda al niño a entender por qué está intrínsecamente motivado para probar esta idea. La motivación intrínseca es un componente fundamental. Con la ayuda de sus compañeros, el niño explica cómo va a probar esta idea, y los miembros de su equipo le apoyan. Es importante ser lo más específico posible con los detalles. Finalmente, la última parte consiste en determinar qué debería ocurrir si cada uno hace su parte. Estos son los resultados que el niño, el profesor y los padres pueden medir.

Por ejemplo, si un niño se resiste a leer un libro, una tabla de alfabetización emocional puede ayudarle a evaluar sus sentimientos hacia el libro, y una evaluación de la lectura garantizará que lee el libro y lo entiende. A lo largo del proceso de aplicación, es importante establecer puntos de control para asegurarse de que el niño va por buen camino para alcanzar el objetivo fijado y determinar si es necesario hacer ajustes. Cuando un niño deja de comprometerse con el aprendizaje, los padres y los profesores deben sentirse capacitados para cambiar el rumbo del niño. Las soluciones parche conducen a la frustración. En cambio, una colaboración entre padres, profesores y el niño fortalece a todos los implicados. No cabe duda de que hace falta todo un pueblo para ayudar a un niño superdotado a maximizar todo su potencial de aprendizaje. Los niños de alto potencial nunca deben considerarse la excepción a esta regla. También necesitan el apoyo de adultos que se preocupen por ellos y oportunidades para sentirse implicados de forma significativa en el aprendizaje.

Esta orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje hacia las etapas postobligatorias y superiores pone de relieve el interés por dotar a los niños de competencias. Habilidades y conocimientos que puedan aplicar en contextos profesionales donde la consecución de objetivos se convierte en una de sus acciones esenciales. En este contexto, la comprensión del componente diferencial, que podría explicar el éxito de determinados niños y adolescentes con altas capacidades intelectuales en relación con sus compañeros y otros sujetos de su misma edad que no comparten sus capacidades definitorias, se ha convertido en uno de sus fundamentos primordiales.

El estudio de García-Guardia et al., 2019 revela la existencia de una serie de competencias que son percibidas como calificadoras del alumno con altas capacidades intelectuales, tanto por los miembros de este colectivo como por las personas de su entorno académico y personal. El hecho de que el cuestionario se basara en seis bloques de competencias estructuradas y siete preguntas, permitió identificar y profundizar en las habilidades y aptitudes que demuestran la existencia del deseo de llegar a los niños superdotados. Los adolescentes examinados se reconocen responsables y autónomos, además de prácticos en la realización de sus proyectos y atraídos por nuevos retos. Una serie de cualidades que definen el perfil productivo necesario en el mundo laboral global.

Los autores también muestran que la búsqueda y mantenimiento del perfeccionismo y la excelencia, o la negación de las capacidades y aptitudes diferenciales como búsqueda de una categorización estandarizada, pueden conducir a tendencias depresivas o suicidas. El mapeo de capacidades basado en este estudio refuerza la necesidad de adaptar los currículos a los procesos formativos de los niños superdotados: a pesar del trabajo intra y extraescolar que se realiza para potenciar y consolidar estas competencias, aún no existen enfoques analíticos y metodológicos estables que permitan abordar y trabajar la singularidad cualificada del alumno cualificado, afirman García-Guardia et al., 2019.

Al mismo tiempo, esta asociación entre el entorno de enseñanza-aprendizaje y el profesional se pone de manifiesto en las autoevaluaciones realizadas por cada uno de los conjuntos de participantes en relación con las competencias propuestas: el resultado es un perfil de alumno con altas capacidades intelectuales que tiene un gran afán de logro y superación, basado en niveles de confianza tanto para su propia persona como para su actividad.

Los programas educativos especializados deben contener temas educativos que respondan a las capacidades e intereses de los niños superdotados; también deben ampliar sus horizontes, proporcionarles oportunidades de aprendizaje y ofrecerles espacio suficiente para que practiquen la reflexión sobre cualquier proyecto que se les ocurra.

La creación de estos programas es necesaria debido a la ineficacia de los programas ordinarios que no satisfacen ni dan prioridad a las necesidades de los superdotados, por lo que necesitan programas educativos especiales (Alzoubi, 2014).

Los programas de enriquecimiento de los centros Pioneer incluyen proyectos de investigación, viajes científicos, concursos, exposiciones y programas de verano que incluyen voluntariado, seminarios y campamentos. Estos programas constan de tres niveles basados en el estudio de Renzulli, 2014: actividades de exploración que incluyen actividades de exploración general, cuyo objetivo es proporcionar el entorno adecuado para que los niños superdotados aborden los temas escolares que les interesan; actividades orientadas a las habilidades, que incluyen técnicas y estrategias dirigidas a desarrollar los procesos de pensamiento; y, por último, resolución de problemas, que incluye actividades de investigación y actividades artísticas y literarias.

Las actividades de enriquecimiento se planifican y preparan progresivamente y de acuerdo con determinados criterios, tanto en la construcción de sus contenidos como en la elección de sus actividades educativas y de evaluación. Además, los seminarios y sesiones de investigación entre los propios niños y entre los profesores y los niños han contribuido a mejorar el rendimiento de los alumnos y a desarrollar diversas facetas académicas.

Los contextos inclusivos deben fomentar la participación en prácticas sociales valoradas. En este modelo se da importancia a las inteligencias personales y a la sabiduría del profesor porque, desde este punto de vista, el "educador superdotado" tiene, además de todas las cualidades del profesor especialista, un conocimiento profundo y exhaustivo de los estados afectivos de los niños y la capacidad de darles sentido. Para ello, conecta con los niños y adapta su enseñanza en función del potencial de los alumnos. Se puede considerar que una enseñanza de calidad incorpora tanto la ciencia de la materia como el arte de aplicar estos conocimientos de la manera más eficaz y elocuente, para aportar resultados óptimos a los niños sin un contexto determinado.

Para Henderson y Jarvis (2016), la enseñanza de calidad se define como la práctica que aplica los conocimientos, habilidades y comprensiones prescritos, aprendidos de forma reflexiva y decidida, que tiene en cuenta a los niños y el contexto de la enseñanza para optimizar la experiencia de enseñanza y aprendizaje.

Para los autores, los profesores deben adaptarse y responder a la naturaleza y las necesidades de su escuela o centro y de los niños de esa comunidad para ser eficaces. Este estudio ha demostrado que la norma profesional nacional definida como indicador de la calidad del profesorado debe ser lo suficientemente amplia como para permitir una flexibilidad de aplicación en diversos contextos y sectores, conservando al mismo tiempo los elementos esenciales que son marcadores de la calidad del profesorado.

El estudio realizado en Australia sobre los Estándares Profesionales Australianos para Docentes (Henderson y Jarvis, 2016) mostró que los profesionales más exitosos tienen las siguientes cualidades: saben que los niños aprenden; conocen el contenido y cómo enseñarlo; planifican e implementan una enseñanza y aprendizaje efectivos; crean y mantienen entornos de aprendizaje seguros y de apoyo; evalúan, proporcionan retroalimentación e informan sobre el aprendizaje de los estudiantes; se involucran en el aprendizaje profesional; y se involucran profesionalmente con colegas, cuidadores y la comunidad.

Hay varios factores implícitos en cada uno de los estándares que deben ser elaborados para garantizar que los educadores comprenden plenamente la complejidad de cada aspecto de la enseñanza. Por ejemplo, comprometerse profesionalmente con los padres implica que los profesores valoren y respeten a los padres como socios en la educación de sus hijos, del mismo modo que comprometerse en el aprendizaje profesional implica que los profesores no sólo participen en esta actividad, sino que tengan la mente abierta. Y con la mente abierta aprenden, reflexionan y adaptan sus actividades en prácticas que consiguen emerger en nuevos aprendizajes.

3. Consideraciones finales

Considerando la necesidad de prácticas educativas innovadoras en el campo de la atención educativa especializada, este artículo buscó destacar la relación entre la acción pedagógica, los métodos de enseñanza desarrollados para la atención educativa especializada y la creatividad para el desarrollo afectivo de los niños superdotados. Estos conceptos expresan una visión articulada entre la realidad y las posibilidades de estimular prácticas pedagógicas en las que el conocimiento se conecta a las demandas locales y globales, con vistas al protagonismo de los involucrados en acciones comprometidas con el buen vivir, como defiende (Morin, 2015).

En relación con el análisis teórico, se evidencia inicialmente que, si bien fueron elaborados por diferentes autores, se observan ejes comunes en los conceptos que apuntan a cuatro grupos: i) la creación de grupos de escucha entre pares; ii) el trabajo sobre la conciencia de las propias emociones; iii) el abordaje de desafíos cognitivos con el apoyo de profesionales y técnicos de diferentes áreas; y iv) la realización de programas educativos para potenciar talentos, desarrollar la creatividad y los contenidos académicos.

Los resultados de los estudios anteriormente analizados revelan una preocupación por el trabajo de los profesores, que deben ser flexibles, formados con especialización en su área de competencia, además de ampliar su conocimiento del alumno y de sus capacidades. Cabe destacar la necesidad de formación social de los alumnos superdotados, con vistas a fomentar el desarrollo socioemocional y afectivo, lo que, según los autores analizados, permitirá a los alumnos superdotados ampliar sus conocimientos, potenciar su creatividad y construir un ambiente escolar respetuoso.

Por lo tanto, es necesario establecer una red de cooperación que integre la acción pedagógica, la didáctica de la atención educativa especializada y la creatividad. Esta red comprende una tríada conceptual en la que se encuentran principios para iniciativas que prioricen la articulación entre contenidos curriculares y demandas locales y globales, valorizando caminos de solidaridad global a partir de condiciones creadas localmente. Las prácticas educativas innovadoras estarían asociadas a la complejidad, la transdisciplinariedad y la ecoformación para la formación de ciudadanos protagonistas, conscientes y críticamente comprometidos con la construcción de una civilización planetaria.

4. Bibliografía

Almukhambetova, A., y Hernández-Torrano, D. (2020). Ajuste y bajo rendimiento de los alumnos superdotados en la universidad: una exploración desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. *Gifted Child Quarterly*, 364(1), 251-272. https://doi.org/10.1177/00169862209055

Alzoubi, S. M. (2014). Effects of Enrichment Programmes on the Academic Achievement of Gifted and Talented Students. *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness*, 2(2), 22-27. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED590420.pdf

Berliner, D. (2001). Aprender sobre los profesores expertos y aprender de ellos. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463-482. http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6

Dai, D. Y. (2020). Assessing and Accessing High Human Potential: Una breve historia de la superdotación y lo que significa para los psicólogos escolares. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1514-1527. https://doi.org/10.1002/pits.22346

Henderson, L., & Jarvis, J. (2016). The Gifted Dimension of the Australian Professional Standards for Teachers: Implications for Professional Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 60-83. http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol41/iss8/4

Gagné, M. (2009). Un modelo de motivación para compartir conocimientos. *Human Resouce Management*, 48, 571-589. https://doi.org/10.1002/hrm.20298

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. Basis Books.

Kahveci, N. G., & Atalay, Ö. (2015). Use of Integrated Curriculum Model (ICM) in Social Studies: Gifted and Talented Students' Conceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 91-112. http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2015.59.6

Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2021). Precocidad intelectual: ¿Qué hemos aprendido desde Terman? *Gifted Child Quarterly*, 65(1), 3-28. https://doi.org/10.1177/0016986220925447

Moran, S. (2020). Life Purpose in Youth: Turning Potential into a Lifelong Pursuit of Prosocial Contribution. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(1), 38-60. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0162353219897844

Ogurlu, U. (2020). Are Gifted Students Perfectionistic? A Meta-Analysis. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(3), 227-251. https://doi.org/10.1177/0162353220933006

Ritchotte, Jennifer., Zaghlawan, Hasan., & Lee, Chin-Wen. (2017). Paving the path to engagement for high potential children. *Parenting for High Potential*, 6, 8-13. https://www.researchgate.net/publication/317551716_Paving_the_path_to_engagement_for_high_potential_children

Sabanci, O., & Bulut, S. S. (2018) The Recognition and Behavior Management of Students With Talented and Gifted in an Inclusive Education Environment. *Revista de estudios de educación y formación*, 6 (6), 157-173. http://jets.redfame.com

Sternberg, R. J. (2020). Transformational Giftedness: Rethinking Our Paradigm for Gifted Education. *Roeper Review*, 42(4). https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02783193.2020.1815266

Torre, S. (2013). Movimento de Escolas Criativas: fazer parte da história de formação e transformação. Em M. Zwierewicz (Ed.), *Criatividade e inovação no Ensino Superior: experiencias latino-americanas em foco* (1rd ed., 139-162). Nova Letra.

Torre, S., y Zwierewicz, M. (2020). Una escuela para el siglo XXI: Escuelas creativas y resiliencia en la educación. (1rd ed.). *Insular*, 9(9), e742997546, http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7546

Warne, R. T., y Burton, J. Z. (2020). Creencias sobre la inteligencia humana en una muestra de profesores y no profesores. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(2). https://doi.org/10.1177/0162353220912010

Watts, J. (2020). "Ask Me and I Will Tell You": Gifted Boys' Perceptions of Self and School. *Gifted Child Today*, 43 (1), 46-54. https://doi.org/10.1177/1076217519880579

Wellisch, M. (2021). Parenting with eyes wide open: Young gifted children, early entry and social isolation. *Gifted Education International*, 37(1), 3-21. https://doi.org/10.1177/0261429419899946

Wong, M. (2020). How giftedness Is understood and practised in initial teacher education programmes in Aotearoa New Zealand. *Australasian Journal Of Gifted Education*, 29(2), 41-51. https://doi.prg/10.21505/ajge.2020.0004

Creatividad y Sociedad

Creatividad e inclusión en educación
A LO LARGO DE LAS DIFERENTES ETAPAS VITALES

Nº 40 - Diciembre 2024

La importancia de la inclusión en la educación infantil: una mirada sobre las prácticas inclusivas en las instituciones municipales para fomentar la equidad educativa

The importance of inclusion in early childhood education: a look at inclusive practices in municipal institutions to promote educational equity

Adelcio Machado Santos
Universidade Alto Vale Rio do Peixe
adelciomachado@gmail.com
https://orcid.org.0000-0003396-972X

Vera Lúcia Simão
Universidade Alto Vale Rio do Peixe
vsimao2@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6169-0242

Vilmar Bayer
Universidade Alto Vale Rio do Peixe
vilmarbayer@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0001-8458-3079

Marinês Machado
Universidade Alto Vale Rio do Peixe
marinesmachado82@hotmail.com
https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0008-8506-4631

Recibido: 08/05/2024

Aceptado: 29/11/2024

Para citar este artículo: Santos, A. M., Simão, V. L., Bayer, V., y Machado, M. (2024). La importancia de la inclusión en la educación infantil: una mirada sobre las prácticas inclusivas en las instituciones municipales para fomentar la equidad educativa. *Revista Creatividad y Sociedad*, 40(2), pp. 17-29.

Recuperado de: http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2024/12/cys-40-2.pdf

Resumen

Este artículo busca explorar la importancia de la inclusión en la educación infantil, analizando las prácticas inclusivas adoptadas en instituciones municipales como forma de promover la equidad educativa, a través de una revisión de la literatura basada en el proceso de recolección de datos realizado en las siguientes bases de datos: ERIC, Google Scholar y SciELO. La investigación incluyó 10 estudios que cumplieron los criterios de inclusión y exclusión, así como el alcance del artículo. La revisión de la literatura mostró resultados significativos relacionados con las prácticas inclusivas en la educación infantil en los municipios brasileños. En primer lugar, se observó que las instituciones municipales han adoptado cada vez más estrategias e intervenciones inclusivas para satisfacer las necesidades de los niños. También se identificó un creciente reconocimiento de la importancia de la equidad educativa desde la primera infancia, con un enfoque renovado en la promoción de entornos educativos que respeten y valoren la diversidad de sus infantes. Esta revisión tiene algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta en el momento de interpretar sus resultados. Una limitación significativa es el enfoque exclusivo en fuentes de información en lengua portuguesa, ya que el tema analizado está en el contexto brasileño, lo que puede resultar en una visión parcial del asunto al excluir estudios publicados en otros idiomas. Además, debido a la naturaleza de la investigación bibliográfica, no fue posible incluir datos primarios ni realizar análisis estadísticos. Por lo tanto, las conclusiones presentadas se basan principalmente en la interpretación cualitativa de los estudios seleccionados. Por lo tanto, se concluye que promover la equidad educativa desde la educación infantil es una inversión que debe formar parte de la estructura de metas y objetivos de los planes educativos brasileños.

Palabras clave

Inclusión social; Educación infantil; Municipios; equidad educativa.

Abstract

This article seeks to explore the importance of inclusion in early childhood education, analyzing inclusive practices adopted in municipal institutions as a way of promoting educational equity, through a review of literature based on the data collection process carried out in them. following databases: ERIC, Google Scholar and SciELO. The investigation included 10 studies that met the inclusion and exclusion criteria, as well as the scope of the article. The literature review showed significant results related to inclusive practices in early childhood education in Brazilian municipalities. Firstly, it was observed that municipal institutions have increasingly adopted more inclusive strategies and interventions to satisfy children's needs. A growing recognition of the importance of educational equity from early childhood has also been identified, with a renewed focus on promoting educational environments that respect and value the diversity of its children. This review has some limitations that must be considered when interpreting its results. A significant limitation is the exclusive focus on information sources in the Portuguese language, as the theme analyzed is in the Brazilian context, which may result in a partial view of the subject to the exclusion of studies published in other languages. Furthermore, due to the nature of bibliographical research, it was not possible to include primary data or carry out statistical analyses. Therefore, the conclusions presented are based mainly on the qualitative interpretation of the selected studies. Therefore, it is concluded that promoting educational equity from early childhood education is an inversion that must form part of the structure of goals and objectives of Brazilian educational plans.

Keywords

Social inclusion; Early childhood education; municipalities; Educational equity.

1. Introducción

En la actualidad, el debate en torno a la educación de la primera infancia y sus prácticas inclusivas, ha surgido como un punto crucial en la búsqueda de una sociedad más justa y equitativa. La educación infantil es una etapa inicial del proceso educativo, se considera como base fundamental para el desarrollo integral del niño, contribuyendo a su crecimiento cognitivo y a su desarrollo social y emocional.

La relevancia de esta materia se manifiesta en diversos ámbitos, ya sea construyendo las bases sólidas necesarias para su pleno desarrollo de manera articulada con el desarrollo humano, como garantizando experiencias en las que puedan vivenciar los lenguajes, sentidos y ritmos diversificados que permitan el desarrollo de habilidades físicas, sociales, afectivas y cognitivas.

Al proporcionar un entorno educativo acogedor e inclusivo desde una edad temprana, las instituciones municipales desempeñan un papel importante en la promoción de la equidad educativa y en la formación de los niños para superar los retos de una sociedad diversa y en constante cambio.

La educación de la primera infancia trasciende la rutina de una etapa formativa; los niños aprenden de los ejemplos de los adultos que les rodean. Es durante los primeros años de vida cuando se sientan las bases del aprendizaje, y es en este contexto donde las prácticas inclusivas desempeñan un papel fundamental en el proceso de reconocimiento y valoración de la diversidad de experiencias, capacidades y necesidades de cada niño.

Teniendo esto en cuenta, es importante que las instituciones de educación infantil organicen ambientes y espacios con accesibilidad que representen y promuevan el respeto mutuo, la empatía y la colaboración, ya que “una de las tareas esenciales de la educación es ayudar a transformar la interdependencia en solidaridad, preparando a cada individuo para entenderse a sí mismo, al otro, al mundo y a su creciente complejidad” (Reikavieski et al., 2022, p.40). De esta forma, la práctica inclusiva en la educación infantil ayuda a formar a los niños para vivir en una sociedad diversa, contribuyendo a la construcción de una cultura inclusiva y respetuosa.

El aprendizaje desde la primera infancia inmerso en la convivencia con la diversidad ayuda a desarrollar en los niños habilidades como la cooperación, el trabajo en equipo, la empatía, las competencias sociocognitivas y la resolución pacífica de conflictos. En este sentido, este artículo pretende explorar la importancia de la inclusión en la educación infantil, analizando las prácticas inclusivas adoptadas en las instituciones municipales como medio para fomentar la equidad educativa. A través de una exhaustiva revisión bibliográfica, se examinaron teorías, políticas y prácticas relacionadas con la inclusión en la educación infantil, así como los impactos de estas prácticas en el desarrollo de los niños y la promoción de la equidad educativa.

Este artículo tiene como objetivo identificar las prácticas inclusivas en las instituciones municipales, destacando su importancia para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. La estructura de esta investigación comprende un análisis de la importancia de las prácticas inclusivas en la educación infantil, seguido de un estudio de las estrategias y políticas implementadas en las instituciones municipales. A continuación, se discute el impacto de estas prácticas en la promoción de la equidad educativa y sus implicaciones para el desarrollo de los niños y para la sociedad en su conjunto, basándose en la literatura científica.

2. Prácticas inclusivas en las instituciones municipales de educación infantil: iniciativas y desafíos

La promoción de la inclusión en la educación infantil requiere un compromiso activo por parte de las instituciones municipales para crear entornos que reconozcan y valoren la diversidad de sus niños, garantizando que todos tengan igualdad de acceso a oportunidades educativas significativas (Santos et al., 2023). Las prácticas inclusivas adoptadas en las instituciones municipales en Brasil se basan en programas, políticas y estrategias implementadas con el objetivo de promover la inclusión en la educación infantil, y cada región, dependiendo de su estructura política y complejidad, puede adoptar diferentes medidas (Kramer, 2005). Por lo tanto, es importante considerar, sobre todo, los desafíos que enfrentan estas instituciones para promover la inclusión y cómo se superan estos desafíos.

Las prácticas inclusivas adoptadas por las instituciones municipales pueden abarcar una amplia gama de estrategias e intervenciones destinadas a satisfacer las diversas necesidades de sus niños (Santos, 2021). Uno de los enfoques más comunes es la adopción de aulas inclusivas de referencia1, donde los niños con diferentes capacidades y necesidades aprenden juntos en un ambiente colaborativo y acogedor. Estas salas suelen contar con la presencia de profesionales de apoyo, como profesores de educación especial, para proporcionar apoyo adicional a los niños que lo necesiten (Batista & Cardoso, 2020).

Además, como sostiene Kramer (2005), las instituciones municipales suelen aplicar programas de educación diferenciada, adaptando el currículo y las actividades de aprendizaje para satisfacer las necesidades específicas de cada niño, lo que permite la modificación de los materiales didácticos, el uso de tecnologías de apoyo y la prestación de ayuda individualizada.

Un ejemplo es el programa de educación inclusiva del gobierno brasileño, cuyo objetivo es garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los niños, independientemente de sus características individuales. Este programa está previsto en la Ley Brasileña para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LBI), también conocida como Estatuto de las Personas con Discapacidad, Ley nº 13.146/2015, que tiene como objetivo garantizar y promover el ejercicio de los derechos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás personas.

Este programa incluye la formación de profesores en prácticas inclusivas, la adaptación de la infraestructura escolar para hacerla accesible a todos y la elaboración de material didáctico adaptado a las necesidades de los alumnos con discapacidad (Santos, 2010). A pesar de los avances logrados en la promoción de la inclusión en la educación infantil, las instituciones municipales se enfrentan a una serie de retos en este proceso. Uno de los principales desafíos es la falta de recursos y apoyo adecuados, incluyendo la financiación insuficiente, la falta de formación de los profesores y la falta de profesionales especializados (Oliveira, 2017). Se puede entender que

1 La terminología `sala de referencia´ se utiliza en Educación Infantil en lugar de `aula´, según el DCNEB (Brasil, 2013, p. 93).

hay una necesidad latente en la formación de los profesores para trabajar con niños en un contexto que implica la toma de decisiones sobre cuestiones complejas, que requieren que este profesional tenga una formación que a menudo no tienen.

De acuerdo con Jesús et al., (2018), la mayoría de las instituciones se enfrentan a la resistencia de la comunidad escolar, que puede tener prejuicios o estereotipos sobre la inclusión. Este contexto puede obstaculizar la aplicación efectiva de prácticas inclusivas y crear un ambiente escolar hostil para los niños con discapacidad, por ejemplo. Además, como reitera Santos (2010), el ambiente escolar es plural y complejo, por lo que es fundamental contar con una política para hacer frente a las actitudes y acciones que intentan poner en peligro la buena convivencia.

Para superar estos desafíos, las instituciones municipales pueden adoptar una serie de estrategias, como la realización de campañas de sensibilización sobre la importancia de la inclusión, la promoción de asociaciones con organizaciones de la sociedad civil y la búsqueda de recursos adicionales (Santos et al., 2023). Para ello, Santos (2021) sostiene que es fundamental invertir en la formación continua de los profesores en prácticas inclusivas y garantizar que todos los niños tengan acceso a materiales y recursos adecuados. De modo que el trabajo conjunto con la comunidad escolar y la sociedad en general sea un *continuum* con la participación activa de las instituciones municipales orientadas a superar los desafíos y crear entornos educativos verdaderamente inclusivos, em los que todos los niños puedan aprender, crecer y prosperar juntos.

3. Equidad educativa en la educación infantil

La búsqueda de la equidad educativa desde la primera infancia es un objetivo fundamental para garantizar que todos los niños tengan igual acceso a oportunidades educativas significativas, independientemente de sus características sociales, económicas, étnicas, culturales o cualquier otra característica individual (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, 2011). Para ello, discutir las prácticas inclusivas en la educación infantil es fundamental para ayudar a fomentar la equidad educativa, a fin de corroborar la construcción de políticas públicas destinadas a reducir las disparidades educativas que enfrentan los grupos marginados (Baqueiro, 2015).

Según Baqueiro (2015), las prácticas inclusivas en la educación infantil, especialmente a nivel estatal y municipal, son esenciales en el proceso de promoción de la equidad educativa, ya que buscan garantizar que todos los niños tengan acceso a un entorno educativo que reconozca y valore sus diferencias individuales. En el marco de un modelo de gestión educativa inclusiva, las instituciones municipales necesitan crear espacios de aprendizaje donde todos los niños se sientan acogidos, respetados y apoyados en su desarrollo integral.

Decir que el espacio también educa es entender que los niños aprenden todo lo que hay a su alrededor y todo lo que se les permite experimentar. Y esto va más allá de la idea de que los niños sólo aprenden lo que quieren

que se les enseñe. Aprenden de los ejemplos, de lo que se les dice, de las cosas que observan y sienten. (Simão et al., 2022, p. 154).

Estas prácticas benefician a los niños con derecho a educación especial, así como a otros grupos minoritarios, generando una relación de pertenencia local, que tiende a tener un impacto positivo en toda la comunidad escolar, promoviendo una cultura de respeto mutuo, colaboración y diversidad (Cruz & Gonçalves, 2013). Por lo tanto, se entiende que la creación de un ambiente donde todos los niños sientan que pertenecen y son valorados a través de prácticas inclusivas contribuye al desarrollo de habilidades sociales y emocionales esenciales, como la empatía, la tolerancia y la cooperación.

Además, Anache y Sebástian-Heredero (2020) analizan que al reconocer y satisfacer las necesidades individuales de cada niño, las prácticas inclusivas pueden ayudar a identificar y superar las barreras que impiden el acceso igualitario a la educación, de modo que a través de técnicas de gestión educativa, como la adaptación de materiales didácticos, el uso de tecnologías de apoyo, la oferta de apoyo individualizado y la promoción de estrategias de enseñanza diferenciadas entiendan las diversas formas de aprendizaje, con el fin de promover la igualdad de acceso a la educación.

Los niños de familias con bajos ingresos, las minorías étnicas, las comunidades rurales, los niños con discapacidades y otras poblaciones marginadas suelen ser los más afectados por estas disparidades (Anache & Sebástian-Heredero, 2020). De ello se desprende que estos grupos pueden enfrentarse a obstáculos adicionales para acceder a una educación de calidad, como la falta de acceso a guarderías y centros preescolares de calidad, la falta de apoyo emocional y la discriminación dentro del sistema educativo.

Sin embargo, las prácticas inclusivas en la educación infantil tienen el potencial de reducir estas disparidades, a través de un entorno educativo que busca respetar y valorar la diversidad de sus niños. Al reconocer y atender las necesidades específicas de cada niño, independientemente de su origen o características individuales, (Bastos et al., 2022) entienden que las instituciones municipales pueden ayudar a aproximar el proceso de enseñanza-aprendizaje para buscar efectivamente garantizar la igualdad de acceso y oportunidades educativas de calidad para los niños en situación de exclusión.

Albuquerque (2020) señala que la creación de una cultura escolar inclusiva y diversa en las instituciones municipales puede ayudar a combatir los estereotipos y prejuicios, creando un ambiente sano y acogedor, respetando las limitaciones y diferencias y fomentando un proceso de enseñanza-aprendizaje más igualitario. En otras palabras, se puede crear un escenario que beneficie a los niños en su singularidad, pero que también contribuya a fortalecer a toda la comunidad escolar de forma colectiva y colaborativa. Según Ferreira et al., (2022), la educación infantil es un terreno fértil para la proliferación de estrategias de socialización y empatía, ya que es en esta franja de edad cuando los niños aprenden a afrontar el aprendizaje de forma más creativa y significativa.

4. Metodología

El enfoque metodológico adoptado se centró en la realización de una revisión bibliográfica sobre las prácticas inclusivas adoptadas en las instituciones municipales como medio para fomentar la equidad educativa. Para llevar a cabo esta revisión de la literatura, se adoptó un enfoque sistemático y exhaustivo, que implicó la consulta de las siguientes bases de datos: ERIC, Google Scholar y SciELO. En el proceso de selección se utilizaron combinaciones de los siguientes descriptores: "educación infantil", "prácticas inclusivas", "equidad educativa", "niños con discapacidad" y "diversidad en el aula de referencia".

Los estudios seleccionados se analizaron críticamente para identificar tendencias, patrones y lagunas en la bibliografía, con el objetivo de ofrecer una visión global y actualizada del tema. Los criterios de selección de los estudios incluidos en esta revisión bibliográfica se establecieron para garantizar la importancia y la calidad de los materiales analizados, teniendo en cuenta la pertinencia, la actualidad (últimos 5 años) y un análisis previo de los contextos de investigación, es decir, si se trataba del ámbito del tema del artículo.

5. Resultados y discusión

La revisión bibliográfica presentó resultados significativos relacionados con las prácticas inclusivas en la educación infantil en los municipios brasileños. En primer lugar, se observó que las instituciones municipales han adoptado cada vez más estrategias e intervenciones inclusivas para satisfacer las diversas necesidades de los niños. Esto incluye la implementación de aulas inclusivas, programas de enseñanza diferenciados y la promoción de una cultura escolar inclusiva.

La Tabla muestra los estudios extraídos para la discusión, organizados según: autoría, base de datos, objetivo y alcance del análisis.

Tabla 1

Estudios extraídos para el debate

Autoría	Base de datos	Objetivo	Alcance del análisis
Bueno (2019)	ERIC	Analizar las concepciones y vivencias de los profesores en su cotidiano, considerando la educación inclusiva.	Enfoque cualitativo conducido a través de entrevistas.
Silva y Dias (2022)	ERIC	Presentar caminos que puedan facilitar el proceso de inclusión en instituciones de enseñanza, basados en artículos y leyes existentes.	Revisión bibliográfica con análisis de artículos recopilados en bases de datos.
Bastos et al., (2022)	SciELO	Relatar los principales obstáculos encontrados por los docentes para adoptar estrategias eficientes en el proceso de inclusión de estudiantes de Educación Infantil en una escuela municipal de Fortaleza.	Enfoque cualitativo mediante cuestionarios y la intervención directa.
Varnier y Goulart (2019)	Google Scholar	Comprender cómo los profesores perciben la inclusión de niños con discapacidad en la Educación Infantil.	Estudio de caso, de carácter exploratorio y con un enfoque cualitativo.
Albuquerque (2020)	Google Scholar	Discute la práctica pedagógica inclusiva desarrollada por profesores de la red pública municipal de enseñanza, en relación con los estudiantes con discapacidad en proceso de inclusión escolar.	Enfoque cualitativo con observación dirigida con 32 sujetos de investigación.
Ferreira et al., (2022)	SciELO	Analizar, a partir de investigaciones científicas brasileñas, concepciones docentes sobre prácticas pedagógicas realizadas en la educación infantil, con miras al proceso de inclusión de niños, público objetivo de la educación especial (PAEE).	Revisión de literatura con análisis de artículos indexados en bases de datos.
Camargo y Carvalho (2019)	SciELO	Investigar la implementación de la política de educación inclusiva en la Red Municipal de Corumbá/ Mato Grosso do Sul, a través de la actuación y percepciones de los agentes implementadores (Núcleo de Inclusión Escolar y Diversidad) tanto en el ámbito de la Secretaría de Educación como en la escuela.	Enfoque cualitativo con aplicación de método *survey* y recolección de datos a través de entrevistas semiestructuradas.
Peixoto (2022)	ERIC	Analizar cómo está ocurriendo la inclusión de estudiantes con discapacidad en algunos municipios del sur de Piauí, así como las prácticas y los conceptos docentes relacionados con estos contextos.	Enfoque cualitativo con aplicación de cuestionario a 10 profesores de la educación básica.
Souza (2019)	Google Scholar	Sacar a la luz el debate sobre la construcción de prácticas pedagógicas y referenciales que contemplen la educación inclusiva.	Revisión bibliográfica con análisis de artículos recopilados en bases de datos.
Oliveira et al., (2022)	Google Scholar	Investigar las creencias de los profesores a partir del relato de los docentes sobre el uso de tecnologías en el aula y su impacto en el contexto común de la enseñanza regular en las escuelas inclusivas.	Enfoque cualitativo con un estudio de caso dirigido. 45 profesores en 11 escuelas de la red municipal.

Fuente: (Elaborado por los autores).

Como se puede observar en la tabla, se extrajeron 10 estudios del proceso de recolección de bases de datos: (3) en ERIC, (4) en Google Scholar y (03) en SciELO. A partir de estos estudios fue posible discutir algunos parámetros de abordaje basados en estudios que tratan de la práctica inclusiva en el contexto de la educación infantil en las escuelas municipales de Brasil, destacándose los siguientes parámetros: formación de profesores, desarrollo pedagógico, aprendizaje e interacción en la sala de referencia, entre otros.

Además, se identificó un creciente reconocimiento de la importancia de la equidad educativa desde la primera infancia, con un enfoque renovado en la promoción de entornos educativos que respeten y valoren la diversidad de sus niños. Las prácticas inclusivas se han identificado como un medio eficaz para garantizar que todos los niños tengan igual acceso a oportunidades educativas significativas, independientemente de sus características individuales.

Bueno (2019) aborda cuestiones fundamentales sobre la implementación de la educación inclusiva y los desafíos que se enfrentan en el proceso, a pesar de las leyes que promueven la inclusión, la realidad en las escuelas a menudo no refleja estos principios. Esta es una preocupación válida, ya que muestra que existen brechas entre la legislación y su aplicación efectiva en el día a día de las instituciones educativas. La investigación de Bueno (2019) enfatiza la importancia de la convivencia para el desarrollo de todos los niños, no solo de aquellos con necesidades especiales. En el sentido de observar que la educación inclusiva no sólo beneficia a los sujetos de educación especial, sino que enriquece la experiencia de aprendizaje de todos los niños.

Otro resultado importante, observado en la investigación de Ferreira et al., (2022), ha sido la evidencia del impacto positivo de las prácticas inclusivas en el desarrollo integral de los niños. Los estudios han demostrado que los entornos educativos inclusivos promueven experiencias enriquecedoras en diferentes idiomas, contextos y ritmos.

El estudio de Silva y Dias (2022) destaca la importancia de introducir la diversidad desde los primeros años de vida escolar como un punto clave para el desarrollo de los niños, ya que es en esta etapa cuando los niños comienzan a formar sus visiones del mundo y a construir sus identidades. La educación infantil es un espacio necesario para promover un entorno diverso e inclusivo desde edades tempranas, en el que la institución contribuya al desarrollo de ciudadanos más conscientes, responsables y basados en una cultura de paz. Desde el punto de vista de la inversión, el estudio destaca la posibilidad de superar la falta de estructura y los obstáculos encontrados en las instituciones para crear un entorno verdaderamente inclusivo a partir de la voluntad política y la inversión en recursos básicos, de modo que se desarrolle un enfoque más proactivo por parte de toda la comunidad escolar.

La relación entre las prácticas inclusivas en la educación infantil y la equidad educativa, según algunos estudios, tiende a ser clara y directa, ya que es necesario mejorar las políticas públicas para hacer frente a las prácticas que no respetan las políticas de inclusión educativa. Las prácticas inclusivas buscan garantizar que todos los niños tengan igual acceso a oportunidades educativas significativas, independientemente de sus características individuales, lo que está en consonancia con los principios fundamentales de la equidad educativa.

Según Bastos et al., (2022), valorar y capacitar a los profesionales de la educación infantil es una inversión que debe ser considerada a través de un proceso de formación para que sea posible desarrollar estrategias peda-

gógicas competentes e inclusivas. Sin embargo, el estudio de Peixoto (2022) señala que reconocer y valorar la diversidad de los niños en las instituciones municipales puede crear ambientes educativos que promuevan la equidad, respetando y atendiendo las necesidades únicas de cada niño. En este sentido, el estudio de Varnier y Goulart (2019) buscó comprender cómo las interacciones entre los niños con y sin discapacidad se observan principalmente durante el juego, destacando la importancia de crear ambientes propicios para la cooperación mutua y la valoración de la diversidad. Esto destaca el papel fundamental de las interacciones sociales en la promoción de la inclusión y el fortalecimiento del sentimiento de pertenencia.

Así, Varnier y Goulart (2019) señalan incoherencias entre la teoría y la práctica cuando se trata de la inclusión: aunque existe una comprensión del concepto de inclusión y de lo que se debe hacer, las prácticas pedagógicas no siempre reflejan esta comprensión. Como tal, se entiende que hay necesidad de un enfoque más coherente y adaptable para implementar prácticas inclusivas, incluyendo la flexibilización de las rutinas, la búsqueda de adaptación de espacios y materiales, así como la comunicación.

Bueno (2019) reitera que la organización del espacio escolar, a su vez, impone restricciones a la autonomía de los alumnos. La libertad de movimiento en el aula de referencia, cuando existe, no se aprovecha plenamente y la falta de flexibilidad y la rigidez de las estructuras físicas limitan el potencial de las actividades y dificultan la adaptación a las necesidades individuales. En cuanto al plan de estudios, sigue existiendo un modelo rígido en la estructura pedagógica de la educación infantil. El currículo general no es suficientemente flexible para atender a las necesidades de los niños con discapacidad, ignorando sus particularidades y limitando su potencial de aprendizaje.

Oliveira (2022) destaca la necesidad de invertir continuamente en programas y recursos que promuevan la inclusión en la educación infantil, incluyendo la formación de profesores en prácticas inclusivas, la adaptación de la infraestructura escolar y el desarrollo de materiales didácticos adaptados. Se observa que los profesores reconocen los desafíos de la educación inclusiva utilizando recursos didácticos, especialmente la tecnología, pero también ven el potencial de estas herramientas para incentivar el aprendizaje de los niños como sujetos de derechos de la educación especial.

Algunos estudios, como los de Souza (2019) y Camargo y Carvalho (2019) resaltan la importancia de políticas públicas que promuevan una cultura escolar inclusiva y diversa, así como la implementación de estrategias de evaluación y seguimiento para asegurar la efectividad de las prácticas inclusivas, con el fin de resaltar que la necesidad de mejorar la capacidad de inclusión en las escuelas también debe ser evidente en la gestión de las políticas públicas. En el estudio de Camargo y Carvalho (2019), por ejemplo, se observó que el capacitismo, presente en las percepciones y acciones de los agentes implementadores (Nucleo de Inclusión y Diversidad Escolar), se manifiesta como un obstáculo en la implementación de algunas políticas públicas. en educación en el ámbito de la red de educación básica. Las actitudes discriminatorias y la naturalización de las condiciones precarias de enseñanza de los niños como sujetos de derechos de educación especial revelan una profunda devaluación de esta parte de la población, relegándola a un nivel secundario en el sistema educativo.

Durante el transcurso de la investigación, se identificaron algunas limitaciones, como la ausencia de estudios que presentaran un enfoque más cuantitativo de las estadísticas sobre la eficiencia y eficacia de los programas de formación docente para la práctica inclusiva realizados con docentes en municipios de Brasil. Además, entre

los obstáculos al proceso de recolección de estudios en bases de datos, estuvo la falta de presentación de datos en algunas investigaciones, en cuanto a la transparencia de algunas informaciones recolectadas y los mecanismos e instrumentos de recolección utilizados.

6. Conclusión

A lo largo de este artículo se observó la importancia de las prácticas inclusivas en la educación infantil y su impacto en la promoción de la equidad educativa desde la primera infancia al interior de las escuelas municipales. Durante la revisión de la literatura, se destacó la creciente adopción de prácticas inclusivas en las instituciones municipales, con el objetivo de satisfacer las diversas necesidades de sus niños y promover un ambiente educativo acogedor y diverso.

Por lo tanto, se puede concluir que priorizar la inclusión en la educación infantil es importante para promover una política pública más justa y eficaz para promover la equidad educativa desde la primera infancia. Por lo tanto, es fundamental que el entendimiento sobre la valorización de una política pública que fomente la diversidad forme parte de los lineamientos pedagógicos de las escuelas municipales, cuyo objetivo sea posibilitar la construcción de ambientes educativos que respeten y atiendan las necesidades únicas de cada niño, contribuyendo con la construcción de una sociedad más igualitaria.

En resumen, es crucial resaltar la importancia continua de promover la equidad educativa desde la primera infancia e invertir en una educación infantil de calidad. Por lo tanto, es imperativo que la promoción de políticas públicas apunte a desarrollar prácticas que aseguren que todos los niños tengan igual acceso a oportunidades educativas significativas, independientemente de sus características individuales.

En conclusión, la equidad educativa desde la educación infantil es una propuesta que implica repensar una concepción de la sociedad y del mundo, que acepte y reconozca las diferencias, que garantice o contribuya con la equidad educativa. Además, debe formar parte de la estructura de metas y objetivos de los planes educativos brasileños, buscando mejorar el acceso a la educación desde una perspectiva política y social basada en la igualdad de oportunidades a través de una práctica inclusiva que responda a las demandas pedagógicas del entorno escolar.

7. Bibliografía

Albuquerque, E. R. (2020). Prática pedagógica inclusiva: problematizando as adaptações curriculares para estudantes com deficiência. *Revista Educação e Pedagogia*, 12(2), 1-15.

Anache, A. A., & Sebastián-Heredero, E. (2020). Qualidade e equidade na educação: uma visão desde as políticas e a gestão educacional. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, 24(2), 938-945. https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14341

Bastos, M., Brito, G., Moreira, E., & Silva, E. N. (2022). Entraves da Educação Inclusiva em turmas da Educação Infantil em uma escola municipal de Fortaleza. *Conexão ComCiência*, 2(3), 1-17. https://revistas.uece.br/index.php/conexaocomciencia/article/view/8913

Baqueiro, D. F. A. (2015). *Equidade e eficácia na educação*: contribuições da política de assistência estudantil na permanência e desempenho discente. [Tesis de Maestria]. Universidade Federal da Bahia.

Batista, L. A., & Cardoso, M. D. O. (2020). Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. *Revista Educação Pública*, *20*(44), 1-7. https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/educacao-inclusiva-desafios-e-percepcoes-na-contemporaneidade

Bueno, L. R. (2019). Práticas inclusivas nas escolas do município de SINOP. Número Regular: *Educação e Literatura: saberes, cultura e leitura Sinop, 10*(1), 350-361.

Brasil. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/ Lei/L13146.htm

Camargo, F. P., & Carvalho, C. P. de. (2019). O Direito à Educação de Alunos com Deficiência: a Gestão da Política de Educação Inclusiva em Escolas Municipais Segundo os Agentes Implementadores. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, *25*(4), 617-634.

Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação. (2011). Qualidade com equidade na educação infantil. *Revista Retratos da Escola*, 5(9), 425-433, http://www.esforce.org.br/

Cruz, R. A. S. da., & Gonçalves, T. G. G. L. (2013). Políticas públicas de educação especial: o acesso de aluno com deficiência, da educação básica ao ensino superior. En K. R. M Caiado (Ed.), *Trajetórias escolares de alunos com deficiência* (pp. 65-91). EDUFSCar.

Ferreira, A. P. A.., Sá-Silva, J. R., Lima, M. R. S., e Padilha, M. d. S. (2022). Concepções docentes sobre práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 9(19), 84-104.

Jesus, A. C. S., Santos, L. F. D., & Araújo, R. L. S. (2018). Os desafios da inclusão escolar na sala de aula. *Revista Alfa UNIPAC*, 1(2), 1-22.

Kramer, S. (2005). *Profissionais de Educação Infantil*: gestão e formação. Ática.

Oliveira, J. T., & Silva, A. I. (2022). O uso da tecnologia na educação inclusiva: crenças e práticas docentes. *Holos*, 5. https://doi.org/10.15628/holos.2022.10685

Oliveira, R. M. A. (2017). Importância da formação continuada dos educadores no contexto educacional inclusivo e a influência da mediação no ensino-aprendizagem na educação especial. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, *2*(16), 522-545.

Peixoto, G. (2022). Educação inclusiva nas escolas municipais do Piauí: discurso e prática docente. *Revista Teias de Conhecimento*, 1(2), 9-34. https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/19518

Reikavieski, S. B. P., Simão, V. L., & Tomio, D. (2022). A formação continuada de professores nas premissas da Ecoformação e suas implicações em uma escola: desafios em tempos pandêmicos. *Revista Diálogo Educacional*, *22(72)*, 34-60. https://doi.org/10.7213/1981-416x.22.072.ds02

Santos, M. T. C. T. (2010). A *Educação especial na perspectiva da inclusão escolar.* A escola comum inclusiva: o projeto político pedagógico, autonomia e gestão democrática. Universidade Federal do Ceará: Ministério da Educação.

Santos, F. dos. (2021). Educação inclusiva: uma análise sobre os avanços e os desafios enfrentados no contexto atual da educação básica no Brasil. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 6(3), 36-45. https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/desafios-enfrentados

Santos, A. C. S., Silva, M. C., & Souza Alves, S. (2023). Desafios da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas municipais da cidade de Alfenas-MG. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, 10*(22), 243-263.

Silva, V. d. S., & Dias, J. S. C. (2022). Inclusão na Educação Infantil: dos direitos às práticas. *Revista Educação Pública, 22*(30), 1-5. https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/30/inclusao-na-educacao-infantil-dos-direitos-as-praticas

Simão, V. L., Stein, E. K., & Pujol, M. A. (2022). Espaços educativos e suas contribuições para o desenvolvimento de experiências criativas na Educação Infantil. Em J. Berg (Org.), *Criatividade, diversidade e educação* (pp. 146-158). Pimenta Cultural. https://cepedgarmorin.com/wp-content/uploads/2022/11/eBook_Criatividade-diversidade.pdf

Souza, F. V. C. (2019). A construção de práticas pedagógicas inclusivas mediadas pela ludicidade. *Cadernos da Fucamp, 18*(32), 183-197.

Vamier, V. N., & Goulart, M. M. (2019). *A percepção dos educadores acerca das práticas de inclusão das crianças com deficiência na educação infantil*. https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/f861ad48-40af-406f-82cb-58a0606fb43c

Creatividad y Sociedad

Creatividad e inclusión en educación
A LO LARGO DE LAS DIFERENTES ETAPAS VITALES

Nº 40 - Diciembre 2024

Creatividad reparativa e imaginación preventiva: La justicia transformativa como un espacio para (des)aprender, prevenir y responder a la violencia sexual, de género o contra personas de la diversidad sexual desde la Ciudad de México

Reparative Creativity and Preventive Imagination: Transformative Justice as a Space of (Un)Learning, Preventing and Responding to Sexual Violence, Gender Violence or Violence Against Persons of Sexual Diversity from Mexico City

Emma Álvarez Brunel
Investigador independiente
emmanuel.albru@gmail.com

Nina Hoechtl
Universidad Nacional Autónoma de México
nina.hoechtl@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-3829-5900

Recibido: 30/05/2024

Aceptado: 29/11/2024

Para citar este artículo: Álvarez Brunel, E., y Hoechtl, N. (2024). Creatividad reparativa e imaginación preventiva: La justicia transformativa como un espacio para (des)aprender, prevenir y responder a la violencia sexual, de género o contra personas de la diversidad sexual desde la Ciudad de México. *Revista Creatividad y Sociedad*, 40(3), pp. 30-44.

Recuperado de: http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2024/12/cys-40-3.pdf

Resumen

En el presente ensayo apuntamos algunos retos y alternativas a la lógica punitivista desde tradiciones antipatriarcales, antirracistas y descoloniales, como la labor que realizamos desde la Ciudad de México en un colectivo del cual hicimos parte de 2020 a 2023, ofreciendo talleres y acompañando casos de violencia sexual y de género, especialmente contra mujeres y personas de la diversidad sexual. En conjunto, exploramos el rol de la creatividad reparativa (Kondo, 2018) a la vez con la imaginación preventiva, como la llamamos, practicadas a través del intercambio, la labor creativa y el conocimiento colectivos durante los procesos de acompañamiento. A través de la práctica de la justicia transformativa, nuestra intención ha sido crear espacios para las personas (personas migrantes, personas trabajadoras sexuales o en la mira del Estado por distintas razones, entre otras) quienes no pueden, o quieren, recurrir a la policía o instituciones gubernamentales con el fin de (des) aprender, prevenir y responder colectivamente a la violencia sexual y de género.

Palabras clave

Justicia transformativa; Creatividad reparativa; Intervención comunitaria; Imaginación preventiva.

Abstract

In this essay, we address some challenges and alternatives to the punitive logic within anti-patriarchal, anti-racist, and decolonial traditions. We highlight our work from 2020 to 2023 as part of a collective from Mexico City. This collective organized workshops and provided accompaniment for cases of sexual and gender violence, particularly those affecting women and people of sexual diversity. We also examine the role of reparative creativity (Kondo, 2018) alongside what we refer to as preventive imagination, which we practiced through collective exchange, creative labor, and shared knowledge during our processes of accompaniment. By engaging in transformative justice, our aim has been to create spaces for (un)learning, as well as to collectively prevent and respond to sexual and gender violence for people (migrants, sex workers, and other people targeted by the state) who cannot or do not want to turn to police or governmental institutions.

Keywords

Transformative justice; Reparative creativity; Community intervention; Preventive imagination.

1. Un preludio desde el año 1872: "Una pesadilla. Bogotá en el año de 2000"

—¿Y no le castigó la ley?

—No se quiso indagar el asunto a fondo. Además, aunque se lo hubieran probado, tampoco le castigarán. [Ahora días una joven mató a... diremos su marido, porque le estorbaba; estaba aburrida con él y él rehusaba separarse porque ella era rica y él pobre. Llevada ante los jueces, la joven probó de una manera evidente que ese acto le convenía, y fue absuelta.] Es cierto que hubo personas que reclamaron enérgicamente contra la sentencia de los jueces, pero nadie les hizo caso. ¡Tantas veces ha sucedido ya esto que nadie lo extraña! (Acosta de Samper, 2019, pp. 79-80).

La escritora colombiana Soledad Acosta de Samper está describiendo lo que, desde su perspectiva sobre el año 2000, es una distopía, un mundo en el que todo vale, tal como, ya no se castiga. En esta Bogotá del futuro reinan los retrasos y la impunidad. Se defiende la idea de una "justicia que da y a quién da lo que le conviene" (Platón, 2021), a lo que parece aludir la cita anterior cuando explica que la joven pudo probar que su acto de matar le convenía. En los 152 años transcurridos desde su publicación en 1872 no ha cambiado mucho en considerar el castigo como la mejor, casi única, respuesta al daño y para tener justicia.[1] El castigo predomina en nuestro imaginario social. No solo en el sistema penal sino también en las escuelas, lugares de trabajo, familias, comunidades y amistades. ¿No le castigó? escuchamos el pasado del futuro en todas partes.

En una entrevista la abogada con orientación en Derecho Penal, seguridad y políticas de género en Argentina, Ileana Arduino (2020) deduce que hay que romper la idea falaz entre eficacia y castigo porque las estadísticas muestran que no se resuelven conflictos ni se repara el daño. En la mayoría de los casos hay impunidad, en el restante la actuación se queda en el castigo sin atender otros aspectos fundamentales. En torno a la lógica punitivista la filósofa Moira Pérez (2020) plantea la propuesta de asegurarnos de no tomar caminos hoy que ya sabemos que tendremos que desandar en el futuro. Se trata, a fin de cuentas, de intervenir en el presente, transformar el presente, para transformar el futuro.

En tres secciones, (I) Caja de imaginaciones y herramientas, (II) Experiencias, (des)aprendizajes y reflexiones de acompañamiento, (III) *Creatividad reparativa*[2] (Kondo, 2018) e imaginación preventiva, este ensayo considera

1 El cuento habitualmente se data en 1905 y se dice que fue publicado en *Lecturas para el Hogar* (1905-1906), una de las revistas que Acosta de Samper editó. Sin embargo, parece ser que antes de la fecha canónica de aparición, ya había sido publicado en 1872 (Martínez Simanca, 2014).

2 En su libro *Worldmaking: Race, Performance, and the Work of Creativity*, Dorinne Kondo (2018) "vincula la imaginación artística y otros intentos de la creatividad reparativa con las desigualdades sistemáticas. La creatividad y la imaginación nunca escapan a la cultura, el poder, o la historia" (p. 33). Mientras que Kondo (2018) se centra en la escritura teatral como *creatividad reparativa* y el campo teatral para reparar los efectos de la violencia estructural, nosotres partimos de la *creatividad reparativa* como procesos (métodos y pedagogías) y/o producciones (de escritura, visuales, sonoras, performáticas) en los procesos de acompañamiento. En este ensayo nos enfocamos en la *creatividad reparativa* como procesos. Aunque nos encantaría profundizar en los detalles de las prácticas utilizadas en los procesos creativos en los acompañamientos en algún momento futuro, esto escapa del propósito de este ensayo.

algunos retos y alternativas a la perspectiva punitivista para que, en 152 años, en el año 2176, la pregunta ¿No le castigó? ya no se conozca más. Los párrafos en itálica invitan a la persona lectora a entrar en un acto de imaginación para despertar su creatividad en torno a lo que proponemos a lo largo del ensayo.

2. Caja de imaginaciones y herramientas

Imaginemos que te reúnes con una persona querida o conocida, sea por ser parte de la familia, de amistades o del trabajo. Se llevan bien, hay cariño en medio y han compartido momentos complicados y lindos. Después de haberse puesto al tanto, la persona toca un tema fuerte. Al parecer, cae en la cuenta que ha cometido violencia sexual y dejado un daño severo a otra persona. Le cuesta platicar. No quiere perder el vínculo que se ha construido. Tiene miedo de que le cancelen, de ser castigada, de perder todo. No sabe qué hacer, a dónde dirigirse. ¿Qué harías en esta situación? ¿Cómo responderías? ¿Le despreciarías o le demonizarías? ¿Te levantarías sin decir nada? ¿Le echarías de tu círculo cercano? ¿Lo publicarías en tus redes sociales o alertarías a otras personas? ¿Intentarías olvidar lo compartido? ¿Le dirías que no se preocupe? ¿Le denunciarías? ¿Le recomendarías autodenunciarse con la policía? ¿Ir a terapia? ¿Le pedirías que no diga nada para no crecer la situación? ¿Contactar a la persona que ha vivido el daño? ¿Buscar maneras de hacerse cargo? En otras palabras, ¿te imaginas que puedes intervenir de alguna manera en este caso?

Nosotres[3] partimos de la convicción de que todas las personas podemos intervenir cuando conocemos situaciones de violencia. Sin embargo, hemos aprendido a pensar que esa tarea le corresponde principalmente al Estado y sus instituciones. El filósofo francés, Michel Foucault (1996) explica que la figura del procurador (que nace en el siglo XII en Europa, y que más adelante será el ministerio público) sustituye, no sólo a las comunidades, sino a la propia víctima en los procesos de justicia. La ofensa deja de ser contra alguien, para ser una violación al Estado y sus leyes.

Pensamos en estas instituciones que cada día se profesionalizan y amplían en funciones: fiscalías, ministerios públicos, policías, personas juezas que, a menudo reproducen violencias y desigualdades, ya sean sexo-genéricas, raciales o de clase. Esto es más evidente cuando hablamos de quienes son juzgades como culpables o supuestos culpables de un delito. Sin embargo, para la criminología crítica feminista, la víctima también es evaluada a partir de estas categorías para definir si es "una buena víctima". La pensadora brasileña Vera Regina Pereira de Andrade (2007) señala que las víctimas son categorizadas en un espectro de credibilidad de sus testimonios. En el caso de la violencia de género o la violencia sexual, su cumplimiento de estereotipos de clase, raza, género y sexualidad les dan mayor veracidad a sus denuncias. Pensemos en la mujer que habita principalmente el espacio privado, cuida el hogar, es madre y esposa, heterosexual y de clase media, frente a una trabajadora sexual que labora en la calle, perteneciente a una clase empobrecida. En estos casos, la credibilidad

3 Para evitar suponer el género en español, en este artículo se usa 'e' en el lugar de la 'a', la 'o' u otra letra que pudiera especificar un género, a no ser que tenga una fuente que afirme que alguien se identifica con cierto género. Sobre las discusiones lingüísticas en español véanse: Barrera Alvarado y Ortiz Ramírez (2014), Moreno Esparza y Ortega Garay (2021), y Belausteguigoitia Rius (2022).

de la denuncia es esencial, toda vez que una de las pruebas más fuertes para las violencias que suceden en, por ejemplo, el espacio privado, es el propio testimonio de las víctimas.

Al tratar, en cambio, de pensar propuestas de justicia fuera del modelo penal y de mantener la responsabilidad al interior de la propia comunidad, las preguntas que nos guían son: ¿Cómo podemos intervenir en casos de violencia cuando tenemos una postura antipunitiva (de no contribución a la policía, las prisiones y la militarización)? ¿Qué rol juegan la *creatividad reparativa* y la imaginación preventiva en el aprendizaje sobre las violencias?

Al respecto, Arduino (2020) reflexiona sobre formas de enfrentar las violencias desde una postura no punitiva: "[L]a heterogeneidad de las formas que asumen las violencias sexo genéricas demandan mucha imaginación y sobre todo heterogeneidad en las respuestas". Otras formas de intervenciones, en muchas ocasiones, brindan más que la justicia penal. La autora aclara y nombra la importancia de escuchar a las partes en un proceso, especialmente a las personas denunciantes y que han vivido un daño. Nos invita a imaginar y explorar otro tipo de intervenciones más allá de la dicotomía castigo-impunidad. Para la organizadora, educadora y curadora abolicionista Mariame Kaba (2021) la justicia transformativa brinda un espacio para aquella exploración que Arduino desea. "Se centra en aquello que tenemos que cultivar para poder prevenir daños futuros", Kaba (2021) explica: "La justicia transformativa es militante contra las dicotomías entre víctimas y perpetradores, porque el mundo es más complejo que eso: en una situación particular somos victimizadas, y en otras situaciones somos las personas que perpetran el daño" (p. 149). Regresamos a nuestra escena inicial.

Imaginemos que le agradeces a la persona por la confianza. También le explicas que te gustaría entrar en un proceso que intenta combinar tres propósitos: (1) brindar lo necesario para que detenga su comportamiento y reconozca los efectos de sus acciones en la otra persona; (2) evaluar cómo las redes sociales más cercanas pueden ayudar a prevenir y responder ante el daño; (3) acompañar a la persona sobreviviente, si eso quiere. ¿Este escenario les parece viable?

¿Cómo hacer? ¿Cómo intervenir? ¿Cómo acompañar? Estas preguntas alrededor de la ética son importantes al momento de intervenir, especialmente en un mundo que revictimiza, normaliza la violencia, se centra en el castigo, ha perdido imaginación y se vuelve cada vez más individualista (con menos espacios colectivos). Para John Braithwaite y Philip Pettit (2015) el sistema penal se sostiene en la tesis de la justicia retributiva que considera el castigo un fin en si mismo. Para estos autores de la criminología crítica inglesa, el retribucionismo busca que las comunidades se sientan cada vez más cómodas con el castigo estatal sobre quienes ejercen la violencia, ignorando aspectos que debieran ser de interés común, por ejemplo, que las personas aprendan nuevas destrezas delictivas en las prisiones, que justifiquemos que una persona pierda derechos con la base de que atentó contra los derechos de otra persona o que asumamos que eso previene nuevas violencias.

Prueba de lo anterior es que, en México, una de cada cinco personas enjuiciadas, habían tenido uno o más juicios por otros delitos. Igualmente, el 17% de las personas privadas de la libertad, ya habían estado recluidas en centros penitenciarios por otro delito (INEGI, 2021). A ello se suman los contextos de crimen organizado que penetran en los centros de reinserción social. En México, la percepción de sólo el 32% de las personas privadas de la libertad es que la autoridad tiene el control de la totalidad del centro (Documenta, 2021). Lo que nos lleva a cuestionar si las prisiones son espacios donde se previenen futuras violencias o se encuentran inmersas en esos sistemas de violencia.

Frente a este panorama crítico de las cárceles y el sistema penal ¿conocemos herramientas para responder desde la comunidad de manera responsable y cuidadosa? En muchos casos no hay espacios de (des)aprendizaje con una caja de herramientas de cómo se podría hacer una intervención sin excluir o demonizar a la persona que está violentando o violentó y, a la vez, proporcionar seguridad a la/s persona/s dañada/s y acompañarle/s, si lo desean. Las décadas de (des)aprendizaje y trabajo invertidas en el desarrollo de proyectos de justicia transformativa en EE.UU. brindan una visión alternativa para el apoyo de la comunidad en prevenir y responder a la violencia, los daños y los abusos.[4]

3. Experiencias, (des)aprendizajes y reflexiones de acompañamiento

Nos entendemos como parte de una comunidad artística, cultural y activista en la Ciudad de México con conexiones puntuales con otras partes del país. Esto es una red amplia de relaciones y conexiones entre personas de muy diversos contextos y posiciones sociales. Como en cualquier lugar, nuestros espacios están atravesados por estructuras de desigualdad que a menudo son aprovechadas por quienes tienen más privilegios ahí. También, como reflejo del mundo, se presentan muchas violencias; que a veces son bastante conocidas y otras se quedan en el silencio, por momentos se expanden con denuncias y en ocasiones son aplastadas por la indiferencia o la complicidad patriarcal/colonial/de clase.[5]

Hace más de tres años fundamos un colectivo, a partir del acercamiento de un grupo de personas que habían vivido violencia del mismo sujeto que, mientras ellas lidiaban con los daños, él disfrutaba el éxito de su carrera (basado, en gran medida, en las desigualdades sociales). Nuestro método de trabajo se basó en la "Caja de herramientas: Una guía práctica para terminar con la violencia interpersonal", de la organización *Creative Interventions* (CI, de aquí en adelante) de la Área de la Bahía en EE.UU.

Desde 2004, CI ha promovido una perspectiva que se llama "intervención comunitaria a la violencia" hecha por las personas más afectadas por esa violencia: sobrevivientes, amistades, familia y comunidad. CI ha creado modelos, herramientas y otros recursos comunitarios para las personas (personas migrantes, personas tra-

4 Desde los años 2000 diversas organizaciones de justicia transformativa en los EE.UU. publican sus manuales, artículos, entrevistas y currículo (la mayoría en inglés) en sus respectivas páginas web para que sean accesibles a todas las personas que les interesa y quieren aprender sobre la justicia transformativa para ponerla en práctica. Por ejemplo, las organizaciones *GenerationFIVE*, fundada en 2000, y el *Tranformative Justice Collective* del Área de la Bahía (BATJC), fundada en 2014, han diseñado acercamientos para abordar el abuso sexual infantil que tienen como objetivo llegar a las causas fundamentales y detenerlo. Véase: https://www.generationfive.org/, https://batjc.wordpress.com/, *INCITE! Women, Gender Non-Conforming, and Trans people of Color Against Violence,* fundada en 2000, se moviliza para poner fin a todas las formas de violencia contra las mujeres, las personas trans y de género no conforme de color y contra nuestras comunidades. Véase: www.incite-national.org.

5 En el contexto de la República Mexicana 49.7 % de las mujeres de 15 años y más han experimentado la violencia sexual (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2022). En esta encuesta no se consideran personas no binarias, trans y de la diversidad sexual.

bajadoras sexuales o en la mira del Estado por distintas razones, entre otras) quienes no pueden, o quieren, recurrir a los servicios de asistencia social, y en la mayoría de los casos por sus experiencias ni siquiera tienen confianza en la policía o instituciones gubernamentales. Según Arduino (2018), "la violencia del caso individual está social y colectivamente habilitada" y añade que: "el patriarcado ofrece formas cotidianas de sometimiento que la consienten o le sirven de sostén" (p. 75). Ver la violencia como un acto individual no permite captar las estructuras y sistemas que posibilitan esa violencia, entre ellas la policía e instituciones gubernamentales.

Desde la justicia transformativa, la perspectiva de CI ofrece una alternativa al modelo común en que las organizaciones que tratan con la violencia intrapersonal y/o la violencia sexual suelen ver la violencia como un problema individual, que solo se puede resolver al recurrir a la policía o mediante la acción penal.[6] O con la idea expandida, que pone la solución a la inseguridad en la militarización, "la mano dura del Estado", más cámaras de seguridad y vigilancia. "La justicia transformativa/responsabilidad comunitaria solo puede realizarse fuera del Estado y su sistema", aclara la reductora de daños y abolicionista Shira Hassan (2019) del *Just Practice Collective* en Chicago (EE.UU.), y nos recuerda que: "la justicia restaurativa puede o no aliarse con el Estado, y no tiene un mandato político para trabajar fuera de él" (p. 22). La justicia transformativa se diferencia claramente a otras formas de justicia pues se lleva a cabo fuera de las instituciones estatales.

"Las injusticias y la violencia operan de manera interseccional, y las estrategias que desarrollemos deben serlo también", Pérez (2019) explica y puntualiza que: "[e]sto implica estar atentes a nuestra propia participación en los sistemas de opresión de los que nos beneficiamos (incluso siendo mujeres), y trabajar sobre un conjunto de perspectivas y estrategias". Por lo tanto, en el caso iniciador del colectivo nos encontramos tres amistades (dos no se habían conocido antes). Lo hicimos entre tres no solo porque tenemos diversas trayectorias y antecedentes en temas de género, sexualidad, etnicidad y clase social —por lo tanto, era más sencillo tener distintos puntos de vista que nutrieran la intervención— sino también porque cada une pudiera tener una comprensión y visión particular de cómo percibe a sí misme y a las personas que participaban en los procesos. Es decir, aportarnos internamente tres visiones de un mismo caso que pudieran sumar a la reparación.

Asimismo, tratamos de evitar "que un determinado horizonte o marco imaginativo gobierne y se convierta en uno hegemónico, sin que ninguna otra forma de imaginar ofrezca resistencia", como exige el filósofo José Medina (2013) explicando que esto hace que "los sujetos crecen bajo su influencia [del marco imaginativo] se vuelven insensibles a los puntos ciegos del marco" (p. 257). Para evitarlo, Medina recomienda fomentar comunidades pluralistas en las que muchos puntos de vista se pongan en conversación unos con otros. Por sí misma esta pluralidad no tiene por qué implicar una comunidad fracturada y en disputa. Todo lo contrario, se busca la solidaridad en la diferencia y el desacuerdo: "El *reconocimiento*, más que el acuerdo o el desacuerdo, es la crucial relación normativa que une a las personas a través de una sensibilidad pluralista" (Medina, 2013, p. 280). Hacer

6 Es importante decir que existen otras formas de justicia que no recaen en lo penal o el castigo. Algunas de ellas, incluso, responden a demandas de movimientos sociales para acabar con violaciones graves a derechos humanos o reducir el castigo. Las más conocidas son la justicia transicional y la restaurativa. Esta segunda, se encuentra establecida en el sistema de justicia mexicano desde 2014, en la Ley Nacional de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias en Materia Penal (2024). Aunque cada país puede tener distintas particularidades, tanto en EE.UU. como en México se ha criticado que, en su institucionalización, la justicia restaurativa ha perdido parte importante de su esencia, que es llevar los procesos a lo comunitario.

el proceso de acompañamiento al menos entre dos personas invita a reconocer nuestras propias limitaciones y buscar proactivamente formas de mejorar y crecer en el rol de acompañante. También permite que no todas las personas tengan que acompañar a todas las partes, pero una persona esté al tanto de las dos o tres de las personas que vivieron el daño, las personas que causaron el daño y la comunidad. Siguiendo el interés por explorar la justicia desde estos lugares otros, poniendo en práctica la escucha, el acompañamiento, la creatividad y las conversaciones encaminadas a la reparación, poco a poco, a nuestro colectivo llegaron nuevos casos y también nuevas personas dispuestas a acompañar.[7]

Al inicio de cada proceso de acompañamiento las siguientes cinco preguntas recopiladas por la escritora y organizadora comunitaria Mia Mingus (2019) del *Transformative Justice Collective* del Área de la Bahía en EE.UU. nos guiaron de una u otra manera:

- ¿Qué tipo de infraestructura comunitaria podemos crear para apoyar una mayor seguridad, transparencia, sostenibilidad, atención y conexión (por ejemplo, una red de casas seguras comunitarias que puedan utilizar las personas en peligro, una abundancia de miembros de la comunidad capacitados para dirigir intervenciones contra la violencia)?
- ¿Cuáles son las habilidades que necesitamos para poder prevenir, responder, sanar y responsabilizarnos de los comportamientos dañinos, violentos y abusivos?
- ¿Qué necesitan las personas supervivientes y las personas que han causado daños?
- ¿Por qué las personas supervivientes y las personas que han causado daños tienen tan pocas opciones en nuestra comunidad?
- ¿Cuáles son algunas de las formas nocivas en que nos tratamos unes a otres que contribuyen a preparar el terreno para la violencia y el abuso, y cómo podemos cambiar esta situación? (Mingus, 2019)

Junto a estas preguntas, para cada proceso se desarrolló un plan de acción que duró, generalmente, alrededor de más de un año y tuvo diferentes fases. En su guía, CI presenta la idea de cuatro fases: "1) Primeros pasos, 2) Planear y preparar, 3) Actuar y 4) Seguimiento" (Creative Interventions, 2020, p. 152), y aclara que cada caso requiere una intervención particular que se adapta a las necesidades específicas. Como Emma Álvarez Brunel (2023) señala para iniciar con procesos de acompañamiento es clave "desmitificar la violencia sexual, pues es difícil acercarse con un ofensor sexual y creer que es posible que repare el daño que ha cometido si le vemos como un «monstruo» o un «enfermo mental»" (p.118). Al igual que con las personas que denuncian, es fundamental humanizar a las personas agresoras sexuales y comprenderlas "como resultado de una cultura de la violación y una cultura patriarcal, no como excepciones sociales (obviamente, sin borrar su propia responsabilidad personal)" (Álvarez Brunel, 2023, p. 118).

Los procesos de acompañamiento son largos, difíciles y demandantes. Sin embargo, para empezar a imaginar respuestas colectivas con las personas que causaron el daño, compartimos algunas ideas sintetizadas por la escritora trans y asesora de conflictos Kai Cheng Thom (2020):

---

7 También fortalecimos la "Caja de herramientas" de CI con nuestros propios conocimientos y experiencias desde el contexto mexicano (en nuestro caso, concentradas en la Ciudad de México, pero con colegas que más adelante llevaron casos en otras entidades del país).

1. Escuchar a la persona sobreviviente.
2. Tomar responsabilidad por el abuso.
3. Aceptar que las explicaciones no son justificaciones.[8]
4. No jugar a las "Olimpiadas de la supervivencia".
5. Permitir que la víctima sea quien decida lo mejor para ella.
6. Enfrentar el miedo a hacerse cargo.
7. Distinguir culpa de vergüenza. La primera bloquea la acción, la segunda sirve para entender que se dañó a alguien.
8. No esperar el perdón de nadie.
9. Perdonarse (pp. 70-77).[9]

De 2020 a 2023, entre nosotres dos, acompañamos diez casos (quince personas sobrevivientes, tres con las personas que causaron el daño y otros casos donde participaron grupos o personas pertenecientes a la comunidad). Igualmente, impartimos algunos talleres sobre el tema. Un ejemplo muy complejo fue el que dimos a un centro de trabajo donde ocurrió uno de los sucesos, buscando sensibilizar a las partes directivas, pero también a les pares, para frenar la estigmatización que estaba recibiendo la persona denunciante. Esa experiencia fue importante porque son momentos que abren una discusión. También permitió que otras mujeres reconocieran abiertamente su solidaridad con la denunciante (algo que no habían hecho antes por miedo a represalias o no encontrar un espacio de confianza). Y aunque el centro tuvo apertura para el taller, fue muy difícil que se involucraran para dar seguimiento al caso. Por ello, más adelante tomamos la decisión de no volver a acompañar centros de trabajo, pues las propias dinámicas requieren de herramientas más desarrolladas que, en ese momento, no teníamos.

Agradecides con todo lo aprendido en el colectivo, siempre con el cuidado que merecen las personas que son acompañadas, al final del año pasado nos salimos por distintos problemas. Una parte tuvo que ver que estuvimos bloqueades con el trabajo colectivo, sentimos que las cargas no eran divididas de manera equitativa y se sumaba al desgaste emocional que implica acompañar. Un reto no particular de nuestro grupo sino de cualquier trabajo colectivo, es lo complicado y largo de los procesos de acompañamiento (un promedio de un año). Además, nos parece importante hacer evidente algo que en espacios de activismo o de acompañamiento se da por sentado, que nuestra labor es trabajo de cuidados, e involucra tiempo, mucha energía y un desgaste emocional muy fuerte. Y no siempre tenemos suficientes espacios para expresar ese agotamiento. Ante eso es importante preguntarse ¿quiénes acompañan a les acompañantes?

Otras reflexiones que nos deja nuestro paso por el colectivo, pero que continúa ahora de manera independiente, es la preocupación por generar la confianza con quienes han causado el daño. Es algo bastante común que quien generó la violencia no responda a las invitaciones de acompañamiento para hacerse cargo de los daños. Probable-

8 Las explicaciones que dan muchas personas ofensoras sexuales ayudan a entender de donde viene la violencia, y es importante para los procesos. Pero jamás justifica el hecho cometido ni el daño causado.

9 También sabemos que la propuesta de alternativas al punitivismo muchas veces se entiende como "encubrimiento de agresores". Desde nuestra perspectiva, eso no puede estar más alejado de lo que hemos experimentado en los procesos de acompañamiento. Por el contrario, hemos constatado que las personas ofensoras también necesitan ser acompañadas para cambiar su relación con el daño que han producido (entender, hacerse cargo, reparar y no repetir). El simple castigo no es admitir la responsabilidad, generalmente, es recibido más como una imposición vertical. Por otro lado, hemos identificado que muchas personas que han vivido el daño se sienten un proceso mucho más sanador y menos revictimizante cuando son acompañadas y escuchadas por personas de sus comunidades.

mente, por el miedo al punitivismo o a enfrentar sus acciones, o a la incertidumbre que puede significar un proceso como estos (que no son tan comunes). Ante esto, es importante decir que no fungimos como personas juezas, no buscamos conocer la verdad y establecer culpabilidad; no sustituimos un proceso terapéutico; no damos asesoría legal. El acompañamiento desde el modelo transformativo no busca sancionar ni obligar a nadie, sino responsabilizarse, reparar y transformar, para evitar la repetición de la violencia.[10] En la siguiente sección se explora el rol crucial de la *creatividad reparativa* en tándem con la imaginación preventiva, como la llamamos, practicadas a través del intercambio, la labor creativa y el conocimiento colectivos durante los procesos de acompañamiento.

4. *Creatividad reparativa* e imaginación preventiva

Basado en veinte años de trabajo de campo como dramaturga y autora teatral, en su libro *Worldmaking: Race, Performance, and the Work of Creativity,* la etnógrafa Dorinne Kondo (2018) argumenta en contra de los binarios comunes entre la creatividad y las artes, por un lado, y el trabajo, la teoría y la política, por otro. Estos binarios no permiten ver el proceso complejo. Kondo explica que la creatividad es trabajo, práctica y método, que abre espacio para cruzar la elaboración teórica y de intervención política. De este modo, cabe afirmar que los procesos creativos son a la vez socioculturales y políticos, teóricos y laborales, puesto que otras personas ya están implicadas, al tiempo que los procesos creativos permanecen conectados con las tensiones y polaridades que inicialmente les dieron lugar. Al respecto y como Arduino (2020) señala en la entrevista compartida al inicio del ensayo hay una inmensa necesidad de empezar a imaginar en torno a cómo responder a las violencias y daños sexo genéricos. La imaginación nos queda corta, en particular, una imaginación preventiva, como la llamamos. La imaginación preventiva no se contiene en los límites de un contexto donde una gran parte de las personas consideran que tanto el punitivismo como el linchamiento pueden considerarse actos de justicia. En los procesos de acompañamiento llevados a cabo entre 2020 y 2023 intentamos que la imaginación preventiva se desarrollara a la par con la *creatividad reparativa,* propuesta por Kondo (2018) en *Worldmaking*.

Revisando la teoría de la reparación de la psicoanalista Melanie Klein, Kondo insiste en un marco de reparación que atienda a sus efectos psíquicos, políticos y sociales tanto creativos como destructivos. Mientras que Klein describe la reparación como un proceso emprendido por el sujeto individual, el interés de Kondo (2018) reside en la sociabilidad de la práctica reparativa: “Me aparto del sujeto individual [del enfoque de Klein] para pensar

10 Además, tanto dentro del colectivo como en espacios externos, hemos debatido mucho sobre recibir retribución económica o de otro tipo por el acompañamiento que hacemos. Y, aunque es importante valorar ese acompañamiento como trabajo, que requiere momentos de descanso, constante preparación y capacitación, así como tiempo y energía, en la mayoría de las discusiones hemos concluido que el pago implica muchas preguntas éticas difíciles de responder. Por mencionar una de las situaciones complejas, sería que una persona que causó el daño considere que el pago a lxs acompañantes represente o sustituya la reparación y la responsabilización por sus actos. INCITE! coordinó un libro que reúne ensayos que replantean críticamente las consecuencias a largo plazo del modelo sin ánimo de lucro y proponen cómo apoyar. el movimiento contra la violencia al margen de este modelo. Véase INCITE! (2017).

lo reparativo como una práctica crítica, política y artística" (p. 32). Llevando su experiencia de la etnografía a la escena del hacer artístico, en su caso el campo del teatro, Kondo enmarca la *creatividad reparativa* como una forma de labor colectiva que involucra a otras personas, fuerzas abstractas, objetos y materiales que, por sí mismos son muy potentes: lo reparativo hace evidente el enorme esfuerzo que se requiere para avanzar en esta tarea que siempre queda incompleta. Al reconocer el desorden e incluso la destructividad que pueden acompañar los procesos, la *creatividad reparativa* nos ayuda no solo a imaginar para intervenir en y prevenir más violencia y daños sino también encontrar maneras de reparación para las personas dañadas desde sus experiencias e imaginaciones. La *creatividad reparativa* es una forma de trabajar a través del deseo de aliviar, por un lado, la destructividad de situaciones concretas (descritas en el libro *Worldmaking* de Kondo (2018) como la "violencia estructural" del racismo y la racialización y, en nuestro contexto, como la violencia sexo genérica "social y colectivamente habilitada" (p. 75), como lo explica Arduino (2018)), y, por otro lado, las imaginaciones destructivas de las personas que intentan reparar en una situación de constantes violencias. En *Worldmaking*, respecto al antagonismo racial, Kondo (2018) desentraña que la reparación no es lo que viene después de haber trabajado o lidiado con el antagonismo. Por lo tanto, la reparación es más bien el acto mismo de trabajar y lidiar con la compresión de la destrucción y el hacer creativo dentro de diversas matrices sociales, raciales, sexo genéricas y psíquicas.

Como lo dijimos en la tercera sección queda claro que las personas que causan el daño participan en menor medida en los procesos. ¿Cómo reparar sin quien causó el daño? Nuestra propuesta es trabajar a la vez la *creatividad reparativa* y la imaginación preventiva. Las herramientas creativas que usamos, de manera resumida, fueron mapeos, narración, escritura, juego de roles, escuchar/leer/observar. En la siguiente sección profundizamos en una dinámica que facilitamos.

4.1. Mapeo de redes de apoyo y seguridad

Con el grupo de personas que habían vivido violencia del mismo sujeto realizamos mapeos visuales de sus redes de apoyo y seguridad. Cada una recibió varios papeles y en el centro había lápices, bolígrafos y marcadores en diferentes colores y grosores para impulsar acercamientos creativos a las preguntas detonadoras para el mapeo visual.

En primer lugar, una por una pensó y visualizó su mapa empezando con preguntas como: ¿Quiénes son parte de mi red? ¿Quiénes conocen sobre lo que viví? ¿A quiénes puedo dirigirme? ¿Quiénes tienen la capacidad de apoyarme en los procesos reparativos y por qué? ¿Qué lejos o cerca están? Cada persona dibujó su mapeo visual, usó diferentes colores e hizo bocetos de sus pensamientos al respecto. Seguimos con preguntas con el potencial de activar una imaginación preventiva: ¿Qué te da una sensación de seguridad? ¿Cuándo te sientes segura? ¿Qué te promete el Estado y sus instituciones como seguridad? ¿Qué debería darte una sensación de seguridad? ¿Cuáles son las diferencias entre lo que realmente te da sensación de seguridad y lo que el Estado te propone como seguridad?

Este mapeo es un proceso de identificación tanto de necesidades como de quiénes puedan y estén dispuestes a encargarse de prácticas de apoyo y seguridad en un grupo determinado. Este proceso permite identificar de manera visual a las principales partes involucradas, conocer los apoyos disponibles y los que faltan, definir la sensación de seguridad y lo que se necesita para sentirla, detectar las carencias y facilitar la colaboración.

Para finalizar este proceso estimulamos un *vuelo de ave* que construye una mirada panorámica no solo sobre el mapeo de cada una pero también de todas en conjunto, permitiendo un abordaje colectivo tramado a partir de la identificación de conexiones entre diversos aspectos al parecer disociados en una primera instancia: ¿Cómo se podría cambiar lo que se identificó para reparar de manera creativa e imaginar prevenciones? La *creatividad reparativa* y la imaginación preventiva se impulsan de manera colectiva a partir del conjunto de las preguntas y el lenguaje visual de cada una de las participantes. Estos procesos de mapeo sirven como una herramienta de la educación inclusiva a lo largo de toda la vida con personas participantes de diferentes niveles educativos, diversas profesiones y múltiples experiencias.

Lo persuasivo de las herramientas de mapeos, narración, escritura, juego de roles, escuchar/leer/observar radica en parte en la capacidad de estimular la creatividad de las personas participantes, incluso cuando no tienen experiencias con estos métodos. Las preguntas por la ética nos acompañaron constantemente, y es bueno dejar que fluyan, porque nos permiten tener creatividad, pero también cuidado; apostar por acabar con las espirales de violencia, en lugar de aumentarla. En el proceso de acompañamiento, a través de las herramientas creativas, invitamos a las personas a imaginar TODO, lo más extraño y violento en presencia de lo más cariñoso y responsable. TODO lo que viene a su imaginación que les puede ayudar para sentirse segures y sanar. Eso puede empezar con algo tan simple como invitar a las personas en el proceso de acompañamiento a pensar con qué nombre o expresión quieren referirse a la persona que les dañó, hasta lo que quisieran pedirle a la persona ofensora. Cuando no logramos tener respuesta de quien causó el daño, la imaginación nos puede ayudar a pensar otras formas de reparación con la comunidad, sabiendo que no vendrá de quien violentó.

La articulación matizada de Kondo de la práctica reparativa mantiene la destrucción y el hacer creativo en relación y en tensión sin anular la una a la otra. La *creatividad reparativa* trata de un proceso de sanación que nunca puede ser una restauración plena, sino más bien es una práctica de incesante (des)aprendizaje y (re)hacer de une(s) misme(s) y del mundo a lo largo de la vida: "La integración y la reparación nunca son completas, tampoco es el trabajo de la creatividad" (Kondo, 2018, p. 34). Por consiguiente, en nuestros procesos de acompañamiento, uno de los retos más grande fue imaginar posibles reparaciones que puedan mejorar de manera significativa las vidas de las personas dañadas.[11] Después de haber imaginado TODO, ayuda establecer cuáles son los mínimos en cuanto a la preparación tal como la guía de CI (2020) recomienda (p. 401).

Tanto en la producción como en la prevención de violencia y daños, la imaginación preventiva también debe abordar cómo el imaginario social puede llegar a ser excluyente y discriminatorio al vulnerar a ciertos grupos mientras que promueve la aceptación de su sufrimiento. En nuestra experiencia, la denuncia pública puede aumentar la violencia, especialmente contra las personas denunciantes. La denuncia pública es una respuesta frente a la falta de alternativas, pero creemos que hay formas más protectoras y reparativas, como las que se proponen desde la justicia transformativa, si se puede trabajar con las personas que fueron dañadas. Sin lugar a duda, los imaginarios sociales también juegan un papel importante en las espirales de violencia y daños. Para prevenir la violencia y los daños, debemos estar cauteloses de los aspectos excluyentes y discriminatorios de

11 La "Caja de herramientas" de Creative Interventions (2020, p. 381) comparte ejemplos como reparaciones económicas, servicios y disculpas (tanto públicas como privadas).

los imaginarios sociales en una comunidad y que una gran mayoría comparte. Al respecto, la antropóloga feminista Rita Laura Segato (2003) aboga por un "equilibrio entre una reflexión teórica sin concesiones y la imaginación transformadora dirigida hacía el propósito de pensar salidas y estrategias para desgastar y perturbar las estructuras productoras y multiplicadoras de violencia, en especial el universo del género como prototipo y paradigma de una sociedad violenta" (p. 260). Aunque en general evita la tentación de hacer futurología, Segato (2003) sugiere que eso significaría "lanzar apuestas sobre el aspecto final de una sociedad francamente pospatriarcal, que haya ido más allá de esta larguísima prehistoria de la que todavía formamos parte" (p. 260). Por ende, nos comprometemos con una imaginación preventiva para poder intervenir en futuros incidentes. Practicamos una *creatividad reparativa* en las imbricaciones del momento vivido de la violencia y el potencial de futuros transformados, que, por ahora, solo son accesibles a través de actos de imaginación preventiva.

5. Para no concluir: Transformar el futuro

En las páginas anteriores procuramos balancear momentos de compartir (des)aprendizajes y reflexiones a partir de nuestras experiencias respecto a la justicia transformativa a la vez que prestamos atención al trabajo de *creatividad reparativa* de Kondo (2018). Junto con el rico discurso de Kondo sobre la reparación y la creatividad, tanto este ensayo como nuestras prácticas de acompañamiento siguen a Kondo para insistir en un marco de reparación que atienda a sus efectos psíquicos, políticos y sociales tanto creativos como destructivos. A la par con la *creatividad reparativa* hacemos un llamado a la imaginación preventiva a lo largo de la vida para transformar el futuro.

Nos pareció compartir algunos retos a los que nos enfrentamos en el acompañamiento, porque no es una labor sencilla. Quien tenga la curiosidad de seguir los pasos de la justicia transformativa o ya la haya puesto en práctica podrá conversar con estas reflexiones, para construir procesos cada vez más complejos, frente a un contexto que también lo es. La imaginación y la creatividad siempre nos acompañan, pero nunca van separadas de la pregunta por la ética. El acompañamiento no quiere producir más daño (revictimizar, minimizar, abonar a la espiral de violencia, poner en riesgo a alguna parte), y eso implica una responsabilidad enorme. Además, el pensamiento transformativo quiere que nuestra imaginación no se apague con la ola punitiva que crece y crece, junto con la violencia. Reconocemos el aumento de promesas políticas de más seguridad y vigilancia, castigos más severos "para prevenir". Y esto nos preocupa. Porque, como lo mencionamos en eco con otres autores, lo central para nosotres en la justicia es hacerse cargo de manera colectiva, reparar y transformar. Algo que no es nuevo en México, lleno de grupos buscando a personas desaparecidas, nombrando la violencia, cambiando las narrativas, desnormalizando la crueldad. Todo ello también nutre lo que hacemos y pensamos, junto a manuales y guías que nos han sostenido.

Finalmente, decimos que no hay justicia sin cambio social frente a los sistemas que producen la violencia y las injusticias. Así que es muy relevante cuando las comunidades aprenden a intervenir, prevenir y responder al identificar la violencia. Esto rompe con la tradicional idea de que la violencia es algo que pertenece a la persona

individual y la justicia implica la relación de esta con la autoridad. Al contrario, como argumentamos en este ensayo, apostamos por procesos colectivos de imaginación y creatividad para la prevención y reparación. Debemos seguir aprendiendo sobre la violencia a lo largo de la vida para transformar el futuro.

6. Agradecimientos

Una gran parte de este ensayo se presentó en el XXVIII Congreso Anual de Mexicanistas Juan Bruce-Novoa "Care and Repair", 18-29 de abril de 2024, El Departamento de Español y Portugués de la Universidad de California, Irvine y UC-Mexcanistas. Muchas gracias al Comité de Selección, al Comité Organizador, a les compañeres y amigues de la mesa redonda "Imaginar la *cura*: Experiencias (creativas) y aprendizajes contra la violencia y el descuido", Rían Lozano, Mauricio Patrón Rivera, Ariadna Solis y al público presente. Muchas gracias a las personas que conforman o conformaron el grupo de acompañamiento y todas las personas que nos buscaron o respondieron a entrar al proceso por su confianza y sus (des)aprendizajes. Y a todas las personas que asumen la responsabilidad colectiva para transformar el futuro.

7. Bibliografía

Acosta De Samper, S. (2019). Bogotá en el año de 2000: Una pesadilla. *Revista de Estudios Sociales*, 05 | 2000, pp. 117-124. http://journals.openedition.org/revestudsoc/30289

Álvarez Brunel, E. (2023). Los mitos de la violación y la justicia penal: alternativas al punitivismo para prevenir y atender la violencia sexual. En I.M. Ibarra y S.V. Brito (Eds.), *Justicia feminista al borde del tiempo: Experiencias comunitarias y sentipensamientos antipunitivistas* (pp. 107-120). LOM ediciones.

Arduino, I. (2018). Feminismo: Los peligros del punitivismo. En N. Cuello y L. M. Disalvo (Eds.), *Críticas sexuales a la razón punitiva: Insumos para seguir imaginando una vida junt*s* (pp. 75-79). Precarias.

Arduino, I. (2020). *Justicia no es igual a cárcel: Entrevista a Ileana Arduino. Entrevistada por Estefanía Santoro*. Página 12. https://www.pagina12.com.ar/306610-justicia-no-es-igual-a-carcel

Barrera Alvarado, P. A. y Ortiz Ramírez, P. A. (2014). Tod*s, todxs, tod@s, todes, todas y todos: el lenguaje es responsabilidad. *Reflexiones Marginales*. https://www.academia.edu/20806524/Tod_s_todxs_tod_at_s_todes_todas_y_todos_el_lenguaje_es_responsabilidad

Bay Area Transformative Justice Collective. (n.d.). *Transformative Justice Responses to Child Sexual Abuse*. https://batjc.wordpress.com/

Belausteguigoitia Rius, M. et. al. (2022). *Antimanual de la lengua española: para un lenguaje no sexista*. UNAM/CIEG. https://cieg.unam.mx/docs/publicaciones/archivos/218.pdf

Braithwaite, J. y Pettit, P. (2015). *No solo su merecido: Por una justicia penal que vaya más allá del castigo*. Siglo Veintiuno Editores.

Cheng Thom, K. (2020). What to do when you've been abusive. *Beyond survival: Strategies and stories from the transformative justice movement* (pp. 67-80). AK Press.

Creative Interventions. (2020). *Creative Interventions Toolkit (Caja de herramientas)*. https://www.creative-interventions.org/toolkit/

GenerationFIVE. (n.d.). Ending Child Sexual Abuse Organization. https://www.generationfive.org/

Documenta (2021). Estadísticas sobre testimonios sobre la vida en prisión. https://observatorio-de-prisiones.documenta.org.mx/estadisticas

Hassan, S. (2019). What is Transformative Justice? En Kaba, M. y Hassan, S. (Eds.), *Fumbling Towards Repair. A Workbook for Community Accountability Facilitators.* (pp. 21-22). Project NIA and Just Practice.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2022). *ENCUESTA NACIONAL SOBRE LA DINÁMICA DE LAS RELACIONES EN LOS HOGARES (ENDIREH) 2021.* https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/endireh/Endireh2021_Nal.pdf

Just Practice Collective. (n.d.). *Building Coordinated Crisis Response.* https://just-practice.org/

Kaba, M. (2021). *We Do This 'Til We Free Us: Abolitionist Organizing And Transforming Justice.* Haymarket Books.

Kondo, D. (2018). *Worldmaking: Race, Performance, and the Work of Creativity.* Duke University Press.

Ley Nacional de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias en Materia Penal, Reformada, Diario Oficial de la Federación, 1 de abril de 2024. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LNMASCMP.pdf

Martínez Simanca, A. (2014). Julio Verne en la literatura fantástica colombiana. *Revista Aleph.* https://www.revistaaleph.com.co/julio-verne-en-la-literatura-fantastica-colombiana/

Medina, J. (2013). *The Epistemology of Resistance: Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and Resistant Imaginations.* Oxford University Press.

Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas.* Editorial Gedisa.

Mingus, M. (2019). Transformative Justice: A Brief Description. *Transform Harm.* https://transformharm.org/tj_resource/transformative-justice-a-brief-description/

Moreno Esparza, H. y Ortega Garay, P. G. (2021). El desafío del lenguaje incluyente en una revista académica: Debate Feminista. En R. Mancinas-Chávez y C. E. Jiménez Yáñez (Eds.), *Escritura académica con perspectiva de género. Propuestas desde la comunicación científica* (pp. 159-177). Universidad Autónoma de Baja California y Universidad de Sevilla.

INCITE! (n.d.) *Women, Gender Non-Conforming, and Trans people of Color Against Violence Organization.* www.incite-national.org

INCITE! (2017). *The revolution will not be funded: Beyond* the *non-profit industrial complex.* Duke University Press.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (diciembre 2021). Encuesta Nacional de Población Privada de la Libertad 2021. Principales Resultados.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2020). *La dinámica de la urbanización de África 2020: Áfricapolis, mapeando una nueva geografía urbana.* Estudios de África occidental, Editorial OECD, https://doi.org/10.1787/b6bccb81-en

Pereira de Andrade, Vera Regina (2007). *A Soberania Patriarcal: o Sistema de Justiça Criminal no Tratamento da Violência Sexual Contra a Mulher.* Doutrina Brasileira, pp. 52-75

Pérez, M. (2019). El castigo no repara, no previene, no sana. *Periódicas.* https://periodicas.com.ar/2019/09/20/moira-perez-el-castigo-no-repara-no-previene-no-sana/

Pérez, M. (2020). Reflexiones en torno a la razón punitiva II. *Enfant Terrible.* https://enfantterrible.com.ar/transfeminismos/reflexiones-en-torno-a-la-razon-punitiva-ii/

Platón. (2021). *La República.* (Trabajo original publicado 327a-354c). Freeditorial. https://freeditorial.com/es/books/la-republica

Renteria Salazar, P. (2006). El comienzo de la renovación. En M. A. Flórez Góngora (Ed.), *Bogotá: Renovacion Urbana, Renovacion Humana* (pp. 80-100). Empresa De Renovacion Urbana.

Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia.* Universidad Nacional de Quilmes.

Creatividad y Sociedad

Creatividad e inclusión en educación
A LO LARGO DE LAS DIFERENTES ETAPAS VITALES

Nº 40 - Diciembre 2024

Creatividad en el Servicio Educativo Especializado: la literatura como práctica desmedicalizadora

Creativity in specialized educational services: literature as a demedicalizing practice

Débora Nascimento de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo
deboranascimentodeoliveira@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-3001

Andressa Caetano Mafezoni
Universidade Federal do Espírito Santo
andressamafezoni@yahoo.com.br
https://orcid.org/0000-0003-0944-2596

Recibido: 01/06/2024

Aceptado: 29/11/2024

Para citar este artículo: de Oliveira, D. N., y Mafezoni, A. C. (2024). Creatividad en el Servicio Educativo Especializado: la literatura como práctica desmedicalizadora. *Revista Creatividad y Sociedad*, 40(4), pp. 45-53.

Recuperado de: http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2024/12/cys-40-4.pdf

Resumen

El artículo aborda el uso de la literatura como herramienta pedagógica creativa en la Atención Educacional Especializada (AEE) para estudiantes con necesidades específicas en el contexto del Núcleo de Apoyo a Personas con Necesidades Específicas (NAPNE) de un Campus del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología (IFES). La problematización presentada se centra en una joven llamada Serena que, a sus 22 años, se enfrenta a varios retos relacionados con su condición de Trastorno del Espectro Autista (TEA). También se destaca la discusión teórica sobre la medicalización de la vida y la educación, que resulta en un proceso que ignora la complejidad de los fenómenos humanos y sociales. Por lo tanto, se reflexiona sobre la necesidad de la educación especial desde la perspectiva de una educación inclusiva basada en la idea del "pensamiento complejo" (Morin, 2000) considerando la pluralidad humana, sin reducir a los individuos a un conjunto de síntomas que necesitan ser tratados.

Palabras clave

Creatividad; Literatura; Educación especial; Desmedicalización.

Abstract

The article addresses the use of literature as a creative pedagogical tool in Specialized Educational Assistance (AEE) for students with specific needs in the context of the Support Center for people with Specific Needs (NAPNE) on a Campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology (IFES). The problematization presented centers around a young woman called Serena who, at 22 years old, faces several challenges related to her condition with Autism Spectrum Disorder (ASD). Also noteworthy is the theoretical discussion about the medicalization of life and education, resulting in a process that ignores the complexity of human and social phenomena. Therefore, reflection is made on the need for special education from the perspective of inclusive education based on the idea of "complex thinking" (Morin, 2000) considering human plurality, without reducing individuals to a set of symptoms that need to be treated.

Keywords

Creativity; Literature; Special education; Demedicalization.

1. Introducción y objetivos

El objetivo de este artículo es problematizar el uso de la literatura como contenido y recurso pedagógico en la Atención Educacional Especializada (AEE), en el Núcleo de Atención a Personas con Necesidades Específicas (NAPNE) del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología, en un Campus ubicado en el Norte del estado de Espírito Santo. El NAPNE, según resolución del Consejo Superior Nº 33 de 2020, es un órgano consultivo y ejecutivo, con una composición multidisciplinaria, establecido por la Dirección General de cada Campus, mediante una ordenanza, y tiene como objetivo desarrollar acciones que contribuyan a la promoción de la inclusión escolar de las Personas con Necesidades Específicas, buscando habilitar las condiciones para el acceso, permanencia, participación, aprendizaje y culminación exitosa, en todos los niveles y modalidades de la educación. Asimismo, de acuerdo con la mencionada resolución, se considera que las personas con necesidades específicas son aquellas con discapacidad, trastornos generalizados del desarrollo y altas capacidades/superdotación.

En este contexto, el uso de la literatura se presenta como un recurso pedagógico creativo en el AEE y como una práctica desmedicalizadora, ya que la experiencia se lleva a cabo con una estudiante diagnosticada con Trastorno del Espectro Autista (TEA). De este modo, el objetivo del trabajo con la literatura es la creación de un ejercicio pedagógico que aleje la mirada patologizante/medicalizante sobre la condición de la joven. Se pretende realizar un trabajo similar al descrito por Dorregão et al., (2016) sobre el Programa Acolher una iniciativa del Centro Universitario Barriga Verde (UNIBAVE), ubicado en Orleans, Santa Catarina, Brasil, diseñado para alinearse con las políticas de permanencia de los estudiantes en la Educación Superior.

Este programa tiene como objetivo estimular la inserción y continuidad de los académicos en el ámbito universitario, enfocándose en acciones que ayuden en el autoconocimiento, en la identificación de las demandas y potencialidades de los estudiantes y en la promoción de la atención personalizada. Para implementar un servicio personalizado, el Programa Acolher fomenta el desarrollo de habilidades académicas fundamentales al ofrecer talleres gratuitos en áreas básicas como Matemáticas y Lengua Portuguesa. Estos talleres son importantes para fortalecer el autoconocimiento de los estudiantes sobre sus capacidades y áreas de mejora, promoviendo avances académicos tangibles. Estas acciones apuntan no solo a responder a las necesidades inmediatas de los académicos, sino también a fomentar un sentido de pertenencia a la comunidad, esencial para la permanencia y el éxito en la Educación Superior.

El discurso sobre la relación entre los problemas biológicos y las formas de estar en el mundo están cada vez más presentes en la sociedad y en la educación. Cuando las cuestiones de la vida, marcadas por la historia y la cultura, se reducen a un determinismo biológico, llamamos a este fenómeno medicalización. De esta manera, las cuestiones históricas, políticas, culturales y sociales son ignoradas como determinantes del sufrimiento humano. Se entiende por medicalización el proceso por el cual las cuestiones de la vida social —complejas, multifactoriales y marcadas por la cultura y el contexto histórico— se reducen a una lógica que vincula de manera artificial la dificultad de adaptación a las normas sociales con determinismos orgánicos, manifestados en el padecimiento del individuo (Grupo de Trabajo Educación y Salud del Foro sobre Medicalización de la Educación y de la Sociedad, 2015, p.11).

La condición de TEA, en particular, experimenta un proceso de creciente patologización/medicalización. Orrú (2016) y Orrú y Silva (2015), utilizando el concepto de iatrogenia social acuñado por Ivan Illich (1926-2002), hablan de la importancia de considerar el diagnóstico, enfatizando que el uso del mismo puede generar exclusión social. La iatrogenia social es el efecto no deseado y perjudicial del impacto de la medicina en la sociedad (Illich, 1975). Orrú (2016) y Orrú y Silva (2015) dejan claro que la intención de esta problematización no es la negación de las características peculiares existentes en los estudiantes con TEA, sino la reflexión y puesta en valor de acciones docentes basadas en la singularidad del estudiante más allá de la materialización de un conjunto de síntomas. Se pretende ir a contracorriente iatrogénica del diagnóstico buscando el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes con dicho diagnóstico.

Las diversidades involucradas en el TEA exigen un enfoque alineado con el concepto de 'pensamiento complejo' (Morin, 2000), lo cual, a su vez, trae a la educación la necesidad de prácticas basadas en el 'conocimiento pertinente' (Morin, 2000). La complejidad manifiesta la unión entre unidad y multiplicidad, lo que implica que, para comprender plenamente un fenómeno, no se puede simplificar o reducir el todo a una de sus partes o aspectos, y el conocimiento pertinente se refiere a la necesidad imperiosa de promover un tipo de conocimiento que sea capaz de comprender y abordar problemas globales y fundamentales, integrándolos con el conocimiento de aspectos parciales y locales.

Dentro del contexto explicado, la actividad con la literatura se basa en los conocimientos pertinentes a la creación de una educación especial desde la perspectiva de una educación inclusiva que valore la diversidad humana, no patologizante/medicalizadora de conductas y que aporte al alumno conocimientos relevantes y significativos para la comprensión y solución de problemas reales. Este proceso requiere un enfoque interdisciplinario en el que se conecten diferentes áreas para proporcionar una visión holística y profunda de la realidad.

Planificar la AEE para el conocimiento pertinente significa preparar a las personas para comprender y enfrentar la complejidad del mundo actual. Esto incluye la capacidad de contextualizar la información, establecer conexiones entre diferentes disciplinas y aplicar el conocimiento de manera práctica y ética. A educação, nesse sentido, não se limita à transmissão de conteúdos específicos, mas busca desenvolver competências como o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração e a capacidade de resolver problemas.

2. Problematizando el caso

Serena (nombre ficticio) es una joven de 22 años que se matriculó recientemente en el curso de Sistemas de Información y llegó a NAPNE por recomendación de uno de sus maestros que notó, a lo largo de las clases, cierto retraimiento por parte de la estudiante. Cuando se la invitó a una conversación en NAPNE, Serena informó que tiene un diagnóstico de TEA y también ha pasado por varias otras situaciones, como episodios severos de depresión y fobia social, tener dificultades para realizar actividades rutinarias como bañarse y comer, y permaneció así durante cuatro largos años. La joven cuenta con el apoyo de su abuela y una tía,

quienes la ayudaron en estos momentos, su madre vive en el extranjero y su padre falleció hace diez años con tan solo 41 años.

Durante la elaboración de su informe de evaluación inicial (RAE), Serena detalló minuciosamente su rutina durante el período que pasó en casa, desde que terminó la Educación Media no salía para nada, no tenía trabajo, ocio ni perspectivas. El incentivo para que comenzara una carrera provino de una psicóloga que brinda un servicio comunitario al ofrecer consultas a precios más asequibles. Serena rindió el Examen Nacional de Educación Media (ENEM) y, debido a las buenas calificaciones obtenidas, fue aprobada en el proceso de selección para la carrera de Sistemas de Información. La elección del curso se debe a su gusto por los juegos electrónicos.

Durante la conversación inicial en el NAPNE, fue evidente que Serena no presenta dificultades cognitivas; sus calificaciones siempre están por encima del promedio y los maestros reconocen su notable esfuerzo en el curso. Sin embargo, la preocupación de los profesionales se refiere a una posible recaída en el cuadro de depresión y fobia social. En el aula, Serena se relaciona con pocos compañeros y disfruta de conversaciones sobre sus "hiperenfoques", en sus palabras, gatos y literatura.

La alumna nos contó su pasión por los libros y nos dimos cuenta de que la principal razón que la llevó a ser una lectora voraz es la memoria afectiva de los momentos que pasó en compañía de su padre. Serena demostró que la muerte de su padre la marcó profundamente, siendo uno de los desencadenantes de sus episodios depresivos. Al hablar de sus escritores favoritos, es común escuchar de la joven frases como: "A mi padre le gustaba este libro" o "cuando tenía diez años, mi padre me presentó los libros de este autor".

Con base en la información sobre la joven y las preocupaciones de los maestros con respecto a una posible recaída de Serena en una nueva postración, se delineó un horario de AEE, no sólo para ayudar en cuestiones relacionadas con los temas del curso. Pensando creativamente, planeamos una especie de "club de lectura" entre dos personas, la profesora de AEE y Serena. La apuesta por estos momentos fue acertada, ya que la alumna mostraba entusiasmo y alegría en cada encuentro, su rostro mostraba encanto mientras recorría cada parte de las historias y al desentrañar los misterios. Los debates sobre la narrativa son profundamente significativos, ya que, a través de las conversaciones, se reflejan sentimientos universales que aquejan a cualquier ser humano en cualquier parte del mundo: miedo, angustia, envidia, traición, felicidad, compasión. Uno de los objetivos de estas lecturas fue la creación de la autopoiesis, un concepto importante a la hora de pensar en el conocimiento pertinente según Morin (2000).

La teoría de la Autopoiesis, la invención del yo surge de las investigaciones de Maturana y Varela. Para los autores, el sistema vivo es un sistema cognitivo en constante movimiento, en un proceso de autoproducción permanente y autopoiética. "La fórmula es: Ser = Hacer = Conocer. Cuando el ser vivo se define a sí mismo como un sistema autopoiético, su funcionamiento se confunde con el proceso mismo de autocreación" (Kastrup, 2008, p. 101). La atención educativa especializada autopoiética está formada por momentos de problematización, de creación de preguntas que nos sacan de la zona de confort de las verdades sedimentadas, para dar paso a la invención de lo nuevo.

> En otras palabras, el mejor aprendiz no es el que se acerca al mundo a través de hábitos cristalizados, sino el que logra permanecer siempre en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, también se puede

> decir que el proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida es un desaprendizaje permanente. En el sentido último, aprender es experimentar incesantemente, es escapar del control de la representación. También es para evitar que el aprendizaje forme hábitos cristalizados. (Kastrup, 2008, p.107).

La enseñanza a través del arte, y en particular del arte literario, favorece la autopoiesis, lo que a su vez puede convertirse en una práctica desmedicalizadora, ofreciendo una alternativa a la normalización.

Gallian (2017) publicó una obra titulada "La literatura como remedio: los clásicos y la salud del alma" y, en esta obra, relata su experiencia sobre la creación de un laboratorio de lectura en la carrera de medicina de una universidad brasileña, exponiendo que, en un mundo que contribuye a la deshumanización de los seres, los cuentos se convierten en un remedio para la cura de estos males.

> Al ofrecer un conocimiento diferente al conocimiento convencional o científico, permite comprender los comportamientos y motivaciones humanas de una manera más amplia y profunda, que va más allá de la visión algorítmica e incorpora la emoción, la empatía y la intuición. (Gallian, 2017, p.83).

Según Gallian (2017, p. 210-211), los diccionarios médicos hacen una distinción entre los términos medicina y medicamento. La medicina se refiere a cualquier sustancia o práctica que, a pesar de no haber sido diseñada originalmente para uso terapéutico, puede tener propiedades curativas. Por el contrario, el medicamento se desarrolla específicamente con fines terapéuticos. La medicina, a diferencia del medicamento, puede no tener la misma eficacia inmediata, pero se considera más completo y beneficioso, además de ser menos agresivo. Mientras que el medicamento se asocia a lo industrial e impersonal, el remedio se refiere a lo doméstico y personal. Desde esta perspectiva, la literatura se propone como un medio para combatir la deshumanización, siendo entendida como una medicina, y no como un medicamento.

El autor también habla del surgimiento de grupos de lectura o clubes de lectura, donde los lectores, de manera no comprometida desde el punto de vista académico, se reúnen para compartir sensaciones y opiniones planteadas por las obras, enfatizando que dichas dinámicas aún son poco estudiadas, pero están en proceso de expansión, posibilitando procesos reflexivos, formativos y humanizadores.

En algunos días, para que AEE se volviera más dinámico, trabajamos con actividades lúdicas basadas en un cuento corto. La definición de "gamificación" propuesta por Deterding et al., (2011) es el uso de elementos de *diseño* de juegos en contextos no lúdicos. Esta definición destaca la aplicación de los principios y técnicas *de diseño* que se encuentran en los juegos para mejorar y enriquecer las experiencias no lúdicas, promoviendo un mayor compromiso e interacción en diversos contextos.

La gamificación se concibe como una estrategia para trasladar los aspectos motivacionales y atractivos de los juegos a áreas fuera de su dominio tradicional de entretenimiento, con el objetivo de lograr metas específicas como el compromiso del usuario, el aprendizaje, entre otros.

El primer cuento gamificado fue "A carteira" del escritor brasileño Machado de Assis. En la historia, el protagonista encuentra una billetera perdida que contenía mucho dinero y se enfrenta al dilema de entregar el objeto al dueño o usar el recurso para pagar sus deudas. La docente de AEE creó un juego con pistas que debía llevar a

los participantes a adivinar quién encontró la cartera, quién era el dueño y cuál sería el desenlace de la historia. Posteriormente, se llevó a cabo una discusión muy fructífera sobre la ética. El cuento también ofreció a Serena la ocasión de hablar sobre otros libros de Machado de Assis que había leído, en los que discute la concepción del amor y el romance presentes en las obras.

Leímos el cuento "El hombre en un estuche" de Antón Chéjov que habla de un hombre llamado Bielikov que parecía tener un comportamiento extremadamente peculiar, además de regañar siempre a quienes lo rodeaban con problemas morales. Belenikov vivía en su "estuche" y quería que todos se comportaran de la misma manera. En esta reunión, le preguntaron cuántos Bielikov están presentes en nuestra vida, pero Serena planteó una pregunta más inverosímil, preguntándose cuántos momentos en la vida también somos Bielikovs.

Hubo más historias, momentos en los que Serena se conmovió. Por lo tanto, contrario a las ideas de desarrollo socioemocional que perpetúan los discursos capitalistas y meritocráticos, este hecho se concibe como una práctica desmedicalizadora en el sentido de comprender sentimientos como el miedo, la tristeza, la angustia, entre otros, además de aspectos biológicos centrados en las disfunciones neurológicas.

La pedagogía puede contribuir al debate y a la creación de prácticas mediante la metodología de los Proyectos Creativos Ecoformadores (PCE) que, según Zwierewicz et al., (2021), se considera una alternativa innovadora en la educación, ya que integra los principios de complejidad, transdisciplinariedad y ecoformación. Este enfoque surge como respuesta a la necesidad de superar las prácticas educativas tradicionales, fragmentadas y desconectadas de las demandas reales del planeta y de la sociedad. Se basa en el desarrollo de una educación que tenga como punto de partida y de llegada la vida, involucrando a los participantes en procesos que conecten el aprendizaje con problemáticas reales, promoviendo así una transformación significativa tanto a nivel local como global.

Los organizadores conceptuales del PCE colaboran para materializar una pedagogía compleja que integra la cognición, la emoción y la acción. Esta integración permite no solo la construcción y difusión del conocimiento, sino que también estimula el sentido de pertenencia y la capacidad de transformar la realidad, fomentando la conciencia planetaria. De esta manera, la metodología PCE valora una educación que reconoce y se involucra con las complejidades de la vida, yendo más allá de una visión educativa fragmentada para abrazar la interconectividad del conocimiento y la pertinencia de las relaciones entre la escuela, la comunidad y medio ambiente.

Al priorizar la educación compleja, la metodología PCE se presenta como una herramienta pertinente para promover una transición teórica y práctica hacia un paradigma educativo más integrado y comprometido con las complejidades contemporáneas. Mediante este enfoque, se busca una educación que no solo responda a las demandas presentes y futuras de la humanidad, sino que también capacite a los individuos para pensar de manera más compleja e integrada, contribuyendo a superar las prácticas pedagógicas que fragmentan el conocimiento y mantienen dicotomías.

De acuerdo con Alves et al., (2019), la inclusión también puede ser discutida a la luz de la complejidad. Para os autores o conceito de inclusão, à luz do pensamento complexo, postula pelo direito de todos os sujeitos serem aceitos e respeitados em face de suas diferenças, com igualdade de condições perante a sociedade. Este concepto implica considerar las diversas experiencias y formas de organización de cada grupo, teniendo en cuenta la subjetividad de las personas, que está formada por sus identidades y culturas particulares.

Desde esta perspectiva, es necesario garantizar a todas las personas, independientemente de su condición o características, el acceso a las diversas oportunidades disponibles en su entorno social. Para lograr la inclusión, es necesario provocar cambios en los valores sociales y culturales predominantes, que a menudo están impregnados de estereotipos que fomentan la exclusión. Esto implica acoger a todas las personas, independientemente de sus diferencias individuales y de sus orígenes en la diversidad humana.

3. Consideraciones finales

La atención Educacional Especializado, en formato de club de lectura, realizado con la alumna Serena, en el NAPNE, demuestra que es posible que el arte, al conectarse con el pensamiento complejo, establezca un vínculo profundo con la capacidad humana de reflexionar, interpretar y expresar las complejidades del mundo y de la experiencia humana. El pensamiento complejo, tal como lo discutieron Edgar Morin y otros teóricos, busca comprender el mundo en su multiplicidad y diversidad, reconociendo la interconexión e interdependencia de todos los fenómenos. Desde esta perspectiva, el arte emerge como una poderosa forma de comunicación y reflexión, capaz de superar las barreras conceptuales y lingüísticas, posibilitando nuevas formas de comprensión y expresión.

La literatura contribuye al proceso de desmedicalización en la educación especial mediante la deconstrucción de conceptos retrógrados que ven a la persona con discapacidad solo en sus aspectos. La integración del arte literario en los servicios educativos especializados ejemplifica cómo articular los contenidos curriculares con la realidad promoviendo no solo la creatividad artística, sino también la conciencia de la diversidad y la belleza humana. Esto subraya que la literatura desempeña un papel que va más allá de ser un simple recurso pedagógico; se presenta como un medio poderoso para la comunicación, la reflexión y el cuestionamiento, elementos fundamentales del pensamiento complejo. Por lo tanto, la intersección entre la literatura y el pensamiento complejo refuerza la importancia de la metodología de los Proyectos Creativos Ecoformadores en educación especial desde la perspectiva de la educación inclusiva que apunta a una comprensión más rica y matizada de la diversidad humana y, en consecuencia, a la educación desmedicalizadora.

4. Bibliografía

Alves, M. D. F., Pereira Filho, A. D., y Leite, T. (2019). Breve discussão sobre a história da inclusão no Brasil à luz da complexidade. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (4), 71-82. https://doi.org/10.17561/10.17561/reid.m4.5

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: Defining "gamification"*. In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Envi-

ronments (MindTrek 2011). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA (pp. 9-15). https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

Dorregão, V. V., Duarte, R. H., de Oliveira, F. Z., Zwierewicz, M., Meurer, A. P. D. y Martins, S. L. (2016). Programa Acolher: Uma iniciativa articulada às políticas de permanência do ensino superior do UNIBAVE. En M. Zwierewicz, J. M. González Velasco, E. Willemann, & A. Andrade Alves (Coords.), *O protagonismo de quem se transforma para transformar: Experiências inovadoras da Educação Básica e do Ensino Superior* (pp. 31-34). Imprenta Jivas Editores-Impressores.

Gallian, D. (2017). *A literatura como remédio: Os clássicos e a saúde da alma.* (1ª ed.). Martin Claret.

Grupo de Trabalho Educação e Saúde. (Orgs.). (2015). *Fórum sobre a medicalização da educação e da sociedade: Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde* (Reimpressão da 1ª ed.). São Paulo. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP_CartilhaMedicalizacao_web-16.06.15.pdf

Ilich, I. (1975). *A expropriação da saúde: Nêmesis da medicina.* (J. Kosinski Cavalcanti, Trans., 3ª ed.). Editora Nova Fronteira.

Kastrup, V. (2008). A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. En V. Kastrup, S. Tedesco, & E. Passos (Eds.), *Políticas da cognição* (pp. 92-112). Sulina.

Machado de Assis, J. M. (n.d.). *A carteira.* http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000169.pdf

Ministério da Educação. Instituto Federal do Espíritu Santo. (2020). *Resolução do conselho superior nº33/2020, de 04 de agosto de 2020: Aprova o Regimento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.* https://ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_33_2020_-_Regimento_do_Napne.pdf

Morin, E. (2000). *Os setes saberes necessários à educação do futuro.* Cortez Editora.

Orrú, S. E. (2016). *Aprendizes com autismo: Aprendizagem por eixos de interesse em espaços excludentes* (1ª ed.). Vozes.

Orrú, S. E., e Silva, V. (2015). A escola e a maré iatrogênica do diagnóstico no trabalho junto a estudantes com autismo. *Ensino em Re-Vista, 22*(1), 59-66. http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/30725/16785

Zwierewicz, M., de Oliveira, B. A., e de Moura, K. T. (2021). A emergência de um pensar complexo em tempos para uma educação complexa. *Devir Educação*, 5(2), 9-30. https://doi.org/10.30905/rde.v5i2.514

Creatividad y Sociedad

Creatividad e inclusión en educación
A LO LARGO DE LAS DIFERENTES ETAPAS VITALES

Nº 40 - Diciembre 2024

Escuelas Creativas: aspectos didáctico-pedagógicos complejos y transdisciplinares

Creative Schools: complex and transdisciplinary didactic-pedagogical aspects

Rejane Gomes Tavares
Universidade Federal de Goiás
rejane88tavares@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7226-8749

Marilza Vanessa Rosa Suanno
Universidade Federal de Goiás
marilzasuanno@uol.com.br
https://orcid.org/0000-0001-5892-1484

Recibido: 11/06/2024

Aceptado: 29/11/2024

Para citar este artículo: Tavares, R. G., y Suanno, M. V. R. (2024). Escuelas Creativas: aspectos didáctico-pedagógicos complejos y transdisciplinares. *Revista Creatividad y Sociedad*, 40(5), pp. 54-67.

Recuperado de: http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2024/12/cys-40-5.pdf

Resumen

Escuelas creativas son instituciones que presentan proyectos basados en principios democráticos, inclusivos e ecoformativos. Este artículo presenta los resultados de una investigación de maestría (Tavares, 2022), que buscó identificar elementos didáctico-pedagógicos complejos y transdisciplinares en el instrumento VADECRIE (Torre, 2012), utilizado para la identificación, investigación (Suanno & Sant'Ana, 2020) y reconocimiento de las escuelas referidas. Se analizó dicho instrumento considerando la adecuación de este a las discusiones en el ámbito de la educación brasileña, dado que es empleado por una Red dentro de un acuerdo multilateral de cooperación internacional. Para ello, se realizó la lectura íntegra del documento, categorización y análisis de contenido a partir de ficha de lectura que abarca aspectos fundamentales de la complejidad, transdisciplinaridad, creatividad, escuela creativa, didáctica compleja-transdisciplinar y ecoformación. Para ampliar el análisis, se dialogó principalmente con Morin (2020, 2022 y 2023) y Nicolescu (2018). En el documento se identificaron elementos referentes a los aspectos citados, percibiendo que posee un carácter transformador, democrático e inclusivo en cuanto a la educación escolar. Además, se hicieron sugerencias para renombrar indicadores, buscando una mayor adecuación y claridad paradigmática, epistemológica considerando las especificidades de la realidad educacional y escolar brasileña.

Palabras clave

Escuelas Creativas; Complejidad; Transdisciplinaridad; Creatividad.

Abstract

Creative schools are institutions that present projects based on democratic, inclusive and ecoformativa principles. This article presents the result of a completed master's research (Tavares, 2022), which sought to identify complex and transdisciplinary didactic-pedagogical elements in the VADECRIE instrument (Torre, 2012), a document used to identify, investigation (Suanno & Sant'Ana 2020) and recognize these schools. The analysis considered the instrument´s suitability for discussions within the scope of Brazilian education, as it is used by a Network involved in a multilateral international cooperation agreement. To achieve this, the document was read in its entirety, categorized, and analyzed using a reading sheet composed of fundamental aspects of complexity, transdisciplinarity, creativity, creative school, complex and transdisciplinary didactics and ecotraining. To expand the analysis, dialogue was primarily conducted whit the works of Morin (2020, 2022 and 2023) and Nicolescu (2018). The document identified elements related to the aforementioned aspects were identified, revealing its transformative, democratic and inclusive nature character in terms of school education. Additionally, suggestions for renaming indicators were made to ensure paradigmatic and epistemological adequacy and clarity considering the specificities of the Brazilian educational and school reality.

Keywords

Creative schools; Complexity; Transdisciplinarity; Creativity.

1. Introducción

Las Escuelas Creativas son instituciones que innovan en la forma de concebir el conocimiento, de pensar el aprendizaje del estudiante, de manejar las relaciones humanas, que buscan romper con la fragmentación del conocimiento, la linealidad del pensamiento, los límites de la enseñanza disciplinar, procurando así pensar de manera compleja y ecologizar los saberes, relacionando las distintas dimensiones de la escuela y preocupándose por el contexto comunitario. Son instituciones pioneras, que presentan proyectos autorales basados en principios democráticos, inclusivos y ecoformativos. Por ello, es importante la existencia de escuelas creativas basadas en supuestos complejos y transdisciplinares.

La Rede Internacional de Escuelas Creativas – RIEC, en 2024, está compuesta por miembros de Brasil, España, Bolivia de las instituciones Universidade Federal de Goiás – UFG, Universid Mayor de San Andrés – UMSA, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Universidade Federal do Tocantins – UFT, Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB, Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE, Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Universidade Comunitária da Regido de Chapecó – UNOCHAPECO, Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Faculdades Magsul – MAGSUL, Institut de Desenvolupament Professional, Universitat de Barcelona – IDP-ICE/UB, Asociacion de Escuelas Creativas – ADEC. Está en proceso de creación de nuevos Núcleos RIEC en Colombia, Ecuador y Brasil (Universidade Estadual do Tocantins – Unitins).

La Red Internacional de Escuelas Creativas (RIEC) es una red formalizada en 2012 que, entre sus actividades, busca, a través de asociaciones y acuerdos multilaterales de cooperación internacional, firmados en 2019 y 2024, realizar investigaciones que identifiquen, reconozcan, valoren y cooperen con escuelas creativas. Para este propósito, la red cuenta con el libro y documento *Instituciones Educativas Creativas: Instrumento para valorar el desarrollo creativo de las Instituciones Educativas* – VADECRIE (Torre, 2012). El libro fue escrito por el Dr. Saturnino de la Torre (profesor emérito de la Universidad de Barcelona) y contó con colaboradores en la definición y evaluación de indicadores[1].

La obra mencionada se compone de dos partes. En la primera, se presenta una discusión teórica organizada en siete capítulos que fundamenta el instrumento. En la segunda, se encuentran diez indicadores que sirven para orientar la investigación en la institución respecto a la identificación, reconocimiento y valoración de las Escuelas Creativas, proporcionando una referencia de análisis, y autoevaluación, destacando algunos aspectos a investigar.

1 Colaboraron en la elaboración de los indicadores: "Asumpta Aneas Álvarez; Carlos Carreras Nadal; Francisco Menchén Bellón; Graça dos Santos Costa; María Candida Moraes; Verónica Violant Holz" (Torre, 2012, p. 107). El documento fue validado internamente por jueces, que fueron: "Jeannette Inchauste, Jessica Cabrera, Flor Cabrera, João Suanno, Joaquim Lloveras, Mª Antonia Pujol, Mª Dolores Fortes, Marilza Suanno, Marlene Zwierewicz, Nuria Lorenzo, Olzeni Ribeiro, Patricia Limaverde, Teresa Esquivias, entre otros" (Torre, 2012, p. 107).

Los indicadores son: Liderazgo estimulante y creativo; Profesorado creativo; Cultura innovadora; Creatividad como valor reconocido; Espíritu emprendedor y de iniciativa; Visión transdisciplinaria y transformadora; Currículo polivalente; Metodología y estrategias innovadoras; Evaluación formativa y transformadora; Valores humanos y socioambientales.

2. Metodología

En este artículo se presenta parte de la investigación de Tavares (2022) que buscó comprender qué principios y aspectos complejos y transdisciplinares están presentes y/o ausentes en los indicadores que constituyen la obra y el Instrumento para Valorar el Desarrollo Creativo de las Instituciones Educativas – VADECRIE (Torre, 2012). En este sentido, el objetivo fue analizar los indicadores de la mencionada obra e instrumento de investigación, basándose en los principios del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad.

Metodológicamente, se realizó una investigación documental utilizando el análisis de contenido interpretativa-argumentativa para validar las concepciones bases del documento, considerando la relevancia de los indicadores descritos y propuestos.

Para ello, se realizó una lectura previa del documento para familiarizarse. Posteriormente, se elaboró una ficha de lectura compuesta por aspectos centrales que guiaron la identificación de información, destacándose como categorías de análisis los elementos constitutivos de los conceptos de complejidad, transdisciplinariedad, creatividad, escuelas creativas, didáctica compleja y transdisciplinar, y ecoformación.

A continuación, se realizaron otras lecturas del documento, acompañadas de la selección de fragmentos y su categorización según los aspectos directivos expresados en la ficha. Posteriormente, se procedió a la inferencia e interpretación de los datos, los cuales se mencionan en la siguiente sección.

3. Escuelas Creativas: aspectos didáctico-pedagógicos complejos y transdisciplinares

3.1 Liderazgo estimulante y creativo

El primer indicador presentado se titula "Liderazgo estimulante y creativo"[2]. Según el análisis de su contenido, se percibe que quienes influyen en el equipo de educadores y otros profesionales del entorno escolar deben estar guiados por la ética, uno de los fundamentos del pensamiento complejo, considerando los conocimientos necesarios en la educación. Para Morin (2020), la ética del género humano comprende la tríada: individuo/sociedad/especie, entendiendo al sujeto en esta relación que abarca la complejidad del ser.

Entre los aspectos de la complejidad que se buscaron en este indicador, podemos percibir relaciones multidimensionales que involucran al individuo protagonista (Torre, 2012). Al considerar el contexto local, sus especificidades y demandas, y relacionarlo con el contexto nacional y planetario, la información y los datos adquieren sentido. Sin embargo, desde la perspectiva del pensamiento complejo, recordamos el principio sistémico-organizacional, donde para conocer el todo es necesario comprender las partes y viceversa, y el principio hologramático, en el que la parte está en el todo y el todo está en las partes. Así, al reflexionar sobre el conocimiento, destacamos la importancia de comprender, además del contexto local, el global. Por lo tanto, esta preocupación del sujeto debe abarcar cuestiones regionales y planetarias, entendiendo la importancia de integrar en una relación de complementariedad.

3.2 Profesorado creativo

En una escuela que prioriza el desarrollo de la creatividad, se percibe en Torre (2012) la esencialidad de la presencia de profesorado creativo, ya que promueven actividades intencionales y las median con el fin de desarrollar la

2 Se considera que, epistemológicamente y en el contexto educacional brasileño, es más viable la sustitución de la nomenclatura del primer indicador por "Protagonista(s) que estimulan creativamente al colectivo". Para Torre, no es necesario cambiar esta nomenclatura, ya que entiende que el liderazgo, en un sentido educativo, se refiere a personas con la capacidad de conectar ideas y sentimientos, que atraen y convencen de manera colaborativa e integradora. Eso se refleja en un correo electrónico del autor dirigido a los miembros de RIEC, donde aclara su postura considerando el contexto europeo, dado que el liderazgo equivale a la dirección o equipo que estimula la creatividad. No obstante, la proposición del renombramiento se debe a que comprendemos que el uso de las expresiones "líder" y "liderazgo", en el contexto brasileño, está relacionado en las escuelas con la idea de obtener buenos resultados, principalmente en el rendimiento de pruebas externas, evaluación a gran escala con fines de clasificación, comparación y control de las escuelas, de los docentes, con la intención de reducir la educación escolar a la enseñanza por competencias (saber hacer), lo cual remite a la influencia en la educación de moldear el sujeto únicamente de forma técnica para el mercado de trabajo, no siendo esta la perspectiva defendida por Torre (2012). Resultados de investigaciones brasileñas (Shiroma & Zanardini, 2022; Fernandes dos Reis & Shiroma, 2023) señalan preocupaciones con los discursos y la lógica del Capital (del liderazgo, del emprendimiento) que ataca gravemente la formación humanística, la educación pública brasileña, la autonomía de las escuelas, imponiendo silenciamientos, control y precarización del trabajo docente. Optamos por "Protagonista(s) que estimulan creativamente al colectivo en la construcción conjunta y cooperativa de nuevas vías de educación", ya que la palabra "protagonista" refuerza la idea de la educación como práctica social orientada en principios democráticos, inclusivos e ecoformativos.

capacidad creativa de las personas involucradas en el proceso educativo. Estos profesionales, en el formato de enseñanza en cuestión, son personas que están en proceso de reforma del pensamiento, caracterizado por sustituir la forma disyuntiva y reductora de pensar por otra que conjuga las multidimensionalidades, multirreferencias y autorreferencias, valorando así diferentes aspectos y perspectivas al producir relaciones. La creatividad, como la inteligencia, es una capacidad humana que todos podemos desarrollar si tenemos la oportunidad. Por lo tanto, los cursos de formación inicial y continua docente, así como los procesos institucionales de desarrollo profesional en el ámbito educativo, deben brindar oportunidades para el desarrollo del pensamiento divergente y la creatividad.

De este modo, se percibe que una de las características de un profesor creativo es pensar de manera compleja, siendo un sujeto capaz de conectar saberes en una perspectiva multidimensional, multirreferencial y autorreferencial. Es pensar produciendo relaciones entre objetividades y subjetividades, razón y emoción, relacionando el conocimiento científico con la vida, lo que implica saberes ancestrales, históricos, humanísticos, trascendentales, culturales, económicos, sociales y políticos. Es una forma de pensar que permite ver la realidad con otra visión, que de acuerdo con Nicolescu (2018), utilizando otro nivel de percepción.

Además, resaltamos la propuesta de un profesional que se preocupe por presentar propuestas y posturas innovadoras, así como despertar esta capacidad en sus estudiantes. Las innovaciones pedagógicas, didácticas y formativas surgen de procesos de crisis, rupturas, transición paradigmática, emancipación, desarrollo de la complejificación del pensamiento y pueden ser impulsadas por caminos y procesos multidimensionales, multirreferenciales y de autoecoorganización de los protagonistas de la innovación y oportunidades autoheteroecoformativas. Así, "la innovación se entiende como una praxis inventiva que produce metamorfosis individuales, sociales y antropológicas, sin descuidar las condiciones concretas y el potencial transformador de la innovación educativa en el ámbito académico. Innovación como capacidad de romper con lo establecido, creación de nuevas realidades, percepciones y emociones, praxis inventiva que genera transformaciones en el quehacer docente" (Suanno, 2015, p. 217). Además, carecemos de personas e instituciones educativas que, además de criticar, propongan posibilidades de cambios locales y globales orientados al bien común de ciudadanos planetarios en un movimiento, como propone Morin (2013), de reforma del pensamiento.

Identificamos, en lo que respecta a la complejidad, menciones que nos remiten a superar las cegueras del conocimiento al sugerir que los profesores son profesionales que cuestionan (Torre, 2012). El acto de conocer no es una forma estática de percibir la realidad, es necesario cuestionar la idea de verdad y plantear dudas sobre uno mismo y sobre el conocimiento. Los docentes son profesionales, intelectuales, críticos y comprometidos con transformar la realidad, mejorar al ser humano y la humanidad. Reconocer y apoyar la labor docente es fundamental en una comunidad escolar, así como en la sociedad. Lamentablemente, las posturas antidemocráticas en Brasil y la Patria ponen en riesgo la autonomía docente y la alegría de enseñar y aprender con los estudiantes.

3.3 Cultura innovadora

Este indicador ofrece pistas que nos llevan a pensar en una institución creativa con características basadas en la complejidad.

La idea de ofrecer condiciones para que los estudiantes adquieran un conocimiento pertinente se basa en la necesidad de que dicho conocimiento asimilado permita comprender cuestiones globales. Sin embargo, según Morin (2022), al pensar de manera compleja, reconocemos la importancia de relacionar lo local con lo global y viceversa. No basta con conocer una parte, es necesario conectarla al contexto y el todo.

Ser una escuela que prioriza enseñar la identidad terrenal es ser una institución que incluye en su currículo cuestiones propias de su tiempo, lo que abarca la historia y las crisis. Se trata de percibirse como miembro del planeta Tierra, o, mejor dicho, como ciudadano planetario (González-Velasco, 2017, 2021), nutriendo un sentimiento de pertenencia, lo que lleva a compromisos consigo mismo y con los demás, y que, consecuentemente, se materializa en acciones intersolidarias para enfrentar los problemas. Actualmente estamos viviendo, según Morin (2013), numerosas crisis, lo que nos lleva a pensar en policrisis. Sin embargo, en el indicador se resalta la crisis ecológica y, consecuentemente, la búsqueda de crear alternativas viables para superar este problema. Para Morin (2020), lidiar y encontrar soluciones para la crisis ecológica depende del desarrollo de una conciencia ecológica, de habitar el planeta Tierra en comunión con otros seres.

Tener la cultura de enseñar la condición humana implica conocer la unidad y la diversidad del ser humano y cómo estos se integran mutuamente. Esto engloba un trípode que involucra la unidad (lo individual), la participación en la comunidad y el sentido de pertenencia a la especie humana. Es la ilustración de la complejidad humana, con todo lo que implica en la comprensión de la relación establecida entre el individuo y la sociedad, lo que, según Morin (2023), no es posible mediante un pensamiento disyuntivo. El pensamiento integrado trae consigo una preocupación por lo social que conduce a una actuación comunitaria.

Reflexionamos también acerca de la ética del género humano, un principio que incluye la idea de la ética de la resistencia, esencial en la era contemporánea marcada por la barbarie. Comprende la búsqueda de alternativas que superen la discriminación, la explotación, la injusticia y la exclusión.

3.4 Creatividad como valor reconocido

Creatividad como valor reconocido se trata de la escuela que atribuye valor a la creatividad, siendo reconocida y expresada en la propuesta de la escuela y en su filosofía. También marca las actividades y acciones cotidianas. Es una institución propensa a las novedades, a lo desconocido, lo incierto y la sorpresa (Torre, 2012).

Inicialmente, el reconocimiento de la creatividad como un valor sugiere una toma de conciencia por parte de los profesionales sobre la importancia de la acción creativa para la formación. Como consecuencia, se integra en el día a día de las actividades y acciones desarrolladas en el entorno escolar.

Al analizar el indicador, en cuanto al profesor en su día a día, se percibe una defensa de que los docentes tengan una visión sistémica de la educación. Proponemos que, además de una visión holística, se adopte una visión compleja de la educación, ya que solo así será posible entender que la educación no está separada de la realidad y que no es posible segmentarla. Desde el momento en que el profesor entiende la educación bajo esta lógica, se construye una complejización del pensamiento pedagógico en una vertiente de otra lógica que no se restringe a la fragmentación.

En relación con el estudiante, en una escuela que concibe la creatividad como un valor reconocido encontramos una preocupación por la democracia ejercida en el aula, siendo una liberación del autoritarismo de la visión tradicional de la educación (Torre, 2012). La participación, en lugar de ser inhibida, es estimulada.

Una escuela que actúa viendo la Creatividad como un valor reconocido, práctica una enseñanza preocupada en superar la fragmentación en disciplinas. Para eso es necesario transdisciplinarizar, religando, según Suanno (2022), conocimientos científicos, filosóficos, artísticos y culturales. Además, se trata de transdisciplinarizar articulando el conocimiento disciplinar e interdisciplinar a partir de metatemas en la construcción de meta-puntos de vista y metaconceptos.

Otro punto observado en Torre (2012) en escuelas que ven la Creatividad como un valor reconocido son las interacciones entre profesor-estudiante y estudiante-estudiante, las cuales se basan en el dialogo. Los estudiantes y profesores son subjetividades en interacción, abiertos a diferentes lenguajes, opiniones y concepciones. Por eso, la comunicación no siempre es objetiva, ya que involucra la subjetividad formada a partir de la experiencia de cada uno, según Suanno (2023), en una relación prosaica y poética.

Evidenciamos que Torre (2012) considera en el indicador en cuestión la importancia de la interacción entre lo que se estudia en la escuela y el entorno. Esto nos remite a la enunciación, es decir, la proposición de algo nuevo que se oponga a la exclusión, la desigualdad, la injusticia, la pobreza. Cambios que llevan a un cambio de rumbo. Sería otra forma de pensar la política, la economía, la democracia, la propia educación. Así, la escuela que concibe la Creatividad como un valor reconocido cumple una función social.

3.5 Espíritu emprendedor y de iniciativa

Torre (2012) presenta como uno de los indicadores el "espíritu emprendedor y de iniciativa"[3]. Para el autor, el sentido de emprendedor está vinculado a la actitud y no a habilidades laborales, siendo un sujeto que tiene actitudes de iniciativa.[4]

En este indicador, resaltamos que los profesionales con espíritu emprendedor y de iniciativa son capaces de avanzar de la crítica a la enunciación. Enunciar significa la proposición de ideas, proyectos colectivos y propues-

3 Concordamos con la comprensión del autor, pero consideramos necesario sustituir la nomenclatura por "espíritu propositivo-enunciador" para evitar equívocos en cuanto a la concepción y las bases epistemológicas al pensar a partir de las políticas educativas que influyen en el contexto educacional brasileño, que, sin embargo, adoptan "emprendedor" y "emprendedorismo" desde la lógica del estado mínimo, en el que el estado se desresponsabiliza de protección del ciudadano, dejándolo abandonado y considerando la educación como una mercancía. Se sabe que Torre no considera necesaria la sustitución, dado que escribió un e-mail a los miembros de RIEC, en el que aclara su postura, teniendo en cuenta el contexto europeo. Investigaciones brasileñas (Zan & Krawczyk, 2020) señalan que el discurso del emprendimiento ha contribuido a retirar la autonomía y el poder de la escuela, generando control y silenciamiento de los docentes por no estar de acuerdo con la perspectiva de la educación emancipadora, así como ha restringido el poder del Estado sobre la escuela pública. Una democracia joven como la brasileña demanda una educación crítico-emancipadora.

4 Emprender en el sentido de avanzar hacia la transformación en un sentido emancipador, y no en el sentido del Capital, y no en el sentido del mercado económico que debilita los derechos laborales y reduce las condiciones concretas de subsistencia. Por ello, para no crear dudas, proponemos revisar la nomenclatura del indicador.

tas que contraponen la barbarie excluyente del mundo contemporáneo, llevando a los estudiantes a adoptar estas actitudes, tanto en la dimensión personal como social.

Entendemos que este tópico sugiere la búsqueda de información con la expectativa de escuchar distintas opiniones para conocer la realidad. Así, el cuestionamiento y la duda están presentes. Este es un movimiento importante ya que, según Morin (2022), el hecho de conocer implica errores e ilusiones, siendo esencial indagar y estimular la investigación de diferentes perspectivas para que el educador pueda llegar a otras posibles aproximaciones.

3.6 Visión transdisciplinar y transformadora

En este tópico, Torre (2012) abordó la transdisciplinariedad en el desarrollo humano, la expansión de la conciencia, la integración y complementariedad de los saberes y la actitud transdisciplinar.

La transdisciplinariedad orientada al desarrollo humano ocurre en todas las dimensiones de este ser a partir de la multirreferencialidad (Torre, 2012). Mirar al ser humano considerando múltiples referencias, que engloban, según Moraes (2021), al ser biológico, psicológico, social, cultural, político, espiritual, cósmico, físico, y, para D'Ambrosio (2022), integra mente/cuerpo/cosmos. Esto hace que el ser humano, según Nicolescu (2018), no se disuelva en estructuras formales, sino que sea una integración de las dimensiones del ser entre cuerpo y espíritu.

En cuanto al desarrollo y expansión de la conciencia, vale resaltar la importancia de su ampliación tanto a nivel individual como ambiental y social (Torre, 2012). Se trata de ampliar la conciencia de uno mismo, así como la conciencia de un ser transnacional, percibiéndolo en un orden cósmico y planetario (Nicolescu, 2018).

Identificamos la integración y complementariedad de los saberes, lo que caracteriza la transdisciplinariedad mediante la búsqueda, según Suanno (2022), de religar conocimientos, saberes, culturas, prácticas y experiencias; de articular razón, emoción y corporeidad; de combinar objetividad y subjetividad; de valorar tanto el pensamiento científico como las subjetividades, ancestralidades, distintas lenguas, arte y poética; de unir lo múltiple y lo diverso en el proceso de construcción del conocimiento; y de dialogar entre los pensamientos racional-lógico-deductivo y el mítico-mágico-imaginario. Según Suanno (2022, p.1), la transdisciplinariedad es simultáneamente "un principio-estrategia para reorganizar el conocimiento, reorganizar la búsqueda del conocimiento, así como una forma de producir metamorfosis y reforma en el estilo de vida".

En lo que concierne a la actitud transdisciplinar, las Escuelas Creativas son instituciones que se basan en el rigor, la apertura y la tolerancia. El rigor, según Nicolescu (2018), se refiere al rigor en la comunicación del conocimiento científico, es decir, en la argumentación que considera la información obtenida en relación con los demás y con las cosas. Para este autor, la apertura abarca lo desconocido, lo inesperado y lo imprevisible que se encuentran en otro nivel de realidad. Además, para el mismo autor, la tolerancia consiste en el reconocimiento de opiniones, ideas y verdades antagónicas a las nuestras.

3.7 Currículo polivalente

Después de la lectura y el análisis, identificamos la preocupación por un currículo abierto. Un currículo que incorpore la apertura del estudiante a la diversidad de ideas, lo que podemos inferir como una aceptación, en el mismo entorno, de opiniones divergentes, ya que cada persona trae consigo influencias de la realidad cultural, social, económica y religiosa vivida. Un currículo que contemple objetivos abiertos a imprevistos y emergencias. Lo inesperado forma parte de la vida del ser humano y, consecuentemente, del día a día en la escuela. Esto se debe a que el currículo es una acción que engloba la complejidad del ser humano y de los procesos pedagógicos, y la dinámica de apertura ayuda a contemplar las emergencias personales y comunitarias, locales y planetarias del mundo contemporáneo (Torre, 2012).

Otro elemento evidente es el desarrollo integral de los estudiantes y de una conciencia integradora a través de la conexión expresada en los contenidos trabajados y en el aprendizaje. En cuanto a los contenidos, se trata de una integración del conocimiento científico, de los saberes ancestrales y culturales, entre otros, a partir de una contextualización. Además, se sabe que el aprendizaje demanda la disposición de la totalidad del individuo, lo que requiere la integración de sus dimensiones cognitiva, emocional, pragmática y espiritual (Torre, 2012).

Se percibe indirectamente que el indicador del Currículo polivalente sugiere que las Escuelas Creativas superen las jaulas epistemológicas, es decir, el conocimiento "enjaulado" en disciplinas (D'Ambrosio, 2022), ya que Torre (2012) defiende la orientación de proyectos educativos y de aula basados en la flexibilidad, la diversidad, la transversalidad y la interculturalidad.

Otro punto observado es la proposición de nuevos caminos para la escuela, que involucren a los profesionales, los estudiantes y la comunidad. En Torre (2012) se percibe la preocupación por un currículo que, desde una perspectiva compleja, dialogue con la condición humana, buscando el desarrollo de autonomías individuales y de participaciones comunitarias, ambas vinculadas al sentimiento de pertenencia a la especie humana. Se trata de preocuparse por enseñar la actuación comunitaria en favor de cuestiones sociales en grupos solidarios que respondan a las necesidades de la sociedad, así como a las individuales.

3.8 Metodología y estrategias innovadoras

En este tópico, percibimos una indicación de que la metodología y estrategias innovadoras trabajan con proyectos didácticos ecoformadores, ya que estos buscan el desarrollo integral de la persona. Esto se debe a que la ecoformación es una concepción que abarca una formación tripolar constitutiva de los otros, que corresponde a procesos de formación posibles en el ámbito social, institucional, expresados en los currículos (heteroformación), de las cosas expresadas por procesos de formación posibilitados en entornos de trabajo en los que el colectivo de personas, en conjunto y colaborativamente, piensan, crean, planifican, desarrollan y evalúan el trabajo del colectivo con identidad institucional al situarse en las personas, en la comunidad, en el realidad en la que se insertan y dialogan con los desafíos escolares y socioambientales (ecoformación) y de la propia persona con su interior (autoformación). Este tipo de proyecto logra incorporar cuestiones de economía, ecología,

sostenibilidad, entre otras. La estrategia de trabajo con proyectos considera el anhelo de los estudiantes por el conocimiento y, al ser desde la perspectiva de la ecoformación, según Zwierewicz y Torre (2023), trasciende el conocimiento propiciando acciones en colaboración y considerando las eventualidades que suceden durante su proceso de desarrollo.

Otro aspecto señalado por Torre (2012) es el uso de estrategias basadas en el sentipensar, que se refiere al uso integrado de las dimensiones emocionales y cognitivas durante el proceso de aprendizaje. Es la percepción del estudiante como un sujeto complejo, en el que los opuestos razón y emoción se entrelazan. Hay, por lo tanto, una conexión de la vida con el conocimiento.

Además de la percepción del sujeto complejo, la estrategia basada en el sentipensar (Moraes & Torre, 2004), esboza características de la transdisciplinariedad, como la articulación de la objetividad y la subjetividad y la simultaneidad y complementariedad entre el estado prosaico, que remite a prácticas y experiencias diarias, y el estado poético, que remite al lenguaje simbólico y al arte.

3.9 Evaluación formadora y transformadora

Evidenciamos en este indicador la presencia de la concepción de evaluación ecoformativa, que engloba formas variadas de evaluación, mediante la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación (Torre, 2012).

La ecoevaluación se basa en los principios de la ecoformación que, al reunir momentos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, contempla los aspectos implícitos y explícitos en el proceso evaluativo. Además, al incluir una parte de autoevaluación y otra de coevaluación, se percibe que el estudiante actúa con protagonismo en su propio proceso de aprendizaje, ya que la evaluación no dependerá únicamente del docente, sino también de su implicación en su propia formación.

Este enfoque evidencia la consideración de la multidimensionalidad del proceso al abordar distintas dimensiones, como la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, y por tener en cuenta diferentes frentes (Torre, 2012). La multidimensionalidad nos remite a la actitud transdisciplinar. En fin, la evaluación con un enfoque transdisciplinar va más allá de la simple comprobación de la memorización de conocimientos y supera la idea de que todos los estudiantes tienen las mismas condiciones de aprendizaje y aprenden de la misma manera.

La multidimensionalidad abordada en la Evaluación formativa y transformadora revela la posibilidad de realizar conexiones y articulaciones, lo que nos remite a una perspectiva compleja que, en lugar de fragmentar al ser humano y el aprendizaje, busca el desarrollo integral del ser humano.

3.10 Valores humanos y socioambientales

De lo presentado respecto a Valores humanos y socioambientales, identificamos una alusión al triángulo de la vida (D'Ambrosio, 2022), idea que marca la concepción de la transdisciplinariedad, al presentar cuestiones rela-

tivas a valores personales, socioafectivos y ambientales y ecológicos, lo que de cierta manera marca la relación entre individuo, sociedad y medio ambiente.

Este triángulo trae una idea de trascender a uno mismo y a la propia existencia, ya que reconoce la existencia del otro.

Otro aspecto que notamos, que apunta a las concepciones del pensamiento complejo, es la mención de los valores solidarios, lo que nos remite a la idea de enseñar la condición humana y enseñar la identidad terrenal (Torre, 2012).

Al colaborar con la comunidad y otras instituciones, se forma una red intersolidaria unida para enfrentar los problemas compartidos en un contexto permeado por crisis planetarias, lo que despierta la comprensión de que los individuos poseen una identidad terrenal. Además, al estar el individuo inmerso en participaciones comunitarias, se percibe un desarrollo de la condición humana.

Otro elemento característico del pensamiento complejo se centra en la idea de la ética, la cual es un valor universal. Según D'Ambrosio (2022), sin ella, el ser humano no sobreviviría. El comportamiento humano, tanto social como ambiental, requiere equilibrio para entender que ninguna persona es superior a otra. Así, la ética trae consigo la idea de respeto absoluto.

Suanno (2016) presenta una pregunta importante: "¿Por qué una escuela creativa?" Y luego, al responder a la pregunta, señala que considera fundamental que una escuela sea creativa para que no perpetúe el modelo de enseñanza tradicional que aún está vigente; que el ambiente escolar motive a los docentes a planificar sus clases, prácticas pedagógicas y proyectos escolares con autonomía creativa; que los procesos de enseñanza inspiren a sus estudiantes a ser mejores personas, con ganas de aprender, a ser ciudadanos transformadores, a reconectar aprender y vivir en una dinámica de sentir-pensar-actuar.

4. Conclusiones

A partir del análisis realizado del contenido de los indicadores, considerando los conceptos abordados y la perspectiva de la investigadora, destacamos que el libro *Instituciones Educativas Creativas: instrumento para valorar el desarrollo creativo de las Instituciones Educativas* (VADECRIE) presenta varios aspectos de la complejidad y la transdisciplinariedad en sus indicadores. Estos aspectos son importantes y caracterizan el documento como un recurso con capacidad transformadora para las escuelas, promoviendo la investigación, la formación y la difusión de la creatividad en instituciones educativas con bases democráticas e inclusivas.

Tejemos reflexiones sobre cada uno de los indicadores propuestos en el instrumento VADECRIE. Sin embargo, sabemos que cada uno de ellos solo tendrá sentido si están interconectados. La escuela es una institución que, para funcionar efectivamente, requiere que cada parte cumpla su función y que estas se comuniquen entre sí.

La escuela no se limita únicamente a la figura del profesor, por ejemplo; es necesario considerar toda la dinámica que la rodea. Por lo tanto, podemos decir que estos aspectos se entrelazan en un movimiento sistémico-organizacional, hologramático y recursivo.

Todo esto nos lleva a concluir que la Escuela Creativa es una construcción colectiva y participativa con un papel social importante, ya que sus acciones buscan mejoras para la comunidad escolar y tienen influencia en la sociedad en su conjunto.

5. Bibliografía

D'Ambrosio, U. (2022). Transdisciplinaridade e a proposta de uma nova universidade. *Rematec*, *17*(40), 01-19. https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/2/2

Fernandes dos Reis, L. H., & Oto Shiroma, E. (2024). Os determinantes do empreendedorismo da OCDE: ideologia neoliberal com nova roupagem. *Revista Eletrônica Interações Sociais*, *7*(1), 58–81. https://doi.org/10.14295/reis.v7i1.15888

González-Velasco, J. M. (2017). *Ciudadanía Planetaria*. Bolivia.

González-Velasco, J. M. (2021). *100 años Edgar Morin*: Humanista Planetario. Bolivia.

Moraes, M. C. [UFG Oficial]. (2021, Mayo 24) *Didática complexa e transdisciplinar* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Y1dqmQSA0uQ

Moraes, M. C., & Torre, S de la. (2004). *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis.

Morin, E. (2013) *A via para o futuro da humanidade* (E. de A. Carvalho & M. P. Bosco, Trad.). Bertrand Brasil.

Morin, E. (2020). É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus (I. Benedetti, Trad.). Bertrand Brasil.

Morin, E. (2022). *História(s) de vida: entrevista com Laure Adler.* (I. Benedetti, Trad.). Bertrand Brasil.

Morin, E. (2023). *Despertemos!: Um chamado para o despertar das consciências.* (I. Benedetti, Trad.). Bertrand Brasil.

Nicolescu, B. (2018). *O manifesto da transdisciplinaridade* (L. P. de Souza Trad.). TRIOM.

Shiroma, E. O., & Zanardini, I. M. S. (2022). Educação e ideologia do neodesenvolvimentismo: heteronomia no campo educacional. *Roteiro*, *47*, 1-25. https://doi.org/10.18593/r.v47.29677

Suanno, J. H (2016). Por que uma escola criativa? *Revista Polyphonía*, *27*(1), 81–97. https://doi.org/10.5216/rp.v27i1.42289

Suanno, J. H., & Sant'Ana, J. V. B. de (2020). Bem mais que paredes: a boniteza da educação nos espaços da Escola Pluricultural Odé Kayodê. En B. Feitosa, M. J. de Pinho, M. V. R. Suanno & J. H. Suanno (Orgs.), *Educação transdisciplinar: escolas criativas e transformadoras* (pp. 103-126). Eduft.

Suanno, M. V. R. (2015). *Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade*. [Tesis Doctoral, Universidade Católica de Brasília]. https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_cdaf328af4074d51441504309f91b7fa

Suanno, M. V. R. (2022). Para além dos territórios disciplinares: transdisciplinaridade como princípio-estratégia de reorganização do conhecimento. *Debates em Educação*, *14*(36), 270-280. https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14778/10266

Suanno, M. V. R. (2023). Didática complexa e transdisciplinar. In A. M Longarezi, S. G. Pimenta & R. V. Puentes (Orgs.), *Didática crítica no Brasil* (pp. 252-278). Cortez.

Tavares, R. G. (2022). *Criatividade, escolas criativas e aspectos didático-pedagógicos complexos e transdisciplinares.* [Tesis de maestría, Universidade Federal de Goiás]. Repositorio.

Torre, S. (2012). *Instituciones Educativas Creativas: instrumento para valorar el desarrollo creativo de las Instituciones Creativas - VADECRIE*. Círculo Rojo.

Zan, D., & Krawczyk, N. (2020). Ataque à escola pública e à democracia: nota sobre os projetos em curso no Brasil. *Retratos da Escola*, *13*(27), 607-620. https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1032

Zwierewicz, M. & Torre, S. (2023). *Escolas criativas: reflexões, estratégias e ações com Projetos Criativos Ecoformadores (PCE)*. Círculo Rojo.

Creatividad y Sociedad

Creatividad e inclusión en educación
A LO LARGO DE LAS DIFERENTES ETAPAS VITALES

Nº 40 - Diciembre 2024

Aprendizaje creativo e inclusión de estudiantes: un enfoque pedagógico innovador en la enseñanza de Historia

Creative Learning and Student Inclusion: An Innovative Pedagogical Approach to Teaching History

Gustavo Cezar Waltrick
Universidade do Planalto Catarinense
gustavowaltrick@uniplaclages.edu.br
https://orcid.org/0000-0002-5967-8786

Dionéia Walter Sagaz
Universidade do Planalto Catarinense
dioneia@uniplaclages.edu.br
https://orcid.org/0000-0003-4117-2645

Madalena Pereira da Silva
Universidade do Planalto Catarinense
prof.madalena@uniplac.edu.br
https://orcid.org/0000-0002-8886-2822

Recibido: 11/06/2024

Aceptado: 29/11/2024

Para citar este artículo: Waltrick, G. C., Sagaz, D. W., y da Silva, M. P. (2024). Aprendizaje creativo e inclusión de estudiantes: un enfoque pedagógico innovador en la enseñanza de Historia. *Revista Creatividad y Sociedad*, 40(6), pp. 68-85.

Recuperado de: http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2024/12/cys-40-6.pdf

Resumen

El artículo tiene como tema la interrelación del Aprendizaje Creativo y la Inclusión en la enseñanza de Historia en la Educación Primaria – Últimos Años. De esta manera, analiza en qué medida el Aprendizaje Creativo es adoptado en actividades pedagógicas en la enseñanza de Historia para promover la inclusión de estudiantes de educación especial; así como comprender su potencial como enfoque pedagógico inclusivo, con énfasis en la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La investigación cualitativa utiliza la exploración bibliográfica para identificar los procesos del Aprendizaje Creativo, demostrar expectativas y proponer acciones pedagógicas inclusivas basadas en los principios de la metodología estudiada. Se crearon actividades que ejemplifican propuestas que los docentes pueden incorporar en sus clases, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, puedan participar y aprender. Las innovaciones tecnológicas y las metodologías activas están cada vez más presentes y ayudan a los docentes en el desarrollo de sus actividades. En este sentido, el Aprendizaje Creativo es un camino de posibilidades para dinamizar la enseñanza de Historia, destacando la creación, imaginación, el compartir, el compromiso y la inclusión de los estudiantes.

Palabras clave

Aprendizaje Creativo; Inclusión; Enseñanza de Historia; Educación Primaria.

Abstract

The article focuses on the intertwining of Creative Learning and Inclusion in History teaching for upper elementary students. It analyzes to what extent Creative Learning is adopted in pedagogical activities in History teaching to promote the inclusion of students with special educational needs, as well as understanding its potential as an inclusive pedagogical approach, with an emphasis on including students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The qualitative research uses exploratory bibliographic methods to identify Creative Learning processes, demonstrate expectations, and propose inclusive pedagogical actions based on the studied approach. Activities were created to exemplify propositions that teachers can incorporate into their classrooms, ensuring all students, regardless of their abilities, can participate and learn. Technological innovations and active methodologies are increasingly present and assist teachers in developing their activities. In this context, Creative Learning offers a path of possibilities to energize History teaching, highlighting creation, imagination, sharing, engagement, and student inclusion.

Keywords

Creative Learning; Inclusion; History Teaching; Elementary Education.

1. Introducción

Los procesos educativos de metodologías activas, que estimulan en los estudiantes la capacidad de autonomía, un mayor sentido crítico y creatividad, forman parte del enfoque pedagógico propuesto por el profesor estadounidense Mitchel Resnick (2020), denominado Aprendizaje Creativo. Esta propuesta busca la valorización del trabajo de los estudiantes y profesores que, mediante la creatividad, pueden encontrar un nuevo sentido al conocimiento y a los espacios escolares. Los estudios sobre el Aprendizaje Creativo aún son recientes, pero están ingresando en los espacios educativos debido a la continua presencia de la tecnología y las innovaciones educativas.

Las posibilidades del Aprendizaje Creativo están basadas en principios como la participación, el compartir, el deseo de aprender y el estímulo a la creatividad. Además, puede adaptarse al proceso de enseñanza y aprendizaje en varios niveles, etapas, ambientes pedagógicos y edades. Dadas las posibilidades de la metodología de Aprendizaje Creativo, es fundamental considerar la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La inclusión escolar es un derecho garantizado por leyes y directrices nacionales e internacionales.

En este sentido, es necesario proponer nuevas posibilidades para el proceso educativo, asegurando que los estudiantes puedan constituirse como parte de la sociedad en la que viven, así como tener autonomía para aprender y también enseñar, conscientes de sus entornos sociales y, por lo tanto, siendo capaces de ejercer su derecho a la ciudadanía. Las disciplinas de las Ciencias Humanas son fundamentales para este ejercicio (Filosofía, Sociología e Historia).

En el caso de la disciplina de Historia, que es el enfoque de este estudio, la enseñanza puede proporcionar al estudiante los medios para comprender, de manera más amplia, la realidad en la que está inmerso e intervenir en ella de manera consciente y propositiva. En este contexto, uno de los principales objetivos de la enseñanza de Historia en la Educación Primaria es promover la autonomía intelectual y la capacidad de entender que las acciones de los individuos están influenciadas por el contexto histórico y geográfico en el que viven, ya sea para mantener o modificar sus costumbres y comportamientos. Comprender la vasta diversidad de personas e historias, fomenta el pensamiento crítico, la autonomía y la formación para la ciudadanía (Brasil, 2017, p. 400).

En Brasil, la enseñanza de Historia se trabaja a lo largo de la Educación Básica, abarcando la Educación Infantil; la Educación Primaria (Años Iniciales: 1º a 5º grado y Años Finales: 6º a 9º grado) y la Educación Secundaria (Brasil, 2017). En el ámbito de esta investigación, nuestras propuestas pedagógicas están dirigidas a la Educación Primaria - Años Finales (6º a 9º grado). Las investigaciones muestran que la enseñanza de Historia sigue estando centrada en los libros de texto, y estos, a su vez, están desconectados de la realidad de los estudiantes; los enfoques pedagógicos aún son transmisivos, lo que contribuye al desinterés o la incomprensión de los estudiantes (da Costa, 2023). En este contexto, es necesario buscar nuevas formas de aprender y enseñar que "permitan a los estudiantes la adquisición de ciertos conocimientos. No solo en el nivel cognitivo como 'saber histórico', sino también en situaciones concretas sociales, es decir, ese saber debe tener significado para su vida política y cotidiana" (da Costa, 2023, p.3).

Los continuos cambios en los contextos sociales en todo el mundo promueven cada vez más la inserción de nuevas tecnologías en la educación, además de cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como la implementación de metodologías activas y la enseñanza híbrida. Además, frente a una coyuntura incierta tras los efectos de la pandemia de COVID-19[1] en los diversos segmentos educativos y económicos, las transformaciones en las acciones pedagógicas están cada vez más presentes. Ante esto, las metodologías activas pueden ser utilizadas como herramientas pedagógicas por profesores que buscan innovación en sus experiencias educativas.

De la misma manera, los estudiantes de los últimos grados de la Educación Primaria tienen garantizados los derechos a un proceso educativo estimulante y que sea capaz de construir conocimiento mediante competencias, habilidades, actitudes y valores (Bezerra, 2013). Basándonos en lo expuesto, problematizamos las posibilidades del Aprendizaje Creativo como una metodología activa inclusiva para la enseñanza de Historia en clases de los últimos grados de la Educación Primaria. Para ello, se proponen perspectivas que lleven a los sujetos a asumir su papel crítico y constructivo en su contexto social y, así, generar efectivas transformaciones sociales.

El Aprendizaje Creativo, como metodología activa en la práctica pedagógica de los docentes, puede contribuir al aprendizaje de los estudiantes, promoviendo el compromiso y el reencantamiento de los involucrados en las prácticas pedagógicas que ocurren en la educación básica. En este sentido, es necesario que los profesores de Historia se vean capaces de involucrar un componente tradicional de los currículos brasileños, presente desde el siglo XIX (Mastrantonio, 2019), en este nuevo contexto emergente.

El presente texto se orienta por la siguiente pregunta de investigación:

- ¿El Aprendizaje Creativo ha sido adoptado en actividades pedagógicas en la enseñanza de Historia para la inclusión de estudiantes de educación especial? Y para responder a esta pregunta, se compromete a analizar en qué medida el Aprendizaje Creativo es adoptado en actividades pedagógicas en la enseñanza de Historia para promover la inclusión de estudiantes de educación especial.

Desde esta perspectiva, además de explorar el uso del Aprendizaje Creativo, el texto también se propone comprender su potencial como enfoque pedagógico inclusivo. Para ello, se propondrán actividades pedagógicas que estimulen el aprendizaje y la creatividad de los estudiantes.

El artículo está organizado en secciones. Además de la introducción, este artículo presenta una revisión de la literatura, destacando los principales estudios sobre la temática abordada y también el camino metodológico. También hay una sección de discusiones teóricas sobre las categorías analizadas y los resultados propuestos, presentando las sugerencias de actividades pedagógicas basadas en el enfoque del Aprendizaje Creativo y las consideraciones finales.

---

1 Según la Organización Panamericana de la Salud (OPAS, 2021), COVID-19 es una enfermedad infecciosa de alta transmisibilidad causada por el nuevo coronavirus (SARS-CoV-2), cuyo primer caso se informó en la ciudad china de Wuhan en diciembre de 2019. Los casos en Brasil se han intensificado desde marzo de 2020, generando serias preocupaciones sobre los efectos de la proliferación de este virus en el territorio brasileño. Además de los efectos en la salud pública, la pandemia de COVID-19 también ha alertado sobre las transformaciones en las relaciones sociales, políticas y económicas. "La nueva articulación presupone un giro epistemológico, cultural e ideológico que sustente las soluciones políticas, económicas y sociales que garanticen la continuidad de la vida humana digna en el planeta [...]" (Santos, 2020, pp. 31-32).

2. El camino metodológico

Al dedicarse al estudio de un tema que posee relevancia personal y profesional, las motivaciones propuestas parten de la curiosidad y del trabajo del investigador que se propone a la lectura y a la escritura. Siendo así, partimos del entendimiento de la profesora e investigadora Suely Ferreira Deslandes (2008) sobre la constitución de una investigación ser:

> [...] fruto del trabajo vivo del investigador. Para esto, necesitará articular información y conocimientos disponibles (un amplio conjunto de saberes y técnicas), usar ciertas tecnologías (el uso de Internet o ciertos programas, p. ej.), emplear su imaginación, prestar su cuerpo al esfuerzo de realizar la tarea (Deslandes, 2008, p. 31).

Frente a tal observación, es oportuno resaltar que el proceso de creación de una investigación y su realización exige del investigador actitudes esenciales para construir el conocimiento, siendo ellas, el esfuerzo de la lectura, la reflexión, la comprensión y, posteriormente, el registro. Según Minayo (2008), una investigación puede despertar la curiosidad y la creatividad en su proceso de construcción, pues "[...] la investigación es un trabajo artesanal que no prescinde de la creatividad, pero se realiza fundamentalmente por una labor intelectual basado en conceptos, proposiciones, hipótesis, métodos y técnicas, que se construye con un ritmo propio y particular" (Minayo, 2008, p. 25).

A partir de reflexiones sobre la relevancia de constituir un camino para la investigación, este estudio se basa en un enfoque cualitativo, ya que se centró en analizar, con base en las investigaciones existentes, en qué medida el Aprendizaje Creativo es adoptado en actividades pedagógicas en la enseñanza de Historia para promover la inclusión de estudiantes de educación especial; así como comprender su potencial como enfoque pedagógico inclusivo.

Además, comprendemos que, para atender a los presupuestos establecidos, partimos del entendimiento de que "[...] la investigación cualitativa es de particular relevancia para el estudio de las relaciones sociales debido a la pluralización de las esferas de la vida" (Flick, 2008, p. 20). De este modo, el enfoque cualitativo permite al investigador vislumbrar los procesos que involucran las relaciones humanas en diferentes contextos.

Con el soporte del enfoque establecido, se definió el tipo de investigación que atendería a los objetivos y a la problemática creada. Siendo así, la investigación exploratoria del tipo bibliográfico se adecuó al propósito de identificar los procesos del Aprendizaje Creativo, de demostrar posibilidades y también proponer acciones educativas basadas en los principios de este enfoque pedagógico. Además, se constituyó la revisión de literatura, siendo una etapa de importancia en la investigación, pues "la revisión de la literatura teórica en su área de investigación puede ayudarle a encontrar respuestas para preguntas [...]" (Flick, 2008, p. 62). Asimismo, proponemos discutir los principales conceptos y fundamentos, siendo ellos, el Aprendizaje Creativo, las metodologías activas y la enseñanza de Historia en la perspectiva innovadora.

> En la investigación cualitativa, los investigadores usan la literatura de manera consistente con las suposiciones de aprendizaje del participante, y no para prescribir las preguntas que necesitan ser respondidas desde el punto de vista del investigador. Una de las principales razones para llevar a cabo un estudio cualitativo es que el estudio es exploratorio. Esto significa que aún no se ha escrito mucho sobre el tema o sobre la población en estudio, y el investigador intenta escuchar a los participantes y construir una comprensión basada en sus ideas (Creswell, 2007, p. 46, énfasis del autor).

Dado lo escrito por Creswell (2007), percibimos que la investigación permitió explorar los fenómenos involucrados en las etapas del trabajo y, además, entender la contribución de las discusiones propuestas para la implementación del Aprendizaje Creativo en la Educación. De esta forma, como parte del proceso de la investigación, se constituyó un conjunto de actividades y posibilidades pedagógicas basadas en el enfoque de la creatividad. Las proposiciones creadas ejemplifican, así, prácticas pedagógicas que pueden integrarse a las experiencias en el aula.

Secuencialmente a la etapa de la investigación bibliográfica, se propusieron actividades pedagógicas disponibles por medio electrónico para la apreciación, el análisis y la inclusión en las prácticas pedagógicas de profesoras y profesores de Historia interesados en vivir el enfoque creativo. Las actividades fueron cuidadosamente elaboradas para garantizar la inclusión de todos los estudiantes, incluidos aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Las mismas fueron elaboradas y validadas por un profesor de Historia y una profesora especialista en Educación Especial que actúa como segunda profesora con estudiantes con TEA.

De este modo, las posibilidades y aplicaciones del Aprendizaje Creativo y la enseñanza de Historia en una perspectiva innovadora e inclusiva pueden ser conocidas por más docentes y, así, fomentar nuevas posibilidades para el actual contexto educativo. Como parte de los procedimientos de la investigación, se realizó la revisión de literatura, enumerando trabajos que poseen aproximaciones con la temática investigada.

3. Revisión de Literatura

Como parte del proceso de escritura, se realizó la revisión de literatura, buscando recopilar información en plataformas digitales con bases de datos de producción científica de categorías de interés o relevantes para la investigación. En esta sección, describimos las etapas de este procedimiento y destacamos los escritos más relevantes que contribuyeron a las discusiones teóricas. La recopilación de trabajos relacionados con la investigación permite observar lo que ya se ha producido y ayuda a comprender las categorías y conceptos.

Partiendo de los presupuestos iniciales, la revisión de literatura se realizó con criterios específicos para atender a los filtros y posibilidades de temas en plataformas digitales. En la Tabla 1, enumeramos los descriptores y operadores booleanos utilizados en esta etapa de la investigación. Los descriptores se mantendrán en portugués, ya que la búsqueda se realizó con términos en dicho idioma.

Tabla 1

Descriptores utilizados en búsquedas de búsquedas relacionadas

Búsquedas realizadas	Descriptores y operadores booleanos
Búsqueda 1	"Aprendizagem Criativa" AND "Ensino Fundamental"
Búsqueda 2	"Aprendizagem Criativa" AND "Ensino de História"
Búsqueda 3	"Aprendizagem Criativa" AND "História"
Búsqueda 4	"Aprendizagem Criativa"
Búsqueda 5	"Ensino de História" AND "Metodologias Ativas"
Búsqueda 6	"Ensino de História"
Búsqueda 7	"Aprendizagem Criativa" AND "inclusão"
Búsqueda 8	"Aprendizagem Criativa" AND "Ensino Fundamental" AND "inclusão" AND "Ensino de História"
Búsqueda 9	"Aprendizagem Criativa" AND "Ensino Fundamental" AND "educação especial" AND "Ensino de História"

Fuente: datos de la investigación.

Las búsquedas se realizaron en tres plataformas digitales: el Portal de Periódicos de Capes/MEC, *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) y Google Scholar. Para ello, se utilizaron filtros de publicaciones tipo artículo, desde el año 2015 en adelante, con escritos en portugués y relacionados con la educación. Es relevante destacar que los resultados fueron limitados en algunas búsquedas, ya que el Aprendizaje Creativo aplicado a la enseñanza y aprendizaje en las escuelas es aún reciente en nuestro país, Brasil. No obstante, la inclusión escolar ya cuenta con un mayor volumen de estudios, lo que amplió los resultados para esta temática.

En el Portal de Periódicos de Capes/MEC se realizaron las siete búsquedas descritas en la Tabla 1 (búsquedas del uno a siete), utilizando los filtros ya mencionados. En esta base de publicaciones, se encontró un artículo que cumplía con los presupuestos teóricos y metodológicos y que está relacionado con la enseñanza de Historia, siendo "A tecnologia como aliada no ensino de História e a sua adesão nas escolas de Educação Básica" de Silva, David y Mantovani (2015). Las autoras discuten la inserción de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en las escuelas de educación básica del estado de São Paulo y destacan la preocupación por la enseñanza de Historia, señalando cómo la ausencia de tecnologías ha dificultado el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto actual.

En la plataforma de *Scielo*, se observó que entre las búsquedas uno y cinco no se encontraron artículos relacionados con el tema propuesto. Las investigaciones retornadas presentaron los términos de manera inconexa o, en ocasiones, no convergían con los presupuestos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ante esto, en la búsqueda seis se encontró un artículo relevante, "Reflexões sobre o ensino de História" de Bittencourt (2018). La autora discute la trayectoria de la enseñanza de Historia en Brasil y el desarrollo de los hechos históricos brasileños, así como reflexiona sobre metodologías, contenidos y procesos de este componente curricular.

En la plataforma *Google Scholar*, considerando las restricciones de filtro de la herramienta, el mecanismo de selección utilizado fue el período específico desde 2015 en adelante. Realizadas las consultas, se obtuvo solo un resultado relacionado con los presupuestos de la investigación en la búsqueda dos, siendo la disertación de maestría titulada "Movimento *Maker* na Educação: *creative learning*, *fab labs* e a construção de objetos para apoio a atividades educacionais de ciências e tecnologias no Ensino Fundamental 2 (Séries Finais)" de Medeiros (2018). Entre las secciones presentadas en el escrito, la autora describe los principios del Aprendizaje Creativo a partir del pensamiento del profesor estadounidense Mitchel Resnick (2020) y el desarrollo de este enfoque en la educación básica. Según la autora, el movimiento busca estimular la inteligencia colaborativa, la creatividad y el carácter práctico del uso de las tecnologías. Es un movimiento informal, que valora la generación de conocimiento por pares y por el compartir, siendo motivado por la diversión y la autorrealización. Es una propuesta de práctica diferenciada, capaz de instigar la creatividad y la investigación, generando un conocimiento más crítico y contextualizado.

Continuando con el proceso de revisión de literatura, en la búsqueda cuatro se localizaron dos artículos. El primero de ellos, titulado "Formação do professor da educação básica na perspectiva da aprendizagem criativa" de Soares, Prado y Dias (2020). Este escrito muestra las dificultades de la implementación de las metodologías activas por los profesores de educación básica de escuelas públicas, en vista de la relación entre la formación continua y el trabajo con los estudiantes.

El segundo y último artículo de la búsqueda cuatro se titula "*The Legend of Creative Learning*: proposição de um jogo de RPG para incentivar a aprendizagem criativa" (da Silva Rodrigues, da Silva Rodrigues, Castro Bertagnolli, Schmitt & Procasko, 2020). En este artículo, los autores presentan el desarrollo de las habilidades del Aprendizaje Creativo a través de un juego de RPG (*Role Playing Games* – juegos de cooperación utilizando personajes). Además, destacan el compromiso de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y el desarrollo de los cuatro pilares de este enfoque pedagógico que son proyectos, pasión, pares y pensar jugando.

Por su parte, la búsqueda cinco tuvo como resultado un artículo de relevancia, titulado "Qual meu lugar nas aulas de história?: reflexões sobre metodologias ativas e o ensino de História a partir dos dados do projeto residente" de Cruz y Batista (2020). Las discusiones en el artículo están permeadas por los procesos de enseñanza y aprendizaje de Historia y la posibilidad de la inserción de las metodologías activas con el fin de promover una mayor autonomía y desarrollo de los estudiantes.

En la búsqueda seis, uno de los artículos encontrados está relacionado con los estudios sobre el Aprendizaje Creativo y la enseñanza de Historia, titulado "Que ensino de História cabe na escola?" de Santi (2020). En el artículo, se reflexiona sobre los contenidos y perspectivas teóricas que sustentan los procesos de enseñanza de Historia en las actividades de la educación básica. De este modo, el autor presenta posibilidades para nuevas propuestas sobre la construcción del saber histórico.

Con el objetivo de maximizar los hallazgos, realizamos tres búsquedas adicionales. En la búsqueda siete, realizada en el portal de periódicos de Capes, se obtuvieron 23 resultados. Tras analizar las investigaciones y leer los resúmenes y textos, se observó que solo dos de ellas utilizaron el Aprendizaje Creativo para la inclusión de estudiantes.

El primer artículo, de Bononi, Domiciano y Bamonte (2022), describe de forma muy superficial que el Aprendizaje Creativo puede contribuir a la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en el entorno escolar, ya que el enfoque permite que el profesor pueda crear estrategias metodológicas que favorezcan vivencias y experiencias significativas. Los autores concluyen diciendo que se necesitan nuevas investigaciones para identificar otras contribuciones que dicha metodología puede promover en el proceso de inclusión de estudiantes con ceguera o baja visión en el contexto educativo.

El segundo artículo, de Do Carmo Barbosa (2022), presentó un estudio que relaciona, mediante objetos virtuales de aprendizaje, "[...] la inclusión escolar, los recursos y la vestimenta infantil, verificando si este último puede ser utilizado en el desarrollo de las relaciones, percepciones y deducciones que los niños hacen durante la interacción con los objetos, a través del Aprendizaje Creativo y significativo" (p. 2). Los autores consideran que la vestimenta es un recurso lúdico e interactivo que facilita la comprensión de conceptos y la valorización de las diferencias entre los niños.

La búsqueda ocho, realizada en Google Scholar, resultó en 109 recursos (libros, capítulos, artículos, entre otros). Tras leer los títulos y todos los resúmenes, sólo cuatro de ellos relacionan o abordan el Aprendizaje Creativo inclusivo en la enseñanza de Historia en la educación primaria. Los mismos se presentan a continuación.

La disertación de Elizabeth de Jesus da Silva (Silva, 2010) presenta un enfoque innovador para la inclusión de los estudios africanos en la enseñanza de Historia, enfatizando la importancia del Aprendizaje Creativo. La investigación se llevó a cabo en una escuela pública de Bahía y se basa en la utilización de los juegos africanos Mancala como mediadores en el proceso educativo. Los resultados de la investigación indican que la utilización de los juegos Mancala promovió una serie de beneficios educativos. En primer lugar, la práctica de los juegos permitió a los alumnos explorar nuevas formas de expresión y movimiento corporal, rompiendo con la rigidez tradicional de las prácticas escolares. Además, los juegos facilitaron una comprensión más profunda y crítica de la Historia y cultura africana, desafiando estereotipos y prejuicios arraigados.

Silva (2022) presenta un relato de experiencia pedagógica en una escuela rural. El relato se enfoca en un proyecto pedagógico innovador que busca integrar la creatividad en la enseñanza mediante el estudio de las culturas indígenas. Titulado "Cadê os indígenas nos livros didáticos? Tem indígenas em Pernambuco?", el proyecto se alinea con la Ley nº 11.645/2008, que obliga la enseñanza de la Historia y cultura afro brasileña e indígena en las escuelas. El proyecto fue implementado en una escuela multigrado y consistió en un análisis crítico de libros de texto, identificando la ausencia o mala representación de las culturas indígenas. A partir de ahí, se incentivó a los alumnos a explorar sus propias raíces culturales y a reconocer la importancia de la diversidad cultural en el contexto educativo. Este proceso crítico y creativo amplió las perspectivas de los estudiantes, permitiendo una comprensión más profunda y respetuosa de las culturas indígenas, al tiempo que desarrollaba habilidades analíticas y creativas.

El autor Martins (2022), desarrolló la investigación en el ámbito del "Proyecto Ágora", una iniciativa para promover la experiencia democrática entre alumnos de quinto grado de la educación primaria. Inspirado en la plaza pública de la antigua Grecia, el proyecto crea un espacio donde los alumnos pueden debatir, discutir y deliberar sobre temas relevantes para la comunidad escolar. El proyecto incentiva el protagonismo estudiantil, permitiendo que los alumnos ejerzan sus derechos y deberes como ciudadanos desde una edad temprana. La

práctica democrática se vive de manera práctica, con elecciones de representantes de clase, debates sobre temas de interés colectivo y la toma de decisiones conjuntas. Este entorno favorece el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas, además de fortalecer la comprensión y valorización de la democracia y la ciudadanía.

Zandoni (2002) discute los desafíos y las posibilidades de las prácticas de escritura significativa a través de un proyecto que involucra la construcción de memorias por parte de los estudiantes de la educación primaria mediante la escritura de historias de vida. El proceso de escritura se ve como una herramienta para la construcción de la identidad de los alumnos, ofreciendo un espacio para que sus voces y experiencias sean valoradas. El proyecto también aborda la importancia de la interacción entre el discurso individual y el colectivo, destacando cómo las narrativas personales se entrelazan con la Historia y la cultura más amplias. La actividad de escritura de memorias no solo desarrolla habilidades literarias, sino que también fortalece la autoestima y la conciencia crítica de los estudiantes sobre su papel en la sociedad.

En relación con la búsqueda nueve, realizada en Google Scholar, se obtuvieron 47 resultados, pero ninguno de ellos se alineó con el alcance de la concatenación de los descriptores anunciados en la Tabla 1. Este hecho evidencia que se necesitan nuevas investigaciones para ampliar, en especial, la educación especial en el ámbito del Aprendizaje Creativo en la enseñanza de Historia en la educación primaria.

A partir de las investigaciones realizadas, se infiere que el Aprendizaje Creativo puede contribuir a promover la inclusión escolar de diversos temas obligatorios en el currículo de la educación básica en Brasil, pero los resultados aún son inexpresivos o nulos en lo que respecta a las investigaciones sobre Aprendizaje Creativo y Educación Especial en la enseñanza de Historia. Ante lo expuesto, nos comprometemos a proponer prácticas pedagógicas basadas en el Aprendizaje Creativo en el componente curricular de Historia para la inclusión de estudiantes con TEA en la enseñanza regular, de modo que las actividades propuestas por el profesor titular puedan ser realizadas por el estudiante con TEA.

Las prácticas pedagógicas que enfatizan la creatividad, la colaboración y la adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes son fundamentales para garantizar un entorno educativo inclusivo. La revisión de literatura reveló que en cuanto a la imbricación de los descriptores presentados en la Tabla 1, especialmente la búsqueda nueve, no hay investigaciones correlacionadas.

4. Prácticas de Metodologías Activas en la Enseñanza de la Historia

4.1. El Aprendizaje Creativo

El contexto educativo actual vislumbra nuevas posibilidades de enseñanza y aprendizaje. La sociedad contemporánea ha implementado cada vez más el uso de la tecnología, especialmente en entornos virtuales, debido

a la pandemia. Es notable la inserción de nuevas tecnologías que atienden a estudiantes acostumbrados al acceso rápido a la información. Recursos digitales, plataformas en línea y juegos electrónicos son oportunidades para el proceso de enseñanza y aprendizaje (Rodrigues et al., 2020).

En este escenario, las metodologías activas permiten que profesores y estudiantes reconsideren sus roles en el aula, "[...] recolocando el enfoque en la enseñanza-aprendizaje-evaluación como un proceso de construcción conjunto y relacional [...]" (Cruz & Batista, 2020, p. 1). Para Bacich y Moran (2018), estos procesos metodológicos activos se contextualizan con las experiencias del siglo XXI, donde los modelos de enseñanza híbridos y adaptativos son cada vez más frecuentes. Estos autores destacan que:

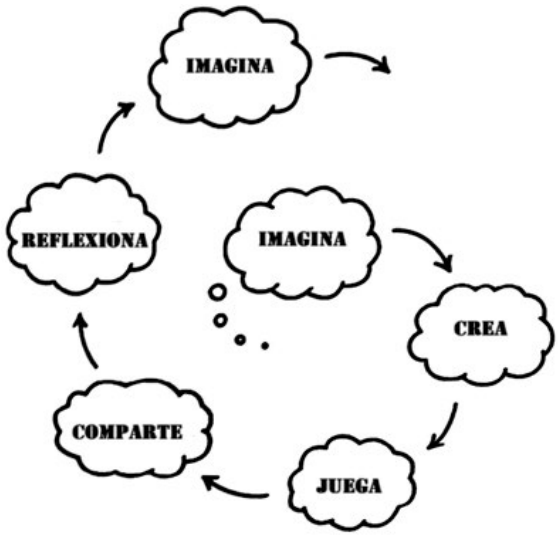
> [...] las metodologías activas enfatizan el papel protagonista del alumno, su participación directa, reflexiva en todas las etapas del proceso, experimentando, diseñando, creando, con la orientación del profesor; [...]. Las metodologías son grandes directrices que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje y que se concretan en estrategias, enfoques y técnicas específicas y diferenciadas (Bacich & Moran, 2018, p. 4).

Como se puede observar, las metodologías ayudan a los profesores a organizar las secuencias de aprendizaje propuestas a los estudiantes, siendo necesario superar los modelos tradicionales donde el docente es el centro del proceso y el único poseedor del conocimiento. Así, se puede considerar la presencia de la creatividad en las experiencias educativas en los diferentes niveles de la educación básica, ya que "[...] la educación basada en metodologías activas y más específicamente en el aprendizaje creativo (*creative learning*), presupone que lo que importa no son los contenidos enseñados, sino cómo estos alumnos aprenderán a aprender [...]" (Medeiros, 2018). Ser curioso estimula el aprendizaje de forma efectiva, crítica y contextualizada, proporcionando sentido a las actividades escolares para que los jóvenes puedan desarrollar habilidades de resolución de problemas futuros.

Este enfoque pedagógico se inicia con las prácticas desarrolladas por los niños en la Educación Infantil. Resnick (2020) afirma que el proceso de la creatividad surge a través de una espiral de aprendizaje que se considera "[...] el motor del pensamiento creativo. A medida que los niños de jardín de infantes recorren la espiral, desarrollan y refinan sus habilidades como pensadores creativos, aprenden a desarrollar sus propias ideas, probarlas, [...] y crear ideas basadas en sus experiencias" (Resnick, 2020, p. 12). En la Figura 1, se representa la espiral del Aprendizaje Creativo que despierta habilidades de creación, reflexión e imaginación.

Figura 1

Espiral del Aprendizaje Creativo



Fuente: Resnick (2020, p. 11)

Para la concreción del Aprendizaje Creativo es necesario comprender los cuatro principios que involucran a los participantes en esta metodología: Proyectos, Pasión, Pares y Pensar Jugando. Con estos fundamentos claros, el proceso de enseñanza y aprendizaje se transforma para que los estudiantes entiendan la importancia de resolver problemas cotidianos y puedan promover cambios en sus contextos familiares y sociales. Esta metodología estimula los procesos cognitivos a través de proyectos (Soares, Prado & Dias, 2020), creando redes de colaboración y desarrollo de habilidades esenciales para sus vidas futuras.

Los cuatro pilares también permiten que los estudiantes desarrollen otras competencias necesarias para su participación social efectiva, como la creación, la prueba y el error, superando frustraciones y miedos, construyendo conocimiento de manera segura y relevante. Al apropiarse de cada principio, los estudiantes avanzan en su espiral del conocimiento, despertando la imaginación, la creatividad, el juego, el compartir con sus pares y la reflexión crítica (Medeiros, 2018). La educación del siglo XXI requiere nuevos paradigmas.

Es importante recordar que este cambio pedagógico no ocurre rápidamente. Los docentes deben buscar formación continua para innovar en sus prácticas. En el Aprendizaje Creativo, el rol del docente es de "[...] orientador, mediador, articulador, provocador, colaborador, investigador mientras el alumno se convierte en protagonista, creador, explorador, cuestionador, productor, aprendiendo mediante la práctica y el error" (Soares, Prado & Dias, 2020, p. 1880).

Es relevante destacar que el currículo de Historia, a menudo se percibe como teórico y exigente en lectura y reflexión. Las ciencias humanas requieren momentos de disfrute, observación y crítica. Sin embargo, es necesario superar este enfoque tradicional. El Aprendizaje Creativo en las clases de Historia puede involucrar nuevos lenguajes, tecnología, creatividad y recursos audiovisuales. En la siguiente sección, discutiremos la enseñanza de Historia en el contexto contemporáneo.

4.2. El proceso de enseñanza y aprendizaje en Historia

Guiados por los principios del Aprendizaje Creativo, es crucial reflexionar y articular estos conocimientos pedagógicos innovadores con uno de los componentes más tradicionales del currículo brasileño: la Historia. Es esencial que los docentes, además de tener conocimiento y didáctica, puedan acercar a los estudiantes a nuevos espacios y prácticas educativas que dinamicen el conocimiento histórico (Silva, David & Mantovani, 2015). En esta perspectiva, es necesario que los docentes implementen nuevas propuestas pedagógicas que permitan la apropiación de conceptos y categorías históricas.

Asimismo, las prácticas de la ciencia histórica han cambiado a medida que las sociedades han evolucionado en el tiempo y el espacio. Como se menciona, "[...] la Historia es vida y conocimiento. Las personas hacen Historia todo el tiempo y en todos los lugares. Concebimos la Historia como el estudio de la experiencia humana en diferentes épocas. La Historia busca comprender las innumerables maneras en que hombres y mujeres han vivido [...]" (Guimarães, 2012, p. 41). Al consolidarse como un campo de conocimiento, la Historia se establece como un estudio esencial para rescatar los registros de nuestros antepasados.

Es importante resaltar que la enseñanza de Historia ha estado presente en las instituciones educativas desde mediados del siglo XIX, inicialmente con un objetivo cívico: reproducir el discurso a favor de los gobiernos y los héroes nacionales. En relación a esto, la profesora Circe Bittencourt (2011) reflexiona sobre los procesos pedagógicos de los profesores de Historia y el uso del libro de texto. Según ella, "[...] aprender Historia significaba saber de memoria nombres y hechos y sus fechas, repitiendo exactamente lo que estaba escrito en el libro o copiado en los cuadernos" (Bittencourt, 2011, p. 67). Sin embargo, en el siglo XXI, los paradigmas de enseñanza y aprendizaje permiten una mayor reflexión y dinamismo sobre los espacios sociales y la valorización de los sujetos históricos, quienes se reconocen como parte de la Historia de su región y país, y también como ciudadanos conscientes de sus contextos sociales, económicos y políticos.

> Pensar en la Historia y su enseñanza en el siglo XXI es dialogar con una sociedad que ha ampliado las redes de sociabilidad e información, abriendo espacio para el acceso a otras culturas y manifestaciones culturales que no tendrían espacio en los medios más comunes de difusión [...]. Marcada por una diversidad de interacciones y una abundancia de información, el presente plantea muchos desafíos a la Educación, que debe [...] transformarse cotidianamente para adaptarse a un mundo en transformación y construir [...] herramientas para la experiencia de los estudiantes en este mundo (Cruz & Batista, 2020, p. 2-3).

En este contexto, es crucial observar la importancia de la formación inicial y continua de los educadores a través de cursos libres, especializaciones y el propio intercambio de información entre pares. En este sentido, Nóvoa (2019) reflexiona sobre la formación de profesores, que necesita relacionar la complejidad del conocimiento con los contextos que involucran a los profesionales de la educación. Además, señala que los estudios no pueden centrarse solo en la preparación pragmática y profesional, sino en la capacidad de proporcionar una comprensión amplia sobre la profesión de educador.

De acuerdo con el autor, entendemos que el profesor de Historia debe aliar diversas posibilidades y herramientas para promover una práctica pedagógica eficiente en sus objetivos. Además de la visión desvalorizada que,

a veces, los estudiantes y otros profesionales atribuyen a esta asignatura (Guimarães, 2012). El docente de Historia se constituye como profesional a medida que se relaciona con sus pares, con sus estudiantes y con los sujetos de la comunidad escolar y, a partir de ello, realiza los procesos de enseñanza y aprendizaje, evalúa sus prácticas y se renueva en su camino pedagógico.

Enseñar y aprender Historia es un proceso complejo que se está modificando en la actualidad, especialmente con la inclusión de metodologías activas en los sistemas educativos. La construcción del conocimiento histórico desde la perspectiva del Aprendizaje Creativo valoraría los conocimientos previos de los estudiantes, colocándolos como protagonistas de la adquisición de sus saberes. Esto se debe a que "[...] esta dinámica hace que la producción del conocimiento sea cada vez más fundamental para profesores y estudiantes, concretando la función de la escuela en el proceso de escolarización de manera crítica, basándose en las experiencias" (Santi, 2020, p. 2). En este sentido, el docente necesita observarse y reevaluar sus experiencias, incluyendo los preceptos de esta metodología pedagógica.

Como se ha observado, el proceso de enseñanza y aprendizaje en Historia involucra factores humanos y sociales para que el conocimiento pueda dinamizarse y así atender los presupuestos y objetivos que deben desarrollarse en cada etapa de la educación primaria. Para ello, los procedimientos del Aprendizaje Creativo descritos en esta investigación pueden ser utilizados gradualmente por los docentes, siendo insertados en actividades que buscan analizar los conocimientos previos de los estudiantes o en acciones propositivas para la fijación de conceptos. De este modo, las propuestas presentadas como resultados de estos estudios están alineadas con los documentos orientadores de la educación nacional, así como con los principios que estimulan la creatividad.

4.3. Propuestas de enseñanza y aprendizaje de Historia a partir del Aprendizaje Creativo

Como resultado de los estudios sobre Aprendizaje Creativo y la enseñanza de Historia, en esta sección se describen las propuestas de actividades inclusivas construidas mediante los procedimientos teóricos y metodológicos de este enfoque. Las propuestas se alinean con las habilidades y objetos de conocimiento del documento orientador del currículo de la educación básica, la Base Nacional Común Curricular (BNCC), implementada en 2018 en Brasil (Brasil, 2017).

Elaboramos cinco actividades basadas en los principios de la espiral del conocimiento de Resnick (2020), buscando involucrar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades de imaginación, creación, compartición, reflexión y ludicidad.

Las propuestas están diseñadas para temáticas de Historia trabajadas por profesores de Educación Primaria, del sexto al noveno grado. En sus descripciones, los lectores pueden observar que las actividades incluyen objetivo propuesto, unidad temática, objeto del conocimiento y habilidades utilizadas, así como acciones propositivas, procesos evaluativos y referencias.

Con el fin de presentar estas propuestas, elaboramos la Tabla 2 que presenta los títulos de las actividades, seguidos de los objetivos propuestos, los grados en los que pueden ser utilizadas y el enlace para el acceso de los lectores. De este modo, será posible para los profesores de Historia y demás interesados acceder e incluso utilizar estas propuestas basadas en el desarrollo de la creatividad, dinamizando así el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Esta ejemplificación también contribuye a que otros docentes puedan desarrollar sus habilidades creativas y construir nuevas propuestas.

Las actividades desarrolladas se basaron en los principios del Aprendizaje Creativo presentados por la Red Brasileña de Aprendizaje Creativo (RBAC), consultados a través del sitio web: https://www.aprendizagemcriativa.org. Es importante resaltar que la actividad titulada "Caixas da informação" propone a los estudiantes de 6º grado estimular la creatividad mediante la construcción de cajas informativas con la información investigada por ellos mismos, cumpliendo con los principios de imaginar, crear y compartir. Además, esta actividad se enmarca al inicio del Proyecto, ya que los estudiantes aprenden de manera más significativa (Soares, Prado & Dias, 2020) a medida que sus creaciones surgen de sus propias experiencias, siendo planeadas y organizadas para concretarse.

Por otro lado, la actividad "Cápsula do tempo às avessas (sociedades indígenas brasileiras)" tiene como objetivo provocar la reflexión sobre la cuestión del tiempo y su conteo. En esta propuesta, los estudiantes investigarán sobre las sociedades que habitaban los territorios brasileños antes de la colonización europea. El principio de pares puede ayudar a docentes y estudiantes a realizar esta propuesta, ya que el trabajo compartido estimula el aprendizaje (Medeiros, 2018).

La propuesta "Manchetes da independência" implica la creación de noticias basadas en el conocimiento previo de los estudiantes y la investigación de hechos desconocidos. Esta actividad también puede fomentar discusiones sobre la proliferación y los efectos de las noticias falsas. El principio de Pasión promueve la significación del aprendizaje (Rodrigues et al., 2020) y ayuda a la continuidad del proceso creativo.

La actividad "A história do dinheiro brasileiro" estimula la colaboración y la creatividad al construir una línea de tiempo sobre la Historia monetaria de Brasil. El principio de Pensar Jugando permite a los estudiantes crear libremente, en un proceso de ensayo y error (Soares, Prado & Dias, 2020), experimentando y aprendiendo a resolver problemas que surgen durante la creación.

Finalmente, la actividad "Verdadeiro ou falso com placas divertidas", común a todas las clases, implica que los estudiantes construyan sus propias afirmaciones y placas, estimulando su creatividad.

Las propuestas desarrolladas en esta investigación consideran tanto el proceso creativo como los conceptos y categorías inherentes a la enseñanza de Historia. Las propuestas resultantes son prototipos que ayudan a comprender las posibilidades de innovación e inclusión en la educación, discutidas a lo largo del artículo.

Tabla 2

Actividades desarrolladas para el componente curricular de Historia (Educación Primaria – Últimos Años) basadas en el Aprendizaje Creativo

Nombre de la Actividad	Objetivo	Grado	Enlace para acceso
Cuadros de información	Construir con los estudiantes de 6º grado cajas informativas sobre los pueblos de la Antigüedad en África (egipcios) y Oriente Medio (mesopotámicos).	6º grado	https://drive.google.com/file/d/1dcGwBgIE-a3eCmq7L_fbLFpstXqiq5Hy/view?usp=sharing
Cápsula del tiempo al revés (sociedades indígenas brasileñas)	Proponer a los estudiantes de 7º grado la construcción de una cápsula del tiempo con hechos históricos ya ocurridos, registrando información de las sociedades indígenas que habitaban el territorio brasileño.	7º grado	https://drive.google.com/file/d/1oAH6t1x56iRoR_jcUoIfuY5rdBpbdOzK/view?usp=sharing
Titulares de independencia	Proponer a los estudiantes de 8º grado la creación de portadas de periódicos o revistas sobre el proceso de emancipación de Brasil en 1822.	8º grado	https://drive.google.com/file/d/1XZv2Y9dle7k7dnSsuwTU0hdD4Ho8Uytz/view?usp=sharing
La Historia del dinero brasileño	Construir con los estudiantes de 9º grado una línea de tiempo colaborativa presentando las diferentes monedas que ha tenido Brasil.	9º grado	https://drive.google.com/file/d/1IH6XcuDpIhpK_N-i37VhTm4VlvkmYfhz/view?usp=sharing
Verdadero o Falso con carteles divertidos	Analizar con los estudiantes afirmaciones mediante placas elaboradas por ellos mismos.	Todos los grados	https://drive.google.com/file/d/17s0NAkNEp6t576ShUsQ_of-7oKgOkfqk/view?usp=sharing

Fuente: datos de la investigación.

5. Consideraciones finales

El trabajo pedagógico desarrollado en los diversos componentes curriculares, se caracteriza actualmente por el ejercicio continuo de la práctica docente y de los estudiantes como actores activos en su propio proceso de construcción del conocimiento. Las innovaciones tecnológicas y las metodologías activas están cada vez más presentes y ayudan a los profesores en el desarrollo de sus experiencias educativas. De este modo, el Aprendizaje Creativo, como metodología activa, propone ofrecer experiencias envolventes que estimulen la colaboración, el pensamiento crítico y la inclusión de los estudiantes.

Las clases de Historia pueden modificarse y volverse envolventes, ya que los estudiantes experimentan entornos de aprendizaje contextualizados, dinamizando el conocimiento histórico en la Educación Primaria. De esta forma, se atienden los objetivos, habilidades y objetos de conocimiento definidos por los documentos orientadores de este componente curricular. Así, el desafío del profesor de Historia en el contexto actual es promover posibilidades que asocien prácticas relevantes, involucren la tecnología y nuevas metodologías que aseguren la inclusión de los estudiantes, comprometiéndolos con la construcción del conocimiento.

Las actividades ejemplificadas, que también forman parte de estos escritos, no solo ayudan a aquellos interesados en enfoques pedagógicos innovadores, sino también a quienes buscan garantizar la inclusión de estudiantes con TEA, ofreciendo las adaptaciones y el soporte necesarios.

Las proposiciones pedagógicas propuestas en esta investigación no fueron aplicadas, pero los investigadores tienen la intención de aplicarlas en el Sistema Municipal de Educación de Lages, Santa Catarina, Brasil, a través de una intervención mixta (investigación-acción con resultados cuantitativos-cualitativos) con grupo(s) de control y experimental, prueba previa y prueba posterior, para observar los resultados de prácticas pedagógicas con Aprendizaje Creativo en comparación con propuestas tradicionales.

En síntesis, comprendemos que el Aprendizaje Creativo es una posibilidad concreta para dinamizar las acciones pedagógicas y la enseñanza de Historia, promoviendo un entorno educativo inclusivo y equitativo. Evidentemente, los cambios estructurales y curriculares permitirán gradualmente la presencia de este enfoque en la Educación Primaria – Últimos Grados. De esta forma, la educación puede avanzar en su objetivo de construir conocimiento y, al mismo tiempo, potenciar las habilidades para las experiencias humanas, garantizando que todos los estudiantes sean incluidos y valorados en su proceso de aprendizaje.

Las búsquedas realizadas revelaron una laguna significativa en la literatura relacionada con el empleo del Aprendizaje Creativo en la Educación Especial en la Enseñanza de Historia, especialmente en las búsquedas ocho y nueve. A pesar de encontrar materiales relevantes sobre el Aprendizaje Creativo en general, pocos estudios abordan directamente la inclusión de estudiantes con necesidades especiales en este contexto. Este hecho evidencia la necesidad de más investigaciones para explorar y desarrollar estrategias inclusivas dentro de la enseñanza de Historia utilizando el Aprendizaje Creativo.

6. Bibliografía

Bacich, L., y Moran, J. (Orgs.). (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso.

Bezerra, H. G. (2013). Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. En L. Karnal (Org.), *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas* (6ta ed.), (pp. 37-48). Contexto.

Bittencourt, C. M. F. (2011). *Ensino de História: fundamentos e métodos* (4ta ed.). Cortez.

Bononi, J., Domiciano, C. L. C., e Bamonte, J. L. B. M. (2022). Vestuário pedagógico e inclusivo como recurso de aprendizagem infantil. *Revista de Ensino em Artes, Moda e Design*, 6(2), 1–12. https://doi.org/10.5965/25944630622022e1806

Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão revista*. Ministério da Educação, Brasília. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Creswell, J. (2007). *Projeto de Pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto* (2da ed.). Artemed.

Cruz, M. M., & Batista, R. A. S. (2020). *Qual é o meu lugar nas aulas de História? Reflexões sobre metodologias ativas e o ensino de história a partir dos dados do projeto residente*. XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História - Perspectivas Web 2020, Ponta Grossa, (pp. 1-11). https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epeh2020/1605120852_ARQUIVO_b047370a7ce455b38f6d4d99b2f94a38.pdf

Da Costa, R. (2023). O Ensino de História no Ensino Fundamental. *Gestão & Educação*, 6(5), 1-8. http://revista.faconnect.com.br/index.php/GeE/article/view/353/338

Da Silva Rodrigues, G., da Silva Rodrigues, L., de Castro Bertagnolli, S., Schmitt, M. A. R., & Procasko, J. C. S. R. (2020). The Legend of Creative Learning: proposição de um jogo de RPG para incentivar a aprendizagem criativa. *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, 9(1),1-20. https://doi.org/10.35819/tear.v9.n1.a4044

Deslandes, S. F. (2008). O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanal intelectual. En M. C. de S. Minayo, S. F. Deslandes e R. Gomes (Orgs.), *Pesquisa Social: teoría, método e criatividade* (1ra ed.), (pp. 29-55). Vozes.

Do Carmo Barbosa, A. (2022). A utilização da Aprendizagem Criativa no ambiente escolar e suas contribuições no processo de inclusão de estudantes com deficiência visual. *Research, Society and Development*, *11*(6), e57211629711.

Flick, U. (2008). *Introdução à Pesquisa Qualitativa* (3ra ed.). Artemed.

Guimarães, S. (2012). *Didática e Prática de ensino de História* (13ra ed. rev. ampl.). Papirus.

Mastrantonio, T. M. (2019). *Uma proposta de utilização de mapas conceituais no processo de ensino e aprendizagem de história no sétimo ano do ensino fundamental* [Tesis de Maestría, Instituto Federal Sul-Rio-Grandense]. http://biblioteca.ifsul.edu.br/pergamum/anexos_sql_hom81/00004c/00004cb6.pdf

Medeiros, J. (2018). *Movimento Maker na Educação: creative learning, fab labs e a construção de objetos para apoio a atividades educacionais de ciências e tecnologias, no ensino fundamental 2 (séries finais)*. [Tesis de Maestría, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre]. https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/108

Minayo, M. C. de S. (2008). O desafio da pesquisa social. En M. C. de S. Minayo, S. F. Deslandes e R. Gomes (Orgs.), *Pesquisa Social: teoría, método e criatividade* (1ra ed.), (pp. 9-28). Vozes.

Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-15. https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/

Organização Pan-Americana da Saúde. (2021). *Folha informativa sobre COVID-19*. https://www.paho.org/pt/covid19

Resnick, M. (2020). *Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos*. Penso.

Santi, W. da S. (2020). *Que ensino de História cabe na escola?* XVII Encontro Regional de História da ANPUH-PR, Maringá, Brasil. https://www.encontro2020.pr.anpuh.org/resources/anais/24/anpuh-pr-erh2020/1610496130_ARQUIVO_6713e2384df7a600c27cbbd40cbd7b4d.pdf

Silva, E. de J. da. (2010). *Um Caminho para a África São as Sementes: Histórias sobre o Corpo e os Jogos Africanos Mancala na Aprendizagem da Educação das Relações Étnico-Raciais*. [Tesis de Maestría, Universidade Federal da Bahia, Salvador].

Silva, H. M. G. da, David, C. M., & Mantovani, A. (2015). A tecnologia como aliada no ensino de história e a sua adesão nas escolas de educação básica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, *10*(2), 390-399. http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v10i2.7707

Creatividad y Sociedad

Creatividad e inclusión en educación
A LO LARGO DE LAS DIFERENTES ETAPAS VITALES

Nº 40 - Diciembre 2024

Educación Inclusiva y Creativa: Experiencia del Programa de Formación-Acción en la APAE de Porto União-SC/Brasil

Inclusive and Creative Education: Experience of the Training-Action Program at APAE in Porto União-SC/Brazil

Caroline Reck
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe
carolinerech1@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0823-0471

Madalena Pereira da Silva
Universidade do Planalto Catarinense
prof.madalena@uniplac.edu.br
https://orcid.org/0000-0002-8886-2822

Recibido: 11/06/2024

Aceptado: 29/11/2024

Para citar este artículo: Reck, C., y da Silva, M. P. (2024). Educación Inclusiva y Creativa: Experiencia del Programa de Formación-Acción en la APAE de Porto União-SC/Brasil. *Revista Creatividad y Sociedad*, 40(7), pp. 86-100.

Recuperado de: http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2024/12/cys-40-7.pdf

Resumen

Este texto tiene como objetivo relatar la experiencia de la inserción de las tecnologías educativas inclusivas en una propuesta formativa de profesores que actúan en la Asociación de Padres y Amigos de los Excepcionales (APAE) del municipio de Porto União, Santa Catarina. El relato se basa en una disertación de Maestría Profesional en Educación Básica que consiste en la implementación de un programa de formación-acción para la inserción de las tecnologías en el contexto de los Proyectos Creativos Ecoformadores (PCE). El PCE está estructurado en diez organizadores conceptuales, siendo el primero, el epítome, el foco de este texto. En la experiencia narrada, la "Fiesta Neon" creada por los profesores proporcionó un ambiente propicio para el aprendizaje, despertando el interés de los estudiantes por las nuevas tecnologías y conectándolos a la realidad a través del proyecto. El texto discute las contribuciones de las tecnologías en el ámbito de los PCE en la transformación de las prácticas pedagógicas de los educadores y en la promoción de una educación inclusiva y significativa.

Palabras clave

Inclusión; Tecnologías Digitales; Proyectos Creativos Ecoformadores; Práctica Pedagógica.

Abstract

This text aims to report the experience of integrating inclusive educational technologies into a formative proposal for teachers working at the Association of Parents and Friends of the Exceptional (APAE) in the municipality of Porto União, Santa Catarina. The report is based on a Professional Master's dissertation in Basic Education, which involves the implementation of a training-action program for integrating technologies within the context of Creative Eco-formative Projects (PCE). The PCE is structured into ten conceptual organizers, with the first, the epitome, being the focus of this text. In the narrated experience, the "Neon Party" created by the teachers provided a conducive environment for learning, sparking students' interest in new technologies and connecting them to reality through the project. The text discusses the contributions of technologies in the context of PCEs in transforming educators' pedagogical practices and promoting inclusive and meaningful education.

Keywords

Inclusion; Digital Technologies; Creative Eco-formative Projects; Pedagogical Practice.

1. Introducción

La contemporaneidad requiere de la práctica educativa un número muy grande de demandas, instando a repensar la actuación en el aula y los desafíos profesionales que enfrenta el profesor a fin de atender a las exigencias del contexto actual. En lo que respecta a las exigencias para el profesor, este necesita aprender a convivir más intensamente con los intereses y pensamientos de los estudiantes en el cotidiano escolar y a tener mayor interacción con la comunidad donde está inserta la escuela.

En el ámbito institucional, se solicita del profesor una participación activa en las definiciones de los rumbos pedagógicos y políticos de la escuela, definir recortes adecuados en el universo de conocimientos a ser trabajados en sus clases, elaborar y gestionar proyectos de trabajo. En la esfera personal, el profesor es llamado a la formación continua, a revisar su propio recorrido formador y profesional, a romper con la cultura de aislamiento profesional, a partir de la ampliación de la convivencia, ya sea con colegas, proyectos, cursos, así como a reivindicar condiciones que permitan viabilizar la esencia del propio trabajo.

En esa dirección, se verifica que las tecnologías digitales necesitan formar parte de las prácticas escolares con el objetivo de incluir a todas las personas (Silva et al, 2021). A través de ellas, los educadores tienen la oportunidad de incentivar la investigación y el espíritu crítico de sus alumnos, además de promover las habilidades tecnológicas tan esenciales para la convivencia y para el mercado de trabajo actual.

Con base en lo expuesto y como forma de evidenciar las contribuciones de las tecnologías digitales en la educación, el presente texto tiene como objetivo relatar las prácticas pedagógicas provenientes de la experiencia de estudiantes y profesores de la Asociación de Padres y Amigos de los Excepcionales (APAE) Antonieta Nogueira Soares.

El relato proviene de parte de una disertación de maestría profesional, cuyo objetivo consistió en elaborar y aplicar una propuesta ecoformativa con estrategias para atender demandas docentes en el sentido de posibilitar la inclusión de las tecnologías educativas inclusivas en la formación de los profesionales de la educación especial que actúan en la Asociación de Padres y Amigos de los Excepcionales Antonieta Nogueira Soares. En la disertación, la propuesta consistió en proponer un programa de formación-acción para la inserción de las tecnologías en el ámbito de los Proyectos Creativos Ecoformadores – PCE (Reck, 2023). Los PCE están constituidos por diez organizadores conceptuales, siendo que el primero es el epítome, y es en este contexto que este texto se inserta. En el epítome se hace la inserción de las tecnologías digitales como forma de involucrar a los estudiantes en una actividad pedagógica de interacción social.

En la experiencia narrada, la fiesta neón creada por los profesores, sirvió como un momento propicio para el aprendizaje, provocando el encanto en relación a lo nuevo (las tecnologías), impactando al estudiante en la realidad conectada a través del proyecto. El texto discurre sobre el funcionamiento de la institución, así como las contribuciones de las tecnologías y de los PCE en las transformaciones de las prácticas de los educadores.

El desarrollo de los PCE en la institución fue motivado por la participación de los profesores en el programa de formación-acción, proporcionando a los docentes la formación continua con relación al uso de las tecnologías

en el aula. La metodología de los PCE dinamiza la formación, pues estimula a los docentes a crear alternativas en el aula durante los encuentros, articuladas con las demandas locales y globales, y a socializar y difundir sus resultados.

La institución donde se desarrolló el proyecto se encuentra situada en el municipio de Porto União, Santa Catarina, y tiene como objetivo la oferta de programas educativos como estimulación precoz, servicio de atención específica, programa de actividades laborales, servicio de convivencia y atención educativa especializada a través de un currículo flexible que posibilite a los educandos con discapacidad intelectual, múltiples discapacidades y trastornos globales del desarrollo, el perfeccionamiento de sus habilidades cognitivas, socialización, lenguaje y preparación para el trabajo.

El trabajo desarrollado y relatado en este estudio tiene como base epistemológica el pensamiento complejo y los supuestos de la transdisciplinariedad y de la ecoformación - principios orientadores de las 'Escuelas Creativas'. El enfoque, es decir, el método de investigación utilizado, es la investigación cualitativa, que se realiza a través de un estudio bibliográfico.

Este relato está estructurado en cinco secciones: la introducción, que contiene la temática y los objetivos; en la segunda sección se presenta la metodología abordada; en la tercera sección se exponen los fundamentos de la investigación y la contextualización de la propuesta; en la cuarta sección se presenta el relato de la experiencia vivida; y, por último, se presentan las consideraciones finales del estudio.

2. Metodología

El método de investigación utilizado en este trabajo es de un enfoque cualitativo, teniendo en cuenta que "corresponde a un espacio más profundo de las relaciones, los procesos y los fenómenos que no pueden ser reducidos a la operacionalización de variables" (Minayo, 2010, p. 23).

La investigación desarrollada en el Programa de Posgrado, Curso de Maestría Profesional en Educación Básica, se caracteriza como una investigación-acción, apoyada en investigaciones bibliográficas y documentales. Thiollent (2000) afirma que una investigación-acción requiere una acción por parte de los involucrados en el problema emergente, mientras que Gil (2007) destaca que la investigación bibliográfica se utiliza para el análisis de estudios precedentes.

El foco investigativo fue proporcionado por un grupo de profesores que actúan en la Asociación de Padres y Amigos de los Excepcionales (APAE) Antonieta Nogueira Soares, del municipio de Porto União, Santa Catarina.

3. Fundamentos y Propuesta de La Investigación

Los fundamentos de esta investigación se centran en la intersección entre la formación continua de profesores y la inclusión de tecnologías digitales en la educación, con un enfoque en la educación inclusiva. Este estudio se apoya en la premisa de que las tecnologías digitales no solo enriquecen las prácticas pedagógicas, sino que también son herramientas cruciales para promover la inclusión de estudiantes con discapacidades.

3.1. Educación Especial Inclusiva

La escolarización de personas con discapacidad ha pasado por cuatro fases a lo largo de los años: exclusión, segregación, integración e inclusión. Según Mazzotta (1982), la atención a la persona con discapacidad durante un largo período se caracterizó por:

> Un consenso social pesimista, fundamentado esencialmente en la idea de que la condición de 'incapacitado', 'deficiente', 'inválido' es una condición inmutable, lo que lleva a la completa omisión de la sociedad en relación con la organización de servicios para atender las necesidades individuales específicas de esta población (Mazzotta, 1982, p.3).

Según Facion y Mattos (2009), en la Edad Media, las personas con discapacidad eran consideradas indignas de escolarización, siendo excluidas de la sociedad y vistas como enfermas, incapaces de aprender. Ante esto, los discapacitados eran perseguidos y ejecutados, ya que se creía que la discapacidad significaba la presencia de demonios en la persona. Este escenario persistió por más de 200 años. Las personas con tales características eran quemadas en plazas públicas, ahorcadas, ahogadas o condenadas a prisión (Mazzotta, 1982).

Los mismos autores destacan que, tras un largo período de exclusión y abandono en Brasil, las atenciones a este tema cobraron fuerza en el período del Imperio, en el siglo XIX, con la creación del Instituto de los Niños Ciegos en 1854, hoy conocido como Instituto Benjamin Constant. Tres años después, en 1857, se creó el Instituto de Sordomudos, actualmente Instituto Nacional de Educación de Sordos, en Río de Janeiro.

En el siglo XX, se dieron los primeros pasos de la Educación Especial, iniciando la fase de segregación, es decir, las personas con discapacidad eran alejadas de la sociedad y de la familia, generalmente atendidas en instituciones específicas por motivos religiosos o filantrópicos, y tenían poco o ningún control sobre la calidad de la atención recibida. Para ello, se fundaron las primeras instituciones de acogida para personas con discapacidad en régimen de internado, siendo estos los hospitales y hospicios.

> En 1926, se fundó el Instituto Pestalozzi, una institución destinada a la atención de personas con discapacidad mental. Años más tarde, en 1954, en la ciudad de Río de Janeiro, se fundó la APAE – Asociación de Padres y Amigos de los Excepcionales, una integración de padres y amigos de alumnos con discapa-

> cidad que lucharon y creyeron en una inclusión escolar. No pasó mucho tiempo para que la sociedad colaborara con la causa, y pronto este movimiento se expandió a otros estados del país (Mazzotta, 1982, p. 23).

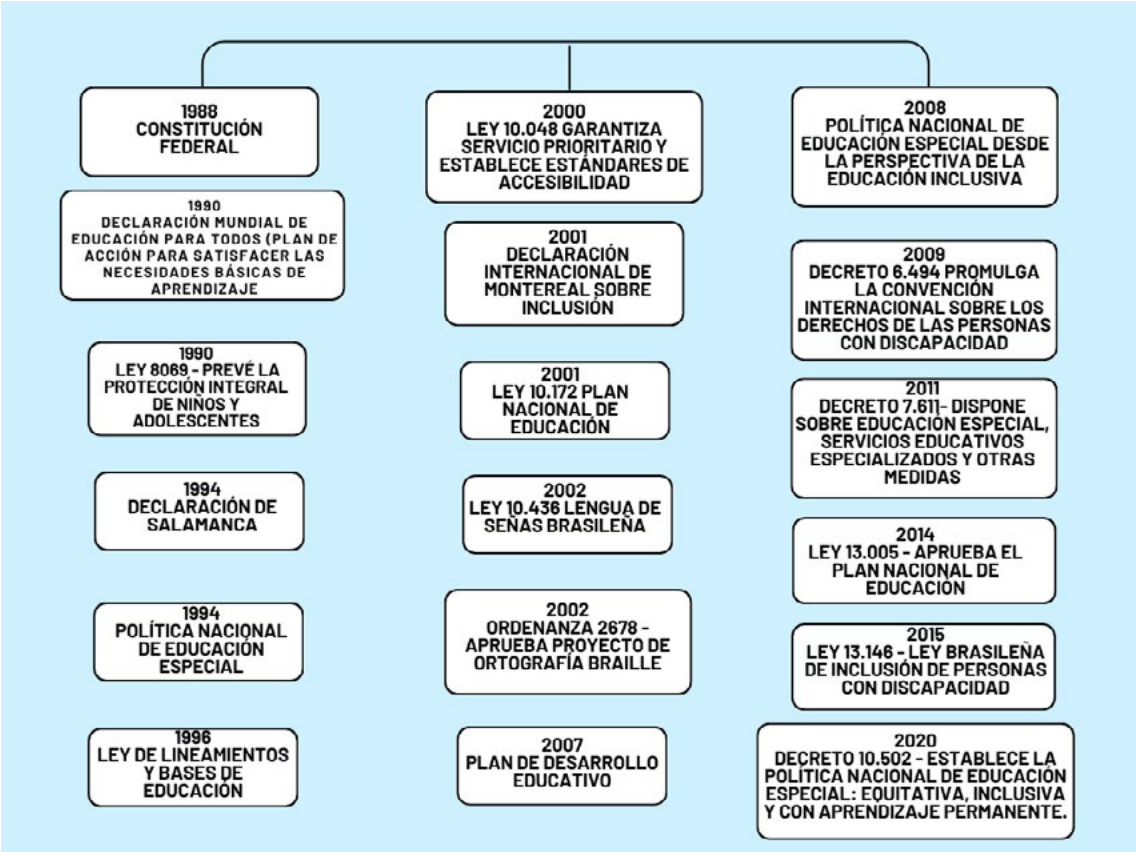
En ese momento, las primeras iniciativas de propuesta de inclusión fueron las Campañas de 1957, no efectivamente como política pública.

A finales del siglo XX, en el intento de conquistar la igualdad y el ejercicio de derechos, mediante la legislación brasileña, así como de leyes internacionales, surgieron avances que fomentaron la Política Nacional de Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva. Así, comenzaron a surgir expresiones como "Educación para todos; Todos en la escuela; Escuela para todos".

Con el objetivo de ilustrar lo expuesto, se presenta, en la Figura 1, una retrospectiva a través de una línea de tiempo de todas las leyes que garantizan el derecho del niño con discapacidad en la escuela.

Figura 1

Retrospectiva de la legislación inclusiva



Fuente: Reck (2023)

3.2. Formación de Formación-Acción en Escuelas Creativas

El Programa de Formación-Acción en Escuelas Creativas busca atender a la demanda de la escuela actual, presentando una propuesta de enseñanza y aprendizaje que emplea el paradigma ecosistémico, la complejidad, la transdisciplinariedad y la ecoformación (Salaman & Silva, 2023). Este programa propone colaborar para superar el formato tradicional de formación continua, que en la mayoría de los casos se realiza de manera transmisiva, centrada en conferencias, seminarios, talleres y cursos breves (Almeida, 2018).

De acuerdo con sus idealizadores, Zwierewicz et al. (2017), el Programa de Formación-Acción en Escuelas Creativas fue desarrollado a partir de discusiones entre grupos de investigación españoles y brasileños que tratan sobre el trabajo pedagógico. Las actividades priorizan el fortalecimiento de acciones educativas que estimulen la creatividad, la transdisciplinariedad y la formación integral de los estudiantes, ofreciendo una posibilidad de superar la enseñanza lineal, fragmentada y descontextualizada de la realidad. El programa está estructurado en cinco etapas: Conexión, Proyección, Fortalecimiento, Interacción y Polinización (Tabla 1).

Tabla 1

Etapas del Programa de Formación-Acción en Escuelas Creativas

Etapas	Descripción de las etapas del programa
Conexión	Constituye el punto inicial de las acciones del programa y tiene el objetivo de impactar a los participantes. Utiliza estrategias para que los profesores puedan situar sus prácticas, identificando y valorando las innovaciones realizadas antes del inicio de la formación, así como los desafíos a enfrentar. También se trabajan las bases teóricas que orientan el programa y las posibilidades metodológicas y evaluativas.
Proyección	Se refiere a los momentos destinados a la planificación de actividades con el objetivo de reducir la distancia entre lo realizado y lo deseado. En esta etapa, se definen los encaminamientos de los proyectos a desarrollar, cuya práctica colabora para ampliar la creatividad y estimular la superación de la enseñanza lineal, fragmentada y descontextualizada.
Fortalecimiento	Estimula cada vez más la participación de los profesores en los encuentros de estudio con el propósito de profundizar conocimientos teóricos y prácticos, promoviendo los cambios necesarios. Varios profesionales de diferentes áreas de conocimiento colaboran para proponer la resolución de las posibilidades y cuestiones planteadas en las etapas anteriores.
Interacción	Fomenta la socialización y la construcción de las acciones creadas a partir de la formación. Es una etapa fundamental para potenciar la creatividad de los profesores mediante el intercambio de ideas compartidas por los participantes.
Polinización	Incentiva la divulgación de los resultados obtenidos a lo largo de las etapas del programa. Es un espacio que valora a los participantes y las propuestas. A partir de las ideas desarrolladas en la formación, también se propone el incentivo para que otros contextos puedan resignificar sus prácticas a partir de lo compartido.

Fuente: Zwierewicz et al. (2017), Almeida (2018) y Waltrick (2023).

Con una estructura formada por ocho encuentros, la propuesta formativa sistematizada en esta sección tiene como objetivo atender a las necesidades formativas indicadas por los docentes de la institución implicada en la investigación, con el fin de tejer colaborativamente prácticas pedagógicas inclusivas. Cada etapa tiene una finalidad específica que se articula con el objetivo general, constituyendo un conjunto de posibilidades que pueden ser utilizadas en otros contextos, siempre que se ajusten a las necesidades locales. La carga horaria de la formación es de 56 horas y su desarrollo fue de forma presencial, considerando también los momentos de planificación de los profesores.

Cada uno de los encuentros realizados, en su mayoría quincenalmente y con una duración aproximada de dos a cuatro horas, fue pensado para acoger los anhelos de los docentes, transformando el propio contexto y actuación en un espacio colaborativo de intercambio, aproximación de vivencias, respeto a la diversidad y resignificación de los saberes. Además de las etapas y sus respectivos objetivos, se presentan a continuación las principales acciones del Proyecto Creativo Ecoformador desarrollado por los docentes durante la formación.

La propuesta formativa realizada con los participantes se estructuró en cinco etapas, teniendo como base el Programa de Formación-Acción en Escuelas Creativas (Reck, 2023). Las referidas etapas mantienen una proximidad con los organizadores conceptuales del PCE, comenzando con una condición de epítome y finalizando en un proceso de polinización.

En el alcance de esta investigación, nos concentramos en presentar el epítome del PCE que tuvo lugar en el ámbito del Programa de Formación-Acción en Escuelas Creativas.

3.3. Proyectos Creativos Ecoformadores

Entre las actividades propuestas en el Programa de Formación-Acción: Tecnologías Educativas en la formación de profesores desde la perspectiva de la educación inclusiva, se desarrolló el Proyecto Creativo Ecoformador: "Tecnologías educativas: desafiando las prácticas y enriqueciendo el aprendizaje", seguido a través de esta investigación. De esta forma, fue posible alcanzar el objetivo general, es decir, la inserción de las tecnologías en la formación de los profesores para que estos encuentren posibilidades de llevar estas tecnologías al aula, articulando sus prácticas mediante la transdisciplinariedad y la ecoformación al integrar teoría y práctica, además de estimular la aproximación entre los contenidos y la realidad de los profesores y los estudiantes.

Considerando que el objetivo de esta metodología es transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de una práctica pedagógica transdisciplinaria y ecoformadora, existen los denominados organizadores conceptuales que, según Zwierewicz y Torre (2009), son: Epítome; Legitimación pragmática; Preguntas generadoras; Metas; Ejes orientadores; Itinerarios; Coordenadas temporales; Evaluación emergente; Polinización.

En este contexto, el pensamiento organizador justifica la relevancia de cada Proyecto Creativo Ecoformador (PCE) desarrollado. Aunque no se constituye como uno de los organizadores conceptuales, su definición es necesaria, ya que conecta la propuesta con las demandas de la realidad local.

Para Zwierewicz y Torre (2019, p. 55), la metodología del PCE "moviliza a docentes y estudiantes a transitar entre contenidos curriculares y la realidad local y global". En este proceso, se valora el "trabajo colaborativo y se fortalece la resiliencia de gestores, docentes y estudiantes que perciben el potencial para transformar la realidad, debidamente apoyados por los conocimientos curriculares apropiados o profundizados durante el desarrollo de los proyectos".

Las tecnologías digitales de la información y la comunicación han sido utilizadas como polinizadoras de los proyectos creativos ecoformadores en diferentes contextos, tales como en la perspectiva de la educación ambiental (Silva et al., 2020) o en la robótica educativa para la enseñanza de fracciones (França, 2023).

En la investigación de da Silva et al. (2020), se presenta la experiencia del uso de un juego didáctico digital que se constituyó como un instrumento polinizador de Proyectos Creativos Ecoformadores (PCE) y contribuyó a que las acciones de educación ambiental, desarrolladas en el campus de un Instituto Federal (locus de la investigación), no quedaron olvidadas, sino que fueron resignificadas por los nuevos sujetos que tuvieron la oportunidad de conocerlas.

La investigación de França (2023) consistió en la elaboración de una propuesta didáctica, involucrando la robótica educativa, para la enseñanza de fracciones en el 5º año de la educación primaria. Tal propuesta surgió del uso de la metodología de los PCE, cuya evaluación se realizó mediante grupos focales compuestos por profesores de robótica y de matemáticas del Servicio Social de la Industria de Santa Catarina (SESI-SC).

4. Tecnologías Digitales para Iniciar Prácticas Innovadoras, Creativas e Inclusivas

En esta sección, se relata una experiencia de uso del Proyecto Creativo Ecoformador (PCE) y de las tecnologías digitales, vivida durante la etapa del epítome del PCE elaborado por los profesores, durante el programa de formación-acción: Tecnologías educativas en la formación de profesores desde la perspectiva de la educación inclusiva.

La actividad pedagógica interactiva se realizó en el Centro de Atención Educativa Especializada - CAESP, mantenido por la Asociación de Padres y Amigos de los Excepcionales - APAE, una entidad civil, filantrópica, de carácter cultural, asistencial y educativo, sin fines de lucro. Posee autonomía administrativa y jurídica frente a la administración pública y las entidades privadas.

Los servicios ofrecidos son actividades en aula realizadas por los profesores en las clases de informática, artes y educación física, así como atenciones en las áreas de odontología, neurología, psiquiatría, servicio social, psicología, fisioterapia, fonoaudiología, terapia ocupacional, neuropsicopedagogía y nutrición. La atención realizada es única en el municipio y beneficia a las personas con discapacidad y sus familias.

La institución atiende, mediante un currículo flexible, a aproximadamente 150 alumnos con discapacidad intelectual, múltiple y trastornos globales del desarrollo, con edades de 5 meses a 80 años, en los períodos matutino y vespertino, distribuidos en 22 clases. La matrícula del estudiante se realiza tras la evaluación del equipo multidisciplinar y la disponibilidad de vacante.

En la institución se prioriza el trabajo colaborativo fortalecido en las formaciones continuas y que se extiende en las prácticas pedagógicas. Para ello, Nóvoa (2019) defiende una formación continua que involucre el contexto de actuación docente y que favorezca la reflexión conjunta y el desarrollo de trabajos colectivos, con la participación de todos los profesionales que integran la comunidad escolar. Para él, "la metamorfosis de la escuela ocurre siempre que los profesores se juntan en colectivo para pensar el trabajo, para construir prácticas pedagógicas diferentes, para responder a los desafíos planteados por el fin del modelo escolar" (Nóvoa, 2019, p. 11).

Sin embargo, al traer las tecnologías al programa de formación-acción, se evidencia que "las tecnologías digitales ofrecen una enorme diversidad de informaciones y permiten interactividad y colaboración" (Brasil, 2008b, p. 25) en el contexto social.

En el contexto de las transformaciones sociales, las tecnologías digitales han sido señaladas como uno de los elementos provocadores de cambios en las relaciones sociales, las formas de comunicación, los lenguajes y la forma de producir y consumir. Se entiende que estos recursos no son neutrales ni están descontextualizados de su tiempo, es decir, de acuerdo con Santos (2001), son la materialización de las relaciones sociales.

En este sentido, se entiende que las tecnologías se ven bajo dos enfoques, el primero como un artefacto técnico y el segundo como un artefacto sociocultural (Heinsfeld & Pischetola, 2019). En este estudio, el enfoque de la inserción de las tecnologías en la educación se considera "como un artefacto sociocultural, producto de las necesidades humanas y transformador de esas propias necesidades" (Heinsfeld & Pischetola, 2019, p. 5).

Al encadenar la propuesta de la formación continua de los profesores con miras a atender demandas para posibilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad, a partir de la ecoformación, se sigue lo dispuesto en la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (Brasil, 2008a), es decir, promover "[recursos, servicios y estrategias pedagógicas diferenciadas para los estudiantes con discapacidad, trastornos globales del desarrollo (TGD) o altas habilidades/superdotación". Todo esto con miras a un aprendizaje significativo a lo largo de sus vidas, no solo en el ámbito escolar, sino también en la vida y frente a la vida.

Al estructurar el programa de formación-acción, se observó que traer la metodología de los Proyectos Creativos Ecoformadores (PCE) a la formación sería de suma importancia para conectar a los docentes con las demandas originadas de sus inquietudes en relación a la inserción de las tecnologías en el aula, así como dinamizar la formación, ya que durante los encuentros, los docentes tendrían la oportunidad de crear alternativas para disminuir sus preocupaciones y acercarse lo más posible a los resultados deseados.

Creada originalmente por Zwierewicz y Torre (2009) y publicada en el primer libro sobre Escuelas Creativas (*Una escuela para el siglo XXI: Escuelas Creativas y resiliencia en la educación*), la metodología de los Proyectos Creativos Ecoformadores (PCE) enfatiza los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo la articulación entre

el currículo y la realidad local, insertando las inquietudes de los docentes y discentes vinculadas a las demandas globales.

Al traer el PCE a la formación continua, se pensó en las transformaciones que vendrían tras su desarrollo, considerando que "un Proyecto Creativo Ecoformador representa un referente de enseñanza y aprendizaje basado en la autonomía, la transformación, la colaboración y la búsqueda del desarrollo integral de la persona" (Torre & Zwierewicz, 2009, p. 155).

Considerando que el objetivo de esta metodología es transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de una práctica pedagógica transdisciplinaria y ecoformadora, se tienen los denominados organizadores conceptuales que, según Zwierewicz y Torre (2009), son: Epítome; Legitimación pragmática; Preguntas generadoras; Metas; Ejes orientadores; Itinerarios; Coordenadas temporales; Evaluación emergente; Polinización.

El uso del PCE posibilita "la inter y transdisciplinariedad, ya que los proyectos se construyen con la articulación de los saberes de diferentes disciplinas, profesores y estudiantes, así como su vinculación con lo que está entre y más allá de ella" (Silva et al., 2020, p. 193).

Para iniciar las actividades del PCE y conectar la propuesta con las demandas locales y globales, iniciamos el proyecto con el epítome. El concepto de esta etapa es descrito por Zwierewicz y Torre (2009) como el punto de partida del proyecto, un momento fundamental para crear un clima propicio para el aprendizaje que, al impactar a los alumnos, los moviliza a interactuar en la realidad actual reflexionando sobre las perspectivas de transformación para el futuro.

Los encuentros fueron organizados para realizarse cada quince días y fue en el transcurso de estos encuentros que el PCE fue tomando forma. Desarrollado por los profesores de la institución y construido de forma colaborativa, el PCE fue titulado: "Tecnologías educativas inclusivas: desafiando las prácticas y enriqueciendo el aprendizaje". Partiendo del objetivo de relatar las experiencias de los sujetos con el uso de las tecnologías durante la etapa del epítome, se destaca que se trata del punto de partida, es decir, un momento fundamental para crear un clima propicio para el aprendizaje. Este momento debe provocar un encanto en relación con el aprendizaje para que el estudiante se sienta impactado por la realidad conectada a través del proyecto.

Y así fue hecho, en uno de los encuentros de la formación se crearon cuatro grupos. Cada uno de ellos debía elaborar una sugerencia de epítome y presentarla a los demás participantes. Hubo ideas brillantes, pero la elegida de forma unánime fue la de crear una Fiesta Neón para para impactar a los estudiantes. El público de la APAE es apasionado por las fiestas, les gusta bailar y socializar, por este motivo se seleccionó la fiesta.

Como la propuesta de formación tenía como objetivo trabajar la inserción de las tecnologías educativas inclusivas en el aula, inicialmente se elaboró una invitación, en formato digital, para que los estudiantes tuvieran conocimiento de lo que iba a suceder. Como segunda actividad, se desarrolló un código QR con la información de autorización para la entrada a la fiesta.

Durante el período de creación y desarrollo de la idea, los profesores, junto con sus estudiantes, decoraron toda la fiesta en sus respectivas aulas, que tuvo además como tema los 50 años de la institución. Ellos construyeron

paneles, pista de baile, carteles para fotos, compraron luces que dejaban los colores neón, pulseras brillantes y pinturas reflectantes.

No había otro tema en los pasillos de la institución, los educandos estaban ansiosos y eufóricos esperando el día de la fiesta. El día anterior a la 'fiestecita', se envió una nota en la agenda de los estudiantes sugiriendo que, si era posible, vinieran vestidos con ropa de colores claros para reflejar la luz. Y así llegó el tan esperado día de la Fiesta Neón.

Al subir al transporte, los estudiantes ya estaban cantando y bailando, incluso antes de llegar a la institución. La llegada estuvo marcada por la euforia, los estudiantes fueron dirigidos a sus respectivas aulas y cada profesora se les explicó que solo entraría a la fiesta quien escaneara el código QR y apareciera la palabra autorizado. En ese momento, la preocupación se apoderó de los alumnos, todos con el mismo pensamiento: si conseguirían o no entrar al evento.

De esta forma, los estudiantes se dirigieron al espacio donde se realizaría la Fiesta y uno a uno, utilizando una tableta, fueron escaneando el código y entrando al ambiente. Evidentemente, todos pudieron entrar, ya que el código sólo se utilizó para crear suspenso entre ellos (Figura 2).

Figura 2

Foto de la Fiesta Neón

Fuente: Elaboración propia.

El uso de la tableta fue innovador y causó sorpresa en los estudiantes, ya que nunca habían utilizado la herramienta para algo similar. Los comentarios fueron excelentes: "¿Cómo es que aparece autorizado?", "Ay profesora, ¿será que voy a poder acceder?", "Y si se cae el internet y no puedo, ¿podré entrar de todas formas?". Fue un día memorable para todos en la institución.

5. Consideraciones finales

Este texto ha evidenciado cómo los profesores de la APAE trascendieron sus prácticas tradicionales para adoptar enfoques innovadores y creativos junto con sus estudiantes. Al utilizar tecnologías para mejorar y facilitar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, estas prácticas se alinean con los principios culturales, acercando los contenidos a la realidad de los alumnos. Las tecnologías son vistas como polinizadoras del conocimiento, transformando el aula y los contenidos enseñados.

Durante la construcción del epítome hasta su ejecución, fue posible percibir el interés y la motivación de profesores y estudiantes en realizar cada paso, especialmente durante la construcción de los detalles, donde cada profesor logró conectar los contenidos curriculares con la formación, así como con el PCE. Estas acciones confirman la relevancia del trabajo con esta metodología transdisciplinaria y ecoformadora, pues el cambio fue visible en las prácticas pedagógicas y en los resultados obtenidos.

La perspectiva presentada en este trabajo considera que la formación continua para educadores proporciona una práctica pedagógica dinámica e innovadora. A través de la perspectiva sociocultural, los educadores vivencian un proceso que aproxima teoría y práctica, facilitando la implementación de metodologías que transforman la enseñanza.

Las prácticas descritas buscan evidenciar un aprendizaje transformador a partir de la relación directa e indirecta con el medio. El proceso de formación debe ser algo abierto, vivo y creativo, desarrollado en un espacio continuo de reflexión, autoformación, apertura y mejora humana.

La inserción de la cultura digital en la educación especial inclusiva tiene como objetivo promover actividades lúdicas y colaborar para un aprendizaje significativo. Aunque los recursos tecnológicos a menudo parezcan distantes de la realidad de los profesionales de la educación especial y de los alumnos con discapacidad, la no inserción o la negación de su uso se caracteriza como una forma de exclusión. El mundo globalizado es cada vez más digitalmente tecnológico. Pequeñas iniciativas, como la Fiesta Neón con el uso del código QR para la entrada, forman parte de esta cultura digital, promoviendo el sentimiento de inclusión.

Aunque muchos profesionales tengan inseguridades en relación con el uso de tecnologías en la práctica docente, estas se vuelven cada vez más urgentes en la enseñanza, especialmente en un mundo multisemiótico. La alfabetización digital y los usos situados, aunque simples, marcan una diferencia significativa en el proceso de aprendizaje, dinamizando y ampliando la cognición de los estudiantes.

La propuesta de ecoformación demostró que no basta simplemente incluir, es necesario implementar y remodelar el papel de la enseñanza, de la escuela y del profesor. Tanto la formación inicial como la continua necesitan transitar de un modelo arcaico a un modelo de reflexión y cuestionamiento, donde el educador comprenda su papel como agente de cambio.

Las modificaciones en la enseñanza, promovidas a través de un proyecto ecoformador, buscan establecer un nuevo modelo educativo, basado en conceptos políticos y sociales, reconociendo la urgencia de una educación

para todos. Esta renovación pedagógica necesita adaptarse a todos los estudiantes, considerando sus especificidades y superando visiones obsoletas. Es urgente llevar tecnologías al aula, articular prácticas transdisciplinarias y ecoformadoras, e integrar teoría y práctica para estimular la aproximación entre los contenidos y la realidad de profesores y estudiantes.

El profesor es uno de los responsables de la transformación y, junto con los demás sujetos, debe promover el acceso, la inclusión y la permanencia de los estudiantes en la escuela, independientemente de estar completamente preparado para ello.

6. Bibliografía

Almeida, A. L. da R. (2018). *Influência do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas na transformação das práticas pedagógicas em uma escola do campo* [Tesis de Maestría, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe]. https://acervo.uniarp.edu.br/?p=886.

Brasil. Câmara dos Deputados. (2008b). *Um computador por aluno: a experiência brasileira*. Brasília: Câmara dos Deputados.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008a). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* - PNEEEI. Brasília: MEC.

Facion, J. R., & Mattos, C. L. G. (2009). Exclusão: uma meta categoria nos estudos sobre educação. In: Faccion, J. R.(org.), *Inclusão Escolar e suas implicações*. Curitiba: Editora IBPEX.

França, J. F. (2023). Ensino de Frações para Crianças com Apoio da Robótica Educacional. [Tesis de Maestría, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe]. https://acervo.uniarp.edu.br/?p=2965.

Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). Atlas.

Heinsfeld, B. D., & Pischetola, M. (2019). O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. *Educação e Pesquisa*, 45.

Mazzota, M. J. S. (1982). *Fundamentos de Educação Especial*. Pioneira.

Minayo, M. C. S. (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (29ª ed.). Vozes.

Reck, C. (2023). *Tecnologias Educacionais na Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva* [Tesis de Maestría, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe]. https://acervo.uniarp.edu.br/?p=3526

Salaman, D. M. A., & Silva, M. P. (2023). Proposta de formação-ação: tecitura colaborativa com professores da educação básica. *Revista Diálogo Educacional*, 23(78), 1241-1260.

Silva, M. P., Aguiar, P. A., & Garrote Jurado, R. G. (2020). As tecnologias digitais da informação e comunicação como polinizadoras dos projetos criativos ecoformadores na perspectiva da educação ambiental. *Revista Polyphonía*, 31(1), 182-204.

Silva, M. P., Simão, V. L., Alves, A. G., & dos Santos, B. S. (2021). Design Universal como Possibilidade de Inserção de Tecnologias Educacionais Inclusivas. *Humanidades & Inovação*, 8(43), 270-283.

Thiollent, M. (2000). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. Cortez.

Waltrick, G. C. (2023). *Formação-ação de Professores: Proposta Pedagógica Interdisciplinar no Sistema Municipal de Educação de Lages/SC* [Tesis de Maestría, Universidade de Planalto Catarinense]. https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/70aec6083f3431c2fbbd66796b3255fe.pdf

Zwierewicz, M., & Torre, S. (2009). *Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação*. Florianópolis: Insular.

Zwierewicz, M., Pereira, V., Nascimento, M. F., Bona, J., & Bianco, M. (31 de agosto - 02 de septiembre de 2017). Pedagogia

ecossistêmica, transdisciplinaridade e ecoformação na gestão da educação básica: uma iniciativa da secretaria de educação de Paulo Lopes. III *Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC) – Educação transdisciplinar: escolas criativas e transformadoras*, Palmas.

Creatividad y Sociedad

Creatividad e inclusión en educación
A LO LARGO DE LAS DIFERENTES ETAPAS VITALES

Nº 40 - Diciembre 2024

Encontrarse con el otro, una cuestión ética. Una mirada crítica alrededor de la educación inclusiva desde la formación universitaria

Meeting with the other, an ethical question. A critical gaze at inclusive education from the university

Gloria Díaz Fernández
Universitat de Barcelona
gloriadiaz@ub.edu

Carlota Rodríguez-Silva
Universitat de Barcelona
rodriguezs@ub.edu
https://orcid.org/0000-0002-8507-1232

Recibido: 18/07/2024

Aceptado: 29/11/2024

Para citar este artículo: Díaz Fernández, G., y Rodríguez-Silva, C. (2024). Encontrarse con el otro, una cuestión ética. Una mirada crítica alrededor de la educación inclusiva desde la formación universitaria. *Revista Creatividad y Sociedad*, 40(8), pp. 101-114.

Recuperado de: http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2024/12/cys-40-8.pdf

Resumen

En este artículo se presenta la entrevista realizada a la profesora Gloria Díaz Fernández, docente en asignaturas de atención a la diversidad del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. En la entrevista compartimos saberes y prácticas creadoras y pedagógicas alrededor de la experiencia de la profesora en materia de la educación inclusiva en la formación inicial de maestras y de educadoras sociales. En la conversación abordamos cuestiones como las conceptualizaciones de la integración, la atención a la diversidad y la inclusión, la importancia de la creación y la transgresión en la educación, la problematización del diagnóstico y la patologización en la educación, y la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas en relación con la educación inclusiva desde una mirada ética y política. La profesora pone de relieve, entre otras cosas, la importancia de leer y narrar otras historias que nos permitan conocer a las personas más allá del diagnóstico, escuchar la propia voz de las personas desde el tejido de las intersubjetividades, y promover lugares donde las estudiantes puedan habitar el aula desde sí mismas y en relación con el otro.

Palabras clave

Creación; Didáctica; Educación superior; Pedagogía crítica; Relación pedagógica.

Abstract

This article presents the interview conducted with Professor Gloria Díaz Fernández, teacher of inclusive education subjects at the Department of Didactics and Educational Organization of the Faculty of Education of the University of Barcelona. In the interview, we share knowledge and creative and pedagogical practices around the teacher's experience in inclusive education in the initial training of teachers and social educators. In the conversation, we address issues such as conceptualizations of integration, attention to diversity and inclusion, the importance of creation and transgression in education, the problematization of diagnosis and pathologization in education, and the need to transform pedagogical practices in inclusive education from an ethical and political perspective. The teacher highlights, among other things, the importance of reading and telling other stories that allow us to get to know people beyond the diagnosis, listen to people's own voices from the weaving of intersubjectivities, and promote places where students can inhabit the classroom from themselves and in relation to the other.

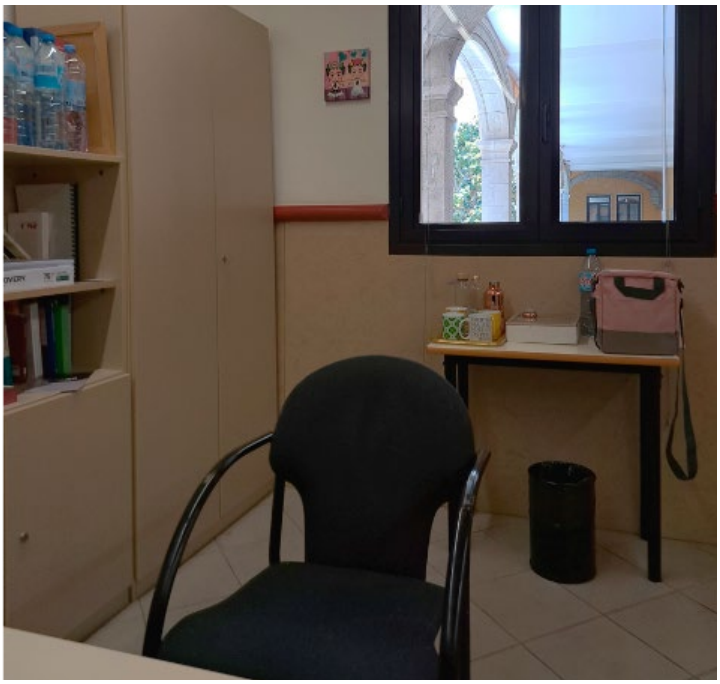
Keywords

Creation; Critical pedagogy; Didactics; Higher education; Pedagogical relationship.

Este artículo es una conversación entre Dra. Gloria Díaz Fernández y Dra. Carlota Rodríguez Silva, que tuvo lugar un 30 de mayo de 2024, en el despacho de la primera y en respuesta a una invitación de la segunda. Una conversación, que se alargó más de dos horas, y que hemos compuesto, descompuesto y recompuesto con la finalidad de abordar la creatividad y la inclusión desde la universidad. Gloria Díaz es profesora universitaria del Departamento de Didáctica y Organización Educativa (DOE) de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona (UB), de origen gallego (igual que la entrevistadora), y con una amplia trayectoria profesional ligada a las así llamadas atención a la diversidad y necesidades educativas de apoyo específico. Así, Gloria ha venido desempeñando su profesión en íntima relación con la educación inclusiva. Juntas recorremos su historia de vida, desde sus inicios en el año 1983 trabajando con niños y niñas de la Galicia rural —atendiendo a la demanda que allí se le había presentado, y siendo una de las precursoras de lo que ahora conocemos como Servicio de Atención Temprana (SAT)—, hasta su llegada en el año 1996 a la ciudad de Barcelona, su retorno en el año 2018 a la misma después de 4 años en México, y el actual desarrollo de su oficio como docente en nuestra facultad.

Figura 1

El despacho de Gloria Díaz en el Departamento



1. ***¿Qué has venido haciendo en el departamento?***

   En el departamento he venido haciendo asignaturas relacionadas con la Educación Especial, en aquel momento, y después asignaturas del ámbito de la Atención a la Diversidad. Cuando sucedieron todos los cambios de los planes docentes, también me invitaron como representante del departamento DOE en la creación de la mención de Atención a la Diversidad. Y, claro, siempre he estado vinculada a esta área. En este

sentido, he colaborado con grupos de investigación de nuestro departamento. También he colaborado con otros grupos de investigación, por ejemplo, del ámbito de la Piscología. Es decir, no he dejado de trabajar con distintos grupos de investigación.

2. ***Y, cuéntame, Gloria, ¿cuáles son las asignaturas que impartes ahora mismo?***

Ahora mismo imparto asignaturas como *Educación, Escuela y Atención a la Diversidad* en el Grado de Maestro de Educación Primaria. Cuando volví de México hice un poco de todo, incluso asignaturas que no estaban directa o estrictamente vinculadas con el ámbito de la Atención a la Diversidad, pero que incluso he continuado haciendo. Como la asignatura de *Ámbitos profesionales actuales y emergentes* en el Grado de Educación Social. Es una asignatura muy vinculada a las prácticas de educación social, es una asignatura pensada desde esta necesidad de conocimiento. Y, desde ahí, desde esta asignatura, vi que podía introducir muchos elementos que quizás en el Grado de Maestro de Educación Primaria considero más constreñidos. Se montó una asignatura desde cómo los educadores y las educadoras sociales se narran y se montó un espacio al que nombro «las conversaciones de los viernes» en las que intervienen educadoras y educadores que narran su experiencia en estos ámbitos. Y esto me permite trabajar y continuar con cuestiones que he venido haciendo desde mi estancia en México, así como establecer las articulaciones posibles con la experiencia en la formación en prácticas de maestras en instituciones penitenciarias, proyecto que desarrollé de 2002 al 2011 en lo que ahora es el Grado de Maestros en Educación Primaria, aunque las prácticas en instituciones penitenciarias en escuelas de adultos no tienen por qué estar vinculadas a la antes nombrada educación especial.

3. ***Y, ahora, para meternos un poco más en materia sobre estas propuestas que traía, creo que hemos pasado por algunas palabras que para mí son clave de nuestra conversación y sobre el tema que estamos tratando. Estas palabras serían inclusión, integración, atención a la diversidad… Creo que estas palabras hablan de diferentes miradas hacia los sujetos que, seguramente, quedan relegados a los márgenes. Y también hablan de la educación y de cómo te vinculas a la educación.***

A ver, si empezamos por esta cuestión de la integración y la inclusión… Lo que surge a nivel de lo social y de lo profesional, yo creo que siempre ha sido, y las propuestas que han ido adelante y que realmente han arraigado, son las propuestas que nacen del malestar. Del malestar de los profesionales y del malestar de las familias, del malestar de los niños, de los jóvenes, de los adultos… Porque las propuestas que vienen desde otro lugar, las propuestas que vienen dadas desde las políticas, y en este caso de las políticas institucionales, siempre se han visto como una imposición. No nacen de la creación. No nacen de la necesidad de construcción de un espacio, de un lugar, más bien diríamos de un lugar, en el que puedas estar desde lo que tú eres, y desde lo que tú participas. Pienso que ese es el gran problema.

Cuando nosotras nos iniciamos este trabajo, Caterina Lloret y Núria Pérez de Lara habían sido pioneras en su momento aquí en Cataluña. Cuando ellas empezaron con estas propuestas ya estaban (porque venían también de la cuestión antipsiquiátrica del pensamiento crítico) en posiciones de repensar totalmente, de repensar el afuera y, sobre todo, en relación con las vidas de los sujetos que habitan los márgenes. Núria Pérez de Lara, en el libro *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*, ya habla de inclusión en el año 1998.

Cuando estaba en Galicia, por ejemplo, nosotras estábamos en una situación de malestar. Una situación de malestar, tanto profesional como también de las familias. En situaciones terribles donde los niños, para ir a la escuela, tenían que ir a 100 quilómetros de su casa. O no veían sus familias o las veían solamente en vacaciones. Y, desde ahí, tú lo piensas, y dices: "Bueno, vale. Ha salido una orden que regula la integración escolar. Llámale como quieras. Voy a aprovecharlo." En el sentido de que es una orden que determina, partir de 1985 en Galicia, que estos niños pueden ir a la escuela ordinaria, con 25 niños por aula, y que se compromete a escolarizar a 2 niños (puede tener hasta 2 niños por cada 25) dentro del aula, en estas situaciones.

Después, más adelante, se ha ido cambiando. Se ha ido diciendo que la integración partía de un modelo biomédico que era una mirada biologicista, Y que lo que cambia desde la inclusión es que es una mirada realmente educativa, donde tienes en cuenta al otro, donde hay una construcción subjetiva y ves la singularidad, y no parte solamente, o desde miradas totalmente organicistas, o no parte solamente desde la cuestión del diagnóstico, o que el diagnóstico no es el punto de partida, solamente, aunque sigue siéndolo. Pero, para mí, al final es un eufemismo. Es decir, ha cambiado, ahora le llamamos inclusión, pero las propuestas y las prácticas, algunas, no todas, siguen estando desde esa mirada biomédica. Es decir, ha cambiado, y simplemente muchas veces pensamos que con cambiar los términos ya es suficiente (y sí que es importante, porque los términos ideológicamente también responden a determinados principios ideológicos), pero la cuestión es que la inclusión se ha propuesto, pienso en algunos sitios, como un fin. Y yo pienso que la inclusión tiene que ser como tal, como nosotros también lo veíamos, como un medio para dar cuenta de que todo niño, toda niña, toda la infancia, todas las criaturas, tienen que estar en un espacio donde realmente se les respete y se cree ese estado bienestar, o esa situación de bienestar.

¿Diferencias entre si hablamos de inclusión, integración, atención a la diversidad? A veces lo hacemos porque esas también son las palabras, digamos, clave, que nos permiten a veces estar en el mundo, en este caso académico, de la institución, aunque no participemos a veces de eso, ¿no? Aunque hagamos una deconstrucción, aunque creamos una posibilidad de poder hacer nuestro lugar de construcción discursiva, que a veces es muy difícil, porque si no utilizas determinados palabras clave, está claro que no puedes estar, o que no puedes conseguir un cierto nivel de investigación, o que dentro del mundo académico no puedes avanzar con relación a lo que tú quieres llevar a cabo. Por tanto, desde ahí, yo creo que todo el mundo ya cuando tú hablas, o cuando tú colocas, o cuando tú dices, o cuando hablo, por ejemplo, del diagnóstico, cuando hablo de determinadas cuestiones, los y las estudiantes dicen: "No es nada de lo que hemos visto. Al mismo tiempo, estás rompiéndonos todos los esquemas en relación con lo que nosotros pensábamos. No estábamos de acuerdo ya con lo que nos estaban diciendo, pero ahora que nos lo dices y lo dices con estas palabras, nos desmonta demasiado." Es decir, queríamos esto, pero ahora que lo tenemos ahí... El otro día una alumna lo dijo claramente: "Lo otro no me gustaba, pero me daba seguridad. Esto que tú me estás diciendo hace que me sienta muy insegura. Es realmente lo que quiero, porque yo pienso desde ahí, pero hasta ahora tampoco lo que nosotros pensamos o lo que nosotros decimos como que no tiene mucho valor, ¿no? Como que es muy... Tiene un reconocimiento dentro de la universidad, por tanto, nos gusta, pero nos da miedo, ¿no?" Y lo dicen así con estas palabras: inseguridad, miedo... Y hay otras, bueno, pues que se quedan en una situación de mucha incredulidad. Dicen que sí a todo, pero tú ves que realmente hacen prácticas en las escuelas y es una práctica totalmente muy disociada de su propio discurso. A veces te preocupa, ¿no? Porque dices, por un lado, parece que tienen mil discursos ya, y que ya le van dando vueltas a esto: "Hemos reflexionado mu-

cho sobre esto." Pero, por otro lado, sienten que eso tiene valor en determinadas asignaturas, no en todas, y que lo que quieren es aprobar y si para aprobar tengo que decir esto, pues lo digo, ¿no? Saben, también, que pueden decir lo que quieran, si lo sostienen, y que eso no es… Digamos, al contrario, lo que quiero es que desde sí digan, que desde sí construyan, que desde sí reflexionen, que desde sí sean críticas, sean sobre todo honestas, que no se autoengañen y que no engañen.

4. ***Aprovecho esto que estás diciendo para preguntarte que, bueno, ya lo estás dejando caer, que ya lo estás hilando, ya estás utilizando además en el discurso distintas palabras que ya están indicando esta concepción, pero: ¿qué sería o qué es aquello que tú entiendes o cómo concibes la inclusión en la educación universitaria y en tu docencia universitaria?***

Para mí la inclusión, y siempre le digo a ellas [a las alumnas], la inclusión no tiene que ser una militancia. La inclusión no tiene que ser un slogan, no tiene que ser un logo. Es decir, el decir o el pronunciar a la palabra inclusión no quiere decir para nada que tú realmente entiendas lo que significa o lo que conlleva más allá de determinadas políticas o propuestas institucionales. Es decir, para realmente entender lo que es, tienes que entender que, a veces, tienes que aprender a transgredir. Es decir, que tú tienes que romper con determinadas prácticas y que esas prácticas ya no serán instituidas, sino que pueden ser instituyentes. Puedes hablar de inclusión, pero la cuestión es cómo articulas una construcción discursiva desde la inclusión, sea quien sea: vengas desde cuestiones más de organismos internacionales, o vengas desde propuestas quizás más críticas, o vengas desde propuestas determinadas por determinadas políticas o determinadas normativas, como la Orden 150 del 2017… Y tampoco se trata de una cuestión de creencias, se trata de una cuestión de cómo tú estás y tú te posicionas éticamente ante el otro. Si tú no tienes eso claro, difícilmente vas a entender lo que es la inclusión. Porque, esto lo dicen otros autores, yo cuando te invito no te digo: "Mira, vente que te incluyo en mi cena", o "vente que te incluyo en mi grupo de amigos", o "vente que te incluyo en mis clases." No. Es decir, yo aquí volvería otra vez a Hannah Arendt y a ese texto maravilloso que es *La condición humana*, y a esa posibilidad de acogimiento del otro en el mundo, en tu mundo y en el que tú participas y participas con el otro, es una cuestión de hospitalidad. Y lo que estamos haciendo con el otro es decirle (y que a mí me parece muy prepotente): "Mira qué maravillosos somos con estos términos de la tolerancia y tal…" Es pensar que yo estoy sobre ti y, al estar sobre ti, hago un acto que es el de incluirte.

5. ***Casi como un dios…***

Exactamente. Es decir, te coloca como eso, como si fueses un dios, o un juez sumarísimo, que decide y que, además, para participar en esto te coloca en una situación muy perversa, porque debemos tener un diagnóstico. Un diagnóstico que no es un diagnóstico en relación con lo que sería el pensar o ver o valorar cuál es tu historia. O, sin valorarla, simplemente tener en cuenta cuál es tu historia, sino desde un diagnóstico que viene montado y construido por grandes espacios de poder, de poder médico, de poder farmacéutico, que de alguna forma están creando determinadas categorizaciones, determinadas denominaciones, en relación tanto a los niños como a los adultos, y que desde ahí la escuela tiene que responder. Y es un absurdo. Es como si el médico tiene que responder a un niño y le digo: "Mira, este niño tiene un estilo cognitivo de este tipo, o aprende de esta forma, o su relación educativa es de esta manera…" y el médico me dice: "Mira, pues vamos a tener que hacer esto." En eso un médico no se metería, ¿no? Pero resulta que yo acepto que una

comisión —que además viene de mundo que no tiene nada que ver con el mío, de mundo anglosajón que no tiene absolutamente nada que ver (culturalmente, políticamente, antropológicamente, sociológicamente, filosóficamente) con los espacios donde yo vivo—, que me diga que eso es una patología. Por tanto, desde ahí, están patologizando también hasta lo social. Es decir, ahora resulta que, si es un niño que está en una situación precaria, o si es un niño en situación de inmigración, lo que sea, todo puede formar parte de las llamadas necesidades educativas específicas. Claro, desde ahí, desde esa patologización de lo cotidiano, desde esa patologización de la vida, de la infancia... Es que además de la infancia sabemos muy poco, es que no sabemos nada. Y los miramos con esta mirada de continua sospecha.

Figura 2

Un titular sobre la patologización de la precariedad del periódico El País

Nota. Captura del titular de la noticia redactada por Miquel Ezquiaga en el periódico El País, publicada el 1 de julio de 2024.

6. ***Entiendo que tu propuesta y tu invitación, entonces, como profesora universitaria en materia de educación inclusiva, y ahora he ido anotando en algunas cosas, pasa por crear un espacio donde repensar esos discursos, esos lenguajes, esas narrativas y esas prácticas en torno a la inclusión o la atención a la diversidad, es decir, en torno a estos distintos modelos y prácticas. Y, además, que este espacio tiene que ver con un cuestionamiento fundamental del diagnóstico y de la patología, y de la patologización de lo cotidiano, como me decías, y que además también pasa por analizar quizás esas relaciones de poder que se dan entre distintas disciplinas, las ideologías, los contextos —como lo que comentabas antes sobre la imposición de una mirada desde el contexto anglosajón, que entiendo que te referías al DSM-5— y cómo eso va operando en nuestra mirada y en esa colocación propia a la que apelabas.***

Exactamente. Y, además, según lo que estamos viendo, es que eso es como si fuese adoctrinamiento. Es decir, eso es como si eso fuese la guía. Esta cuestión también, otra vez, de vuelta los protocolos, de crear este tipo de instrumentos que no permiten la pregunta. El diagnóstico tampoco la permite. Es decir, en la medida que tengo un diagnóstico, ya no me pregunto nada más. Eso es lo que les pasa a las alumnas. Y ellas dicen: "No, pero es que el diagnóstico tiene que estar." Y yo les digo: "Pero es que el diagnóstico tiene que estar desde el espacio donde tú estás y donde tú te relacionas con ese niño. No desde lo que te dicen que tiene ese niño desde una mirada médica o desde una mirada de la enfermedad." Nosotros desde lo educativo

no curamos. Cuando tú colocas a un niño en ese espacio de enfermedad, hablas de curación. Y, desde ese espacio de curación, lo único que hay es una vuelta a través de la medicalización de la infancia.

7. ***Claro. Me parece muy interesante esto que estás comentando, porque además creo que conecta muy bien con algo que rescato de cuando comenzamos a hablar y hacíamos ese recorrido sobre tu vida, y es algo que también me acabas de decir ahora, y que tiene que ver con la cuestión técnica y con esas guías que mencionabas, y que también, de alguna manera, las alumnas te decían que les daban seguridad para poder desde ahí poner en práctica algo. No sé cómo ves esta cuestión…***

   Sí, mucha gente piensa que lo que nosotros tenemos que hacer es conocer muchas técnicas. Las alumnas también hacen esta demanda. Esta cuestión de la técnica como fórmula, de la técnica como desprovista de sentido, ¿no? Es decir, la *tékne* griega siempre ha estado, y grandes autores y filósofos nos hablan de la *tékne*. Como Foucault o Agamben. Pero nos hablan de la técnica no desprovista de sentido. Claro, aquí lo que hay es un vaciamiento de sentido. Por tanto, la técnica hoy en día o estas herramientas que se publican y nos dan están vaciadas totalmente de sentido, porque ¿cómo compartes sentido si no hemos entendido todavía lo que supone estar en relación con la infancia?

8. ***Y hacernos esas preguntas que comentabas. O sea, el tomar estas técnicas, estas herramientas, estas estrategias de una manera, como decías, casi desprovista de ese sentido, ¿no?***

   De sentido y de significado. No tienen significado ninguno, para la infancia, para la familia, no tienen ningún tipo de sentido.

9. ***En un sentido incluso, quizás, aplicacionista y no de construcción de esa relación educativa, o de esa co-locación personal y profesional de la que hablabas.***

   Sí. Y desde esa mirada que te decía antes de un posicionamiento muy claro y ético ante el otro. Desde ese posicionamiento aplicacionista, como dice Núria Pérez de Lara, ya no nos haríamos las preguntas fundamentales.

10. ***Claro. A mí me interesaba retomar esta pregunta porque cuando hablabas de seguridad, de que a las alumnas les daba seguridad colocarse desde ahí, para mí se vincula a la responsabilidad que tenemos ante el otro, ante el lugar que ocupamos en el mundo, o el lugar que ocupamos en la escuela, o en la universidad, y para mí eso se conecta mucho con aquello que decías antes de las prácticas instituyentes y de la posición ética ante el otro y de la hospitalidad. Evidentemente, creo que no es lo mismo colocarte de una manera o de otra, en un lugar o en otro, y no sé cuál es tu visión respecto a esto en la formación universitaria, de maestras y maestros, educadoras y educadoras sociales. Porque tu propuesta me ha quedado clara: la invitación es a salir de ahí. ¿Pero cómo ves esa formación de maestras y maestros, y educadoras y educadores sociales?***

    Sí. Claro. En la formación de maestras y maestros, realmente, creo que no asumimos los riesgos que conlleva. Es decir, trabajar en la docencia universitaria, trabajar en la docencia desde lo educativo, conlleva a asumir riesgos. Conlleva a asumir que no sabes lo que viene después. Y, desde aquí, a las alumnas se les intenta decir que todo esto es una secuencia lineal, que, si hacemos esto, después sucede esto otro… Y trabajamos con ellas en un mundo totalmente, y se lo vendemos así, previsible, ¿no? Desde ahí, todas estas cuestiones

de la planificación, de la programación… Como si el acontecer se pudiese programar. Por tanto, si ya lo hacemos desde esa manera, si además nos desprendemos de las aportaciones de los grandes autores y autoras a lo largo de la historia… Es decir, parece como que hay una ruptura, una ruptura muy fuerte con lo que es la memoria histórica. Y esto también viene determinado por las políticas instauradas a nivel universitario, y a nivel de publicaciones. Es decir, que tienes que nombrar aquello que han publicado en los últimos 5 años, o los últimos 3 años. Y tú dices: "Bueno, sí, pero no voy a olvidarme de Montessori, porque sus publicaciones hayan sido en los años 30." Esa imposibilidad también, desde lo académico, de pensar que todo aquello que ha sucedido en el transcurso del tiempo, y que los tiempos aquí son otros, y son tiempos de urgencia y de emergencia, no hay esa posibilidad de repensar, de reconstruir, de construir. Y, además, es un gran problema dentro del espacio universitario de formación, la cuestión de los tiempos. Es decir, en este tiempo tienes que hacer esto, en este tiempo tienes que determinar esto, en este tiempo tienes que aprender esto. Y esta cuestión de falta de historia es lo que nos impide poder entender que muchas de las cuestiones que nosotros aquí estamos hablando, estamos discutiendo, ya se debatieron en los 60, en los 70… Nos falta una mirada derridiana de lo que es el tiempo y de la repetición. Y yo creo que lo que estamos haciendo nosotros es una repetición, pero de lo obsoleto. Una repetición de aquello que de alguna forma no nos acompaña, como decíamos hace un momento, en la cuestión del sentido. Es una repetición totalmente vacía. Totalmente desprovista de sustancia, como diría Žižek, en su interesante libro *El acontecimiento*. Aunque, bueno, no participemos de todo lo que dice Žižek, pero sí habla de la desustancialización. Y yo creo que lo que se ha perdido aquí, y lo que nos lleva a esta cuestión de las urgencias por las acreditaciones, y por todo este baremar continuamente nuestro hacer, nos lleva a esta imposibilidad de complejidad. En el sentido de que para hacer eso tienes que desmenuzar el saber. Y la educación y la pedagogía no pueden entenderse desde una mirada fragmentada. Y nos encontramos con una fragmentación continua del saber.

11. ***Entonces, sobre los retos educativos contemporáneos en este abordaje de la inclusión, o de la mirada de la atención a la diversidad, en la formación inicial de maestras y educadoras, que a la vez tendría que ver con esas propuestas o invitaciones a repensar las maneras de las que participamos en la universidad. Tendrían que ver con ese repensar la secuencia lineal, el mundo previsible, el acontecer que no se puede programar… O sea, hay una invitación a repensar de una manera crítica estas cuestiones.***

Sí, no solo repensar, sino es una cuestión de cómo tú llevas la vida a las aulas. Y las aulas en la universidad son espacios mortíferos. Es decir, son espacios donde la propuesta es un espacio de hacer vida de espacios de muerte, ¿sí? Pero no es vida en sí, es una reconstrucción. Es decir, es una propuesta que ya hacía Meirieu en *Frankenstein Educador*, ¿no? Es una propuesta de hacer vida a partir de restos de cadáver. Por tanto, desde ahí, pasa por uno. Es decir, lo que vemos es que no hay posibilidad de cuestionamiento, y no hay posibilidad tampoco de que el otro te cuestione. No hay posibilidad. Cuando una alumna me cuestiona, me pregunta, en ese momento me puede desmontar, pero me hace estar viva.

12. ***Claro, crea ese movimiento en clase.***

Exactamente. Y se crea posibilidad de desplazamiento.

13. ***Claro, y es el lugar de la relación en el aula.***

Exactamente.

14. ***Sí, yo cuando me refería a esto, es esa mirada de la práctica instituida y la práctica instituyente, ¿no? Y como al final, bueno, decía repensar de alguna manera, pero entiendo que es una cuestión mucho más profunda que tiene que ver con esto, ¿no? De cómo ocupamos nuestros lugares, cómo traer la vida al aula. Y, para mí, esa secuencia lineal, ese mundo previsible, y eso sobre el acontecer que no se puede programar, para mí tiene que ver de manera directa con todo eso que estás diciendo.***

Sí, porque lo que surge en el aula siempre es otro. Es decir, en cualquier institución educativa, tú puedes llevar todo muy pensado, pero…

15. ***Ahí siempre pasa otra cosa.***

Sí, siempre pasa otra cosa. Y, por tanto, desde ahí, sería también tendríamos que conversar sobre esa mirada desde la improvisación. Pero no de la improvisación de hacer cualquier cosa, sino de la improvisación desde esa experiencia reflexionada, desde ese saber, de esa posibilidad de recuperar…

16. ***Y de estar ahí, ¿no? De ahí de colocarte ahí. No encerrarte en esos discursos, esos lenguajes, esos diagnósticos, o esas patologías, que te colocan ahí, pero no estás ahí.***

Sí, sí. No estás ahí, ni tampoco miras al otro. Tampoco necesitas mirar al otro. Es decir, y esto ya lo decía Sartre en 1942 o 1943, cuando escribió *El ser y la nada*. Tiene un capítulo interesantísimo: *El extrañamiento del prójimo*. Y ahí ya en ese capítulo dice que lo que estamos provocando, tanto aquí como en las escuelas, o con los niños o con la infancia, es que lo que está haciendo la educación, lo que está haciendo la escuela, o lo que está haciendo el sistema educativo, es avergonzar al otro de lo que es. En este caso, avergonzar al niño de lo que es. Y yo pienso que es una cuestión que también sucede en la universidad: avergonzamos a las y los estudiantes de lo que son, o de quién-quiénes pueden ser.

17. ***¿Te atreverías a decir por qué crees que sucede eso en la universidad?***

La universidad como toda institución… La universidad proviene de la época medieval. Desde ahí, se han creado una serie de estructuras, de jerarquías, de organizaciones que son muy difíciles de considerar desde otro lugar, porque ya también nos vienen dadas. Es decir, y creo que es mucho de lo que aprendí gracias a la mirada del pensamiento crítico en el saber psiquiatriátrico, es esa posibilidad de hacer tambalear, no solamente lo que sucede dentro, sino también esa estructura que recoge lo que ahí sucede. Por tanto, los muros o el espacio institucional crean un espacio totalmente invisible hacia el fuera. Hemos tenido grandes problemas con estas miradas reformistas. Es decir, las miradas no pueden ser ya reformistas. Y lo que ha pasado en la universidad, y lo que ha pasado en todas las instituciones, es que ahí continúan reformas, pero no hay transformaciones. Y, para que haya transformaciones, a veces hay que romper, o destruir de una manera más revolucionaria, los muros y esos espacios tan jerarquizados. Ahora nos llama la atención que nos pongan en comisiones de selección hasta de las plazas, cuando esta facultad está tremendamente feminizada, y nos digan que tienen que configurarse de manera paritaria, entre número de hombres y el número de mujeres. Es decir, esas cuestiones que llevan otra vez esa perversión de un engranaje que lo que hace es sostener lo que ellos, de alguna forma, ya desde el primer momento intentaron, y que nos viene ya totalmente dado y construido. Yo puedo hablar de trabajar desde las teorías feministas, desde una construc-

ción discursiva... Y yo hablaría más desde la mirada de las mujeres del sur global, de esta descolonización de nuestros cuerpos y nuestras mentes, y que también algunas mujeres del sur global dicen que las teóricas feministas europeas que lo que están haciendo con ellas es una vuelta, es una doble colonización... Y en la universidad pasa igual. Es decir, estamos tratando de que no haya esa colonización del hacer de las mujeres dentro de la universidad, pero, al mismo tiempo, para sostener lo que siempre ha sido, buscan múltiples justificaciones... Cuando en ningún momento esa propuesta ha existido dentro en relación con las mujeres.

18. ***Ya. ¿Y qué lugar crees que guardaría la creación y la creatividad con todo esto que estamos abordando? Porque comentabas distintas palabras: transgresión, construcción, deconstrucción...***

Sí, a ver, pienso que en esto de la creación... Y vendría muy en la línea de Susan Sontag. Ella, creo que es en el libro de *Estilos radicales*, dice que el arte es una transgresión afortunada. Y creo que eso lo tendríamos que llevar a lo educativo. Esa posibilidad de creación. Es decir, el arte o la expresión dentro de lo artístico lo que te permite es esa posibilidad de creación continua. No se puede hablar de transgresión afortunada si no hay una continua creación. Porque es en esa transgresión afortunada, en esa creación continua, que encuentras la posibilidad de construir. Es decir, es con la creación, si lo digo bien, es con la creación que tú puedes transgredir, si no creas no puedes transgredir.

19. ***Cuando hablabas también antes de la ruptura con la historia, que lo decías apelando a todo esto de, por ejemplo, cómo hemos de configurar nuestros artículos científicos y solo citar los artículos publicados durante los últimos 5 años... Igual me equivoco, pero me parece que esa creación de la que hablas, y esa transgresión, también tiene que ver con no continuar con esta ruptura con la historia.***

No. Claro. La historia es una historia de las subjetividades. Y, por tanto, la creación, lo que permite es tener en cuenta esa posibilidad de construcción subjetiva. ¿Cómo estás con el otro? ¿Cómo conoces al otro? ¿Cómo estás en la relación con el otro? A través de una relación de intersubjetividades. En esta relación con el otro, pasaríamos a ir más allá de la otredad, porque en la otredad el otro siempre es otro, y pasaríamos a hablar de alteridad, porque en la alteridad descubro al otro porque es la única forma de saber quién soy. Es decir, la alteridad sería aquello en lo que, descubriendo al otro, me descubro a mí. Me cuestiono, me descubro y puedo saber quién soy. Y esto quizás proviene de teorías podíamos decir, lacanianas, o psicoanalíticas, o freudianas, ahora tan denostadas por algunos... Es decir, cuando realmente no estamos en los orígenes, cuando realmente no nos leemos la obra de Freud, o no nos leemos la obra de otros autores, lo que hacemos es reproducir el discurso de otro a través de la interpretación del otro sobre lo que ha sido lo que primeramente aquel otro interpretó y escribió. Y, claro, las interpretaciones pueden ser realmente aberrantes. Por tanto, yo creo que la creatividad lo que me permite es también esta posibilidad de relación a lo largo de la historia. Porque mucha gente dice, bueno, estoy creando. No, estás repitiendo. Es decir, esa posibilidad también de entender que la transgresión me puede llevar a entender también el romper con la repetición. Pero, para eso, tengo que conocer la historia. Tengo que conocer la historia de la gente que me rodea, de mis alumnas... Y no es fiscalizar su vida, si no es reconocer que esa historia de la que ella forma parte, aunque sea una historia de la que en algunos momentos no podamos dar cuenta... Cuando hablamos de nuestra propia historia, la construimos también en relación con la memoria y con lo que otros nos han dicho sobre nosotros mismos. Pero esa posibilidad, esa posibilidad de construcción de historia... En ese momento que

yo estoy hablando de mi historia, en un instante puede ser una construcción, digamos, inventada, pero hace que esa posibilidad de invención me lleve a ver, en un momento determinado… Es decir, cuando la estoy contando, cuando la estoy narrando, a través de la narrativa —que me parece fundamental, el que uno pueda narrarse y pueda narrar—, me lleva a poder entender qué parte de mi historia es ficticia, por decirlo de alguna forma, o qué parte de mi historia realmente puedo entender. La historia y el narrarse, el poder contarse y dar cuenta… me permite esa posibilidad de abrir y de no obturar para nada la mirada.

20. ***Entonces para ti la creación en el aula tendría que ver cómo nos colocamos, ¿no?***

Sí. Cómo nos colocamos, cómo nos posicionamos, cómo nos ubicamos… Yo vuelvo a decir posicionamiento… Cómo nos narramos… Desde otro lugar. Y el ver que se pueden contar las historias desde otros muchos lugares. Por ejemplo, en las aulas, ya desde el primer momento que inicié mi trayectoria como docente fue siempre desde la narración de autores o autoras que hablaban desde sí y que no se nombraban personas con discapacidad. Por ejemplo, nadie hablaba en ese momento en las aulas, en el año 1996, 1997, de Frida Kahlo Y ya trabajaba a partir de la pintura de Frida Kahlo. Es decir, una de las cosas que hacía en una asignatura, que en ese momento se llamaba —muy desde el diagnóstico y desde la nomenclatura de la OMS— Deficiencias motóricas. Imagínate tú. Era Didáctica de las deficiencias motóricas. Y ahí, cuando trabajaba en esa asignatura, tuve que ir conmigo misma desmontando.

Figura 3

La columna rota. Autorretrato de mujer sufriendo de Frida Khalo (1944)

Porque, claro, venía de muchos años de práctica pedagógica, pero no había tenido tiempo para leer más allá de los manuales o libros que leía en esos momentos. Y ahí fue cuando fui retomando otras posibilidades de lecturas. Sí que es verdad que siempre me he ido mucho más por la literatura, más por el ensayo, más por las narrativas, o más por la poesía… Es decir, siempre he leído más de eso que de otra cosa, aunque también

he leído mucho de lo otro. Pero cuando empezaron a proliferar narrativas sobre las historias de vida de las personas, así llamadas, con discapacidad —hoy en día personas con diversidad funcional, aunque muchas de ellas siguen reivindicando que se les diga personas con discapacidad (y aquí pienso que la discapacidad quizás sea una construcción discursiva y una construcción social y aquí hay muchos debates posibles)— lo que hice fue eso: llevar al aula otra forma de narrarse. Una forma de narrarse también que tuviese que ver con esta propuesta de dentro del arte de transgredir. Y creo que les hizo también a las alumnas entender que hay otras formas de narrarse que quizás hasta ese momento no se habían tenido en cuenta.

21. ***Además de todas las referencias bibliográficas que nos has ido dejando a lo largo de la entrevista, ¿tendrías alguna recomendación para las personas que leen nuestra revista?***

Sí, recomendaría a artistas como Judith Scott. Ella es una escultora, con síndrome de Down, que además tiene una hermana gemela y las separaron cuando eran pequeñas... Bueno, ella se ha convertido en una figura internacional. Es impresionante cómo crea y cómo cuenta su historia a través de las creaciones. Por tanto, desde ahí me pareció muy interesante rescatar estas historias. Y rescatar la historia también de esa creación, a través de la escritura y a través del pensamiento, de quizás algo no tan conocido, pero sí muy conocida su historia, la de Helen Keller. Una mujer con pensamiento marxista, una mujer con una mirada totalmente transgresora también en su época, con una escritura donde narran cuestiones fundamentales y leer *Historia de mi vida* que lo escribió en 1903, pero que se publicó en 1904... Y dices: ¿Cómo no voy a llevar esto a la asignatura? Es decir, lo que trato en las asignaturas es de unir tanto las narrativas a nivel de escritura, como las narrativas también más artísticas, lo que puede ser pintura, fotografía, performance, instalaciones, y todo lo que presento tiene siempre al margen, al lado, en el fondo, tiene siempre una imagen (a través de la pintura, o de la fotografía, o de la fotografía conceptual) que, de alguna forma, me lleva o lleva a las alumnas a pensarse.

Figura 4

¿Por qué no habla castellano, señor Pedro? de Alfonso Castelao (1931)

22. ***Antes de terminar… Hablabas de Judith Scott, y esa idea de que las mujeres, así llamadas, con discapacidad o con diversidad, se reconocen como mujeres creativas también. Ahí creo que hay también una ruptura de ciertos mitos. Antes también pasamos por otro de ellos, que es la creación a la partida de la nada. Y tú hablabas de la creación y repetición también, y esto sobre que está llena también de contribuciones de otras personas, de nuestras experiencias de vida y todo esto. O sea, que habría esta ruptura con estos mitos. Y, luego, he notado que, a lo largo de tu discurso, al abordar estas cuestiones hablas más de creación** que de **creatividad.***

    Sí, sí. Claro, porque desde la posibilidad de creación… Es decir, si no es adjetivar algo. No me gusta poner atributos. Y desde esa cuestión de poner o denominar de una forma determinada algo, también hay esa posibilidad de cierre o de obturación. Porque si hablamos de creatividad, tendríamos que decir lo que cada uno considera como creatividad, cómo la definimos etc. Si hablamos de creación, todo el mundo crea.

Bibliografía

Ezquiaga, M. (1 de julio de 2024). John Red, psicólogo: "Estamos medicando la pobreza", *El País*. https://elpais.com/sociedad/2024-07-01/john-read-psicologo-estamos-medicando-la-pobreza.html#

Khalo, F. (1944). *La columna rota. Autorretrato de mujer sufriendo.* [Pintura]. México D.F: Museo Dolores Olmedo.

Rodríguez Castelao, A. D. M. (1931). *¿Por qué no habla castellano, señor Pedro?* [Lámina]. En Álbum Nós. https://castelaonarede.wordpress.com/castelao-artista/album-nos/

Creatividad y Sociedad

Creatividad e inclusión en educación
A LO LARGO DE LAS DIFERENTES ETAPAS VITALES

Nº 40 - Diciembre 2024

Recensión de Instituciones Educativas Creativas

Recension of Creative Educational Institutions

Maria Dolores Fortes Alves
Universidade Federal de Alagoas
mdfortes@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2292-8518

Rafael A. Belo
Universidade Federal de Alagoas
rafaelbelo_paz@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0003-1230-1372

Recibido: 18/07/2024

Aceptado: 29/11/2024

Para citar este artículo: Alves, M. D. F., y Belo, R. A. (2024). Recensión de Instituciones Educativas Creativas. *Revista Creatividad y Sociedad*, 40(9), pp. 115-120.

Recuperado de: http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2024/12/cys-40-9.pdf

Resumen

La obra tiene la intención de contribuir con la creación de un clima de transformación de las instituciones educativas con prácticas innovadoras y creativas. Para ello, propone el reconocimiento y creación de comunidades educativas abiertas al cambio. El libro presenta un instrumento para valorar el desarrollo creativo de las instituciones educativas (VADECRIE), utilizado como parámetro en varios países por Red Internacional de Escuelas Creativas (RIEC).

Palabras clave

Instituciones Educativas; Creatividad; Prácticas Innovadoras; VADECRIE.

Abstract

The book has the intention of contributing to the creation of a climate of transformation of educational institutions with innovative and creative practices. It proposes the reconnaissance and creation of educational communities open to change. This work presents an instrument to value the creative development of educational institutions (Vadecrie), used as a parameter in several countries by "Red Internacional de Escuelas Creativas" (RIEC).

Keywords

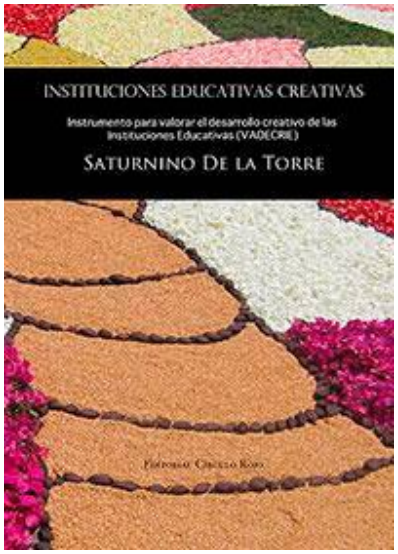
Educational Institutions; Creativity; Innovative Practices; VADECRIE.

1. Instituciones Educativas Creativas

El libro *Instituciones Educativas Creativas* de Dr. Saturnino de la Torre (Universitat de Barcelona) contiene la presentación fundamentada de un instrumento para valorar el desarrollo creativo de las instituciones educativas, denominado como VADECRIE.

Figura 1

Portada del libro de VADECRIE



El trabajo se elaboró con miras a la realización del IV Forum Internacional sobre Innovación y Creatividad: Adversidad y Escuelas Creativas (Barcelona, 2012). Este encuentro se celebró en el contexto tanto del lanzamiento del libro como también de la formalización de la Red Internacional de Escuelas Creativas (RIEC). No obstante, el autor, venía trabajando en las escuelas creativas desde el año 2007, y concretamente a través de la coordinación del Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico (GIAD) de la Universitat de Barcelona.

Figura 2

Cartel del IV Fórum Internacional sobre Innovación y Creatividad

La intención de la obra es contribuir a la creación de un clima de transformación de las instituciones educativas con prácticas innovadoras y creativas. Para ello, propone el reconocimiento y creación de comunidades educativas abiertas al cambio. Se considera que, en las instituciones educativas, la creatividad se manifiesta en gran parte por los proyectos innovadores.

Para el autor (De La Torre, 2012), la innovación es un proceso dinámico, abierto, multidimensional y complejo, que requiere estrategias de participación colaborativa. La base ética y epistémica se sustenta en la perspectiva transdisciplinaria (Moraes, 2008; Weil et al.,1993), en la complejidad (Morin, 2005), así como en el pensamiento ecosistémico (Moraes, 2004). La creatividad, a su vez, se compone de hilos de muchas estructuras; como proceso complejo (Morin, 1997). Cada acción se vuelve ecológica en el sistema y, en un proceso recursivo y retroactivo, lo transforma. En el ámbito de la ciencia, la creatividad se presenta como un proceso transdisciplinario (Weil et al., 1993), ya que va más allá de los campos de la psicología, la filosofía y la cognición para unir también la espiritualidad y la intuición. Un proceso que se construye más allá de las fronteras, se constituye en transcultural .

La obra se divide en dos grandes partes. En la primera se presenta los fundamentos del instrumento VADECRIE. Así, el autor presenta un enfoque sociocultural para analizar aspectos organizacionales y culturales de las instituciones educativas, con referencias a autores como Municio (1992) y Bolivar (2000). Consideramos el enfoque sociocultural de gran relevancia, ya que permite tomar conciencia de situaciones problemáticas, generando reflexiones que apuntan a la innovación. En la segunda parte de la obra se presenta el instrumento, en forma abreviada, para su aplicación.

El instrumento VADECRIE, está estructurado en las siguientes 10 categorías: 1) Liderazgo estimulador y creativo, 2) Profesorado creativo, 3) Cultura innovadora, 4) Creatividad como valor, 5) Espíritu emprendedor, 6) Visión transdisciplinar y transformadora, 7) Currículo polivalente, 8) Metodología innovadora, 9) Evaluación formadora y transformadora, y 10) Valores humanos, sociales y medioambientales.

Desde su primera edición, hace más de 12 años, este trabajo ha inspirado y guiado a instituciones y personas en la investigación y el mapeo de prácticas innovadoras y creativas en su labor profesional. Hemos identificado artículos en revistas de España y Brasil que describen investigaciones que utilizaron VADECRIE, así como en proyectos de investigación y estudios en ambos países. Por ejemplo, el proyecto de prácticas pedagógicas creativas, desarrollado en la ciudad de Palmas, en Brasil (Souza y Pinho, 2016), o la investigación sobre Autopercepción del Profesorado y Equipo Directivo en el Desarrollo de la Creatividad, realizada en la ciudad de Albacete, en España (Torre et al., 2018).

Tabla 1

Investigaciones que incorporan el instrumento VADECRIE

Autor/es y año	Título	Depósito
Araújo, L. G. M. S., & Suanno, J. H. (2018)	O uso de práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de ginástica para crianças de 4 e 5 anos do CMEI "Viver a infância", na cidade.	Revista Signos. https://signos.univates.br
Blaszko, C. E., Conceição, A. N., & Silva, M. P. (2022)	Dossiê "Inovação, inclusão e religação de saberes na educação".	Ensino & Pesquisa https://periodicos.unespar.edu.br
Duarte, J. G., & Rodrigues, J. A. (2014)	O discurso da inovação no referencial curricular de língua portuguesa para o ensino fundamental – 1º ao 9º ano: Uma Análise Semiótica	Edição Nº 06 Maio De 2014 https://www.uems.br/home
Knop, R. C., & Carvalho. (2015)	Práticas pedagógicas com enfoque criativo: Possibilidades e limites.	Congresso Nacional de Educação. https://univali.br
Queiroz, M. C. C. (2022)	Práticas pedagógicas em tempos de pandemia da Covid-19: Potencial criativo na escola municipal Lúcia Sales Pereira Ramos.	Umbu. https://umbu.uft.edu.br
Sant'Ana, J. V. B. de, OFM Neto, S., & Suanno, J. H. (2017)	Horizontes transdisciplinares para a mudança: A Rede Internacional de Escolas Criativas.	Anais da Semana de Integração da UEG https://anais.ueg.br
Sousa, W. M. (2023)	A criatividade no curso de Educação Física na Universidade Federal do Tocantins.	Umbu. https://umbu.uft.edu.br
Souza, K. P. Q. (2022)	Criatividade ecotranscomplexa e a educação: Um olhar amazônida na contemporaneidade	Repositório UFT https://repositorio.uft.edu.br/
Stival, B. P., & Suanno, J. H. (2018)	Práticas educacionais criativas e inovadoras na educação infantil.	Anais da Semana de Integração da UEG https://anais.ueg.br
Suanno, J. H. (2014)	O ser, suas aprendizagens, suas relações humanas e o desenvolvimento de valores.	Revelli. Revista de Educação, Linguagem. https://revista.ueg.br

Como hemos visto, Saturnino de la Torre trae en esta obra semillas para el clima de cambio, de transformación en dirección a la polinización de ideas y espacios de apertura al cambio. Se está produciendo una nueva metamorfosis y no sólo en las instituciones educativas, sino en amplias comunidades que abren sus fronteras a lo nuevo. Cultivar espacios creativos se vuelve necesario y legítimo. Este también es el desafío y objetivo de la Red Internacional de Escuelas Creativas (RIEC). Traer el VADECRIE como parámetro aborda la polinización y la valoración del desarrollo creativo de las instituciones educativas. La obra Instituciones Educativas Creativas siembra polen para los lectores y las lectoras. Nos invita a que seamos multiplicadores para que la creatividad pueda renacer en escuelas, instituciones, mentes, afectos e intuiciones.

2. Bibliografía

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden.* Panorama.

Moraes, M. C. (2004). *O pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI.* Editora Vozes.

Moraes, M. C. (2008). *Ecologia dos saberes. Complexidade, transdisciplinaridade e educação*. Antakarana/WHH.

Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Morin, E. (1997). *Introdução ao pensamento complexo.* Instituto Piaget.

Municio, F. P. (1992). *La estructura y estrategia de los centros: sus aspectos culturales.* Cultura escolar y desarrollo organizativo. GID.

Souza, K. P. Q, y Pinho, M. J. (2016). Encantando com a poesia: uma experiência criativa na Escola Daniel Batista. *Revista Polyphonía*, *27*(1), 337–354. https://revistas.ufg.br/sv/article/view/42305

Torre, S. (2012). *Instituciones Educativas Creativas. Instrumentos para valorar el desarrollo creativo de las Instituciones Educativas (VADECRIE).* Editorial Círculo Rojo.

Torre, S., Cebrián, J. L. M., y Frade, A. M. T. (2018). Autopercepción del Profesorado y Equipo Directivo en el Desarrollo de la Creatividad. Un Estudio de Caso Valorado con VADECRIE. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, *7*(2). https://revistas.uam.es/riejs/article/view/10302

Torre, S. (2019). *Instituciones educativas creativas. Instrumentos para valorar el desarrollo creativo de las instituciones educativas (VALDECRIE).* Editorial Círculo Rojo.

Weil, P., D'Ambroslo, U. y Crema, R. (1993). *Rumo à nova Transdisciplinaridade*. Summus.

Auspiciada por

Universitat de Barcelona

Observatorio Salud y Conocimiento

UAB Universitat Autònoma de Barcelona

GRiD Research Group

Tecnología y aplicación multimedia y digital a los diseños observacionales (2021 SGR 00718)
Núcleo temático Pedagogía Hospitalaria y de la salud (GRID)

PPGEB Programa de Pós-Graduação em Educação Básica Mestrado e Doutorado

Uniarp Universidade Alto Vale do Rio do Peixe