

# CAPÍTULO I

## INNOVACIÓN Y CONVIVENCIA EN CONTEXTOS DIVERSOS

María Ángeles Valdemoros San Emeterio  
*Universidad de La Rioja*  
maria-de-los-angeles.valdemoros@unirioja.es

María Ángeles Goicoechea Gaona  
*Universidad de La Rioja*  
angeles.goicoechea@unirioja.es

Jesús Vicente Ruiz-Omeñaca  
*Universidad de La Rioja*  
jesus-vicente.ruiz@ext.unirioja.es

SUMARIO: 1.1. Punto de partida. 1.2. Situando la genuina innovación en educación. 1.3. Ubicando la innovación en el marco de la convivencia escolar. 1.4. Reconociendo y valorando diversidades en nuestra sociedad plural. 1.4.1. *Diversidad cultural*. 1.4.2. *Diversidad etaria*. 1.4.3. *Diversidad familiar*. 1.4.4. *Diversidad de género*. 1.4.5. *Diversidad afectiva*. 1.4.6. *Diversidad socioeconómica*. 1.5. Innovando en diversidad para una convivencia positiva. Referencias bibliográficas

### 1.1. Punto de partida

La educación para la convivencia ha de sustentarse en la valoración de la diversidad como una oportunidad, lo que implica procesos innovadores que comprometan de forma global e interconectada al conjunto del sistema educativo, comenzando por las políticas educativas y las normativas que regulan los currículos de las distintas etapas, pasando por el conjunto de la comunidad educativa: equipos directivos, docentes, alumnado, familias, personal de administración y servicios, y ciudadanía, y sin olvidar el hecho que supone prestar una atención especial a la formación inicial y permanente del profesorado para obtener el impacto deseado en la cotidianeidad del trabajo en el aula. El proceso, de este modo, coimplica a diferentes actores y se requiere que los referentes en torno a la construcción de la convivencia sean compartidos por todos ellos.

En cualquier caso y como punto de partida, nadie duda de que nuestra realidad educativa es diversa. Para extraer el máximo de las oportunidades que nos brinda la diversidad es necesaria una reflexión en torno a la innovación, con el fin de lograr una respuesta educativa de calidad para todo el alumnado, en particular, y para el conjunto de la comunidad educativa, en general. Todo ello ha de sustentarse en la investigación educativa que

envuelva cuestiones, contextos y colectivos diversos de interés para la educación del siglo XXI.

Con este capítulo se intentará clarificar los conceptos de innovación y convivencia positiva, así como ofrecer algunas pautas que ayuden a convivir en una sociedad plural en la que se reconozcan y valoren algunas de sus diversidades: etaria, familiar, de género, afectiva y cultural.

## 1.2. Situando la genuina innovación en educación

Grandes pensadores nos han hecho conscientes de la necesidad de reflexión para contribuir a la mejora de los procesos educativos y, por ende, al desarrollo de la persona en su más amplio sentido.

El pedagogo Paolo Freire (1921-1997) ya afirmaba que *estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas*. Del mismo modo, Albert Einstein (1879-1955) también nos avisaba: *si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo*. Más recientemente, Hugo Assmann (2002, p. 33) reclamaba que *educar tiene que ver con la seducción... porque pedagogía es encantarse y seducirse recíprocamente con experiencias de aprendizaje*. Sentencias, todas ellas, muy vinculadas al tema que nos ocupa: la innovación educativa.

Cambio, reforma y mejora son conceptos que convergen en torno a la innovación en educación. Así, encontramos que a menudo se identifica innovación como sinónimo de cambio. Un cambio en educación es una transformación de una realidad, práctica o situación educativa; éstos pueden ser estructurales -afectan a todo el sistema educativo-, curriculares -suscitan modificaciones en el currículo escolar, las estrategias de enseñanza o el enfoque educativo-, profesionales -relativos a la formación y el desarrollo profesional- y sociales -vinculados a la relación de los agentes sociales con la actividad educativa-. Si bien, en un primer acercamiento al concepto de innovación educativa, la introducción de algo nuevo es fundamental, no puede afirmarse que todo cambio sea una innovación, ni que necesariamente produzca mejora.

Por otro lado, la reforma educativa es un proceso de transformación con origen externo a los centros educativos y de implantación forzada, al menos en el plano formal, que afecta a los sistemas educativos en su globalidad. Cabe señalar que no siempre las reformas son bien acogidas por el personal docente; a veces, suscitan la resistencia de quienes se cierran a los cambios y, en otras ocasiones, son percibidas como un elemento que constriñe la propia innovación.

La mejora alude a un juicio valorativo al comparar el cambio o los resultados con estados previos, en función del logro de unas metas educativas. Como se avanzó, no todo cambio conlleva una mejora, sobre todo si no va de acuerdo con unos valores.

Cambio, mejora, reforma, renovación. En el marco de las redes que establecen estos conceptos puede definirse la innovación como el deseo y la acción, dotados de intencionalidad educativa, que movilizan tanto a los y las profesionales de la educación como al conjunto de una comunidad educativa, a aspirar hacia mejoras transformadoras en las prácticas docentes para obtener cambios en beneficio de la más amplia y emancipadora educación del alumnado, así como de la autonomía profesional del docente, poniendo el foco en el anhelo de nuevas y mejores experiencias al abrigo de renovados saberes pedagógicos (Martínez y Roguero, 2021), siendo condición que el proceso responda a unas necesidades,

sea eficaz y eficiente, además de sostenible en el tiempo, y con resultados transferibles más allá del contexto particular donde surgieron (Sein-Echaluze et al., 2014).

Figura 1. Características de la Innovación Educativa



La innovación educativa ha de surgir de necesidades derivadas de situaciones que demandan nuevas alternativas, mantenerse en el tiempo para no caer en la novedad que pasa de moda y generalizarse en su contexto de práctica. Requiere de compromiso y de una reflexión crítica, objetiva y sistemática sobre las prácticas educativas. Ha de responder a una auténtica necesidad transformadora centrada en el alumnado, los procesos y los contextos educativos. Y una vez incorporada a la acción educativa, analizada y evaluada en relación con la convergencia entre necesidades percibidas y respuestas aportadas, se requiere de su integración en la acción didáctica como un elemento consustancial a ella, filtrado siempre por el sentido crítico, pero alejado de cambios ulteriores que responden al deseo de novedades por parte del profesorado y no de nuevas demandas y necesidades surgidas del propio alumnado. Solo de este modo podremos poner la innovación al servicio de la acción educativa.

### 1.3. Ubicando la innovación en el marco de la convivencia escolar

En sintonía con Ávalos y Berger (2021) contemplamos la convivencia escolar desde una visión amplia, global e integradora, que acoge las relaciones democráticas y las estructuras de participación como universos encauzados a la edificación y consolidación de la paz, entendida no solo como la ausencia de violencia, sino, además, como relaciones humanas cimentadas en la justicia social, la equidad y la autorrealización. Desde este paradigma, el sentido y significado del conflicto se revaloriza, por considerarse como una oportunidad, en vez de como una amenaza, así como elemento cardinal y motor para el cambio y la mejora

del sistema educativo, favoreciéndose su afrontamiento y los procesos colaborativos en la gestión escolar (Mena et al., 2011).

Son cinco los principios que se consideran ineludibles para explicar la convivencia escolar (Peñalva y Vega, 2019):

- Debe ser atendida en todos los niveles de concreción curricular: legislación, documentos de centro y cotidianeidad del aula.
- Debe planificarse y evaluarse de forma sistemática para establecer las prioridades en los diferentes niveles curriculares y la efectividad de las distintas acciones.
- Debe involucrar a todo el centro desde un paradigma ecológico, sistémico, comunitario y global (Ortega-Ruiz y Córdoba-Alcaide, 2017).
- Debe fundamentar su trabajo en la necesaria y adecuada formación de los agentes educativos.
- Debe configurar la cultura de los centros.

Clarificados los conceptos de innovación educativa y convivencia escolar, estamos en disposición de afirmar que las acciones innovadoras deberán trabajar, de forma planificada e intencional, sobre una serie de dimensiones básicas de la convivencia escolar: gestión de normas y uso de estrategias inductivas ante la transgresión y el incumplimiento, cohesión grupal, educación emocional y en valores, prácticas restaurativas, resolución de conflictos desde el diálogo y la búsqueda de soluciones aceptables para las partes implicadas, relaciones de ayuda entre iguales, adquisición de habilidades sociales y participando desde la prosocialidad, comprensión de fenómenos como el acoso y el ciberacoso actuando preventivamente ante ellos y acometiendo acciones educativas cuando dichos fenómenos se manifiestan, promoción de las relaciones interculturales, atención y respeto a la diversidad, etc. Todo ello ha de movilizar a toda la comunidad educativa para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y contribuir a la emancipación de docentes y discentes, así como a la transformación de la propia cultura de los centros como paso necesario hacia la transformación social en coherencia con marcos sociales basados en valores universales y en una convivencia positiva.

Para ello, es fundamental partir de un diagnóstico de necesidades con el fin de responder a demandas actuales de la convivencia escolar, tomando en consideración las visiones de todos los sectores integrados en cada comunidad educativa e impregnando la aproximación a la realidad de tintes locales, lo que aumentará la eficacia y eficiencia de las acciones, favoreciendo su sostenibilidad en el tiempo y la transferibilidad de los resultados más allá del escenario concreto en el que surgieron. Y de forma complementaria se requiere del tándem investigación-innovación, desde una seria reflexión sobre la convivencia escolar, que permita reconstruir el conocimiento y ayude a la construcción de un mundo mejor (Valdemoros et al., 2022).

Figura 2. Principios del Proyecto de Innovación para la convivencia escolar



## 1.4. Reconociendo y valorando diversidades en nuestra sociedad plural

La educación para la convivencia ha de sustentarse en la valoración de la diversidad como una oportunidad (Valdemoros y Goicoechea, 2012), lo que implica procesos innovadores que comprometan de forma global e interconectada al conjunto del sistema educativo, comenzando por las políticas educativas y las normativas que regulan los currículos de las distintas etapas, y pasando por el conjunto de la comunidad educativa.

En este apartado pondremos el foco en el reconocimiento y valoración de algunas de las diversidades presentes en la sociedad del siglo XXI, en general, y en el seno de nuestro sistema educativo, más en concreto, con el fin de contribuir a una convivencia positiva y, por ende, inclusiva, para todas las personas.

### 1.4.1. Diversidad cultural

Reconocida como valor fundamental de la Unión Europea a través de la Resolución del Parlamento Europeo de 2016 (2015/2139INI), instando a los estados miembros a trabajar desde un modelo de integración intercultural. Puede y debe trabajarse en el marco de la educación para la convivencia desde un enfoque holístico, con presencia en todas las materias del currículo y en la cotidianidad del centro educativo, con el fin de desarrollar una competencia intercultural en todo el alumnado, mediante el trabajo de valores, actitudes, habilidades y conocimientos interculturales que viabilicen el entendimiento y el respeto hacia quienes se perciben como diferentes de uno mismo, lo que fomentará una positiva convivencia nutrida de relaciones constructivas (Barrett, 2018; Garreta y Torrelles, 2020; Osuna, 2012).

De este modo, una educación intercultural tiene como objetivos reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social, sin más límites en las manifestaciones singulares de cada cultura que los que establecen los Derechos Humanos y de la Infancia y los principios de vida en democracia, contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad, y apoyar al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas. Todo ello beneficiará la formación integral del educando, pues favorecerá la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual, la capacidad de comunicación con personas de diferentes culturas, las actitudes favorables a la diversidad cultural, así como la interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos. Y podrá consolidar acciones tendentes hacia la construcción desde el mestizaje cultural, reconociendo a los diferentes grupos de origen sin establecimiento de relaciones jerárquicas, impregnando a cada persona de elementos culturales procedentes de la pluralidad de culturas de origen que convergen en el escenario social a partir de la diversidad y asociados al crecimiento humano.

### ***1.4.2. Diversidad etaria***

Niños y niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas mayores integran una comunidad diversa y plural sobre la que deberemos construir un espacio de encuentro para el diálogo, la reflexión, el debate y la convivencia positiva, en el que se deberán tomar decisiones que den respuesta a las problemáticas, necesidades y deseos, desde un paradigma realista (Valdemoros et al., 2021).

Esta heterogeneidad etaria exige de un diálogo intergeneracional, que contribuya al intercambio de tradiciones y comportamientos, fomente el respeto mutuo y favorezca el coaprendizaje (Martínez y Rodríguez, 2018). Así, las distintas generaciones cubren la necesidad de enseñar y ser enseñados, ya que, por una parte, los más mayores colaboran en la transmisión de conocimientos y costumbres tradicionales, de experiencias de vida y de marcos axiológicos asociados a la convivencia, dejando un legado que contribuye a forjar una identidad cultural para la construcción de un futuro mejor, mientras que los más jóvenes pueden asesorarles sobre actividades más actuales, caso de las de carácter tecnológico o deportivo, acompañando, ayudando al envejecimiento activo (Sanz et al., 2020), y pueden también ofrecer actitudes y valores coherentes con referencias humanizadoras desde la base que supone el respeto activo ante la diversidad y la participación en pos de la inclusión.

Con esta base, resulta fundamental atender a la educación intergeneracional, ya que viabiliza el desarrollo de los cuatro pilares básicos para la educación a lo largo de la vida: enseñar a vivir de manera conjunta, enseñar a conocer, enseñar a hacer y enseñar a ser (Bedmar, 2003).

### ***1.4.3. Diversidad familiar***

Los cambios en la organización familiar, la progresiva paridad entre sexos, el incremento de la tolerancia social hacia las distintas preferencias sexuales, el aumento de rupturas matrimoniales, la disociación entre proyecto de familia y de pareja, o la legitimación de uniones de pareja más allá del matrimonio, ha obligado reconsiderar los referentes teóricos que estudian los distintos contextos familiares (Fruggeri, 2001).

No podemos hablar de escuela inclusiva sin atender a la diversidad familiar, siendo compromiso del conjunto de la comunidad educativa, por lo que es urgente introducir la perspectiva de la educación inclusiva, tanto en los planes de estudio de los Grados en Educación como en la cotidianeidad de las aulas, poniendo el énfasis, en este caso, en la diversidad familiar (Goicoechea y Valdemoros, 2019).

Ello pasa por conocer la realidad familiar de los centros, hacer uso de un lenguaje inclusivo, abordar el tema en el marco de la programación escolar, revisar los libros de texto y otros materiales escolares para garantizar la inclusión de todos los modelos de familia, usar recursos que favorezcan el tratamiento multidisciplinar del tema, aplicar metodologías que posibiliten un acercamiento natural y empático a la diversidad familiar, focalizar las celebraciones en la familia y no tanto en el padre o la madre, mostrar actitudes de naturalidad, respeto y aprecio hacia la diferencia, responder con firmeza a los episodios de burla o rechazo, organizar cursos de formación de familias sobre la diversidad y fomentar la corresponsabilidad (López et al., 2008), siendo necesario adaptar los formularios y protocolos de la administración educativa para evitar la exclusión y discriminación de algún modelo de familia (Álvarez et al., 2018; Pichardo, 2009).

En definitiva, los centros educativos han de reconocer la diversidad familiar, acogerla en su estructura y ofrecerle el soporte y valor que merece, presentando modelos educativos respetuosos con esta pluralidad, con la finalidad de fomentar tanto la autoestima personal como la seguridad en las relaciones interpersonales, favoreciendo, por ende, la convivencia positiva (Goicoechea y Valdemoros, 2019).

#### ***1.4.4. Diversidad de género***

La población mundial está conformada por aproximadamente 8.000 millones de personas. Según el último informe de Naciones Unidas (2019-2022) se reparten casi al cincuenta por ciento el número de hombres (50,5%) y mujeres (49,5%). Estos datos reflejan una realidad parcial, dado que están basados en una distribución dicotómica que no recoge la pluralidad de géneros. En cualquier caso, el género, como constructo de naturaleza social, que remite a un conjunto de roles, valores y creencias aprendidos y asignados culturalmente en función del sexo, se manifiesta como uno de los aspectos que más han condicionado y condicionan la posición de las personas en el seno de las instituciones escolares.

Y a pesar de esta igualdad numérica, todavía queda un trecho para alcanzar la igualdad real. Esta inequidad es consecuencia de la historia, el contexto, la edad y la cultura, entre otras variables. Es decir, la diversidad de género está atravesada y determinada por otras diversidades.

El avance y el reconocimiento de las mujeres es innegable especialmente en países democráticos, en los que las mujeres van alcanzando derechos. En el siglo XXI son pocas las voces que se atreven a negar la necesidad de educar en igualdad para que la vida de hombres y mujeres se equipare, aunque la práctica coeducadora se aplica de forma muy desigual en cada escuela y todavía hay centros que no la contemplan. Como dice María Elena Simón: “en la práctica no lo aplica [el principio de igualdad] con todas sus consecuencias y de forma sistemática y generalizada” (2010, p. 27). Y es que los valores que transmite la escuela “siguen siendo androcéntricos, con mayor énfasis en el aprendizaje realizado por los niños que en el realizado por las niñas, con una cultura que las olvida y las niega” (Subirats et al., 2013, p. 215). La vinculación de las estructuras de poder al mundo masculino han estado teñidos de referentes asociados al androcentrismo y al patriarcado. Y los contextos

escolares, durante décadas han exaltado valores tradicionalmente atribuidos al mundo masculino, relacionados con el esfuerzo, la autosuperación, el éxito y una moral de justicia. Y han promovido, desde lo explícito y lo implícito del currículo, la asignación de roles femeninos asociados a la sensibilidad, la pasividad, la obediencia y una moral de atención y cuidado. No obstante, también se han abierto vías para la ruptura de etiquetas asociadas a la consideración de las mujeres únicamente como emocionales, pasivas y poco competitivas, sumando aspectos de la cultura masculina, como el esfuerzo y la autosuperación, que pueden contribuir al crecimiento de las personas con independencia de cuestiones de género. Y de modo análogo, se ha avanzado en la incorporación de referentes femeninos, asociados a la empatía y la prosocialidad, como elementos que pueden ser compartidos por todas las personas, con independencia de su identidad de género (Ruiz Enciso y Ruiz Omeñaca, 2021). En cualquier caso, todavía no se ha alcanzado un equilibrio en la presencia y reconocimiento de hallazgos de mujeres y hombres, en los valores, aportaciones y conductas de ambos géneros, tanto en la educación formal como en la sociedad.

La formación superior y, en concreto, la del profesorado tampoco cuenta con unidad respecto a la incorporación de las cuestiones de género en los programas. Mientras que hay unas pocas universidades que ofrecen asignaturas específicas, otras muchas suplen esta carencia con un profesorado sensible que incluye estos tópicos de forma opcional y transversal en sus programas. Y ambos referentes: acción trasversal desde la transversalidad a través de las diferentes materias y tratamiento específico desde materias singularmente conectadas con la educación en y para la equidad de género se manifiestan con claves en la acción didáctica y en la práctica transformadora dentro de este campo.

La escuela mixta se ha instalado en todos los niveles educativos con éxito, siendo cada vez más las jóvenes que alcanzan niveles elevados de formación (Subirats et al., 2013). Sin embargo, la coeducación entendida como una formación que supere estas desigualdades, desde las necesidades y características de cada persona, e impulse los valores de respeto como remedio a esta discriminación es minoritaria en las escuelas de nuestro entorno. La coeducación pretende hacer frente a la diferencia de género sin dejar de atender a esas otras que la atraviesan.

La escuela coeducadora ha ir más allá de nombrar a las mujeres y sus hallazgos, ha de recogerlos en los ejemplos, libros de texto, imágenes, etc. que se presentan en el aula, ha de reformar la forma de organización y funcionamiento de los centros escolares. Un ejemplo de este tipo de acciones son las intervenciones que se están llevando a cabo en los patios para desterrar el fútbol de la ocupación de gran parte y centro del espacio, y permitir otras formas de relación y juego más inclusivos. Varios estudios avalan estas innovaciones (Molines, 2015; Saldaña, 2020) y abren vías de acción que permitan una mayor igualdad de oportunidades con independencia del sexo/género. Por otra parte, han de sumarse acciones asociadas al cuestionamiento de creencias, apriorismos, expectativas y estereotipos vinculados al género y han de reconocerse referentes anclados tradicionalmente al género femenino, asociados especialmente a la expresión emocional, la empatía y la prosocialidad, como factores a valorar para las personas, con independencia de su género, desde una óptica humanizadora.

#### ***1.4.5. Diversidad afectiva***

La aceptación de que cada persona es única y con ello diferente nos permite comprender que también hay diferencias en la forma de expresar los afectos, de amar, de identificarse y

de mostrarse. En este caso no se trata de tener un sexo y género determinado, sino que en este apartado se amplían las categorías tradicionales.

La diversidad incluye aspectos que no caben dentro de una concepción binaria o forma de clasificar en dos cajones a los individuos. Dentro de esta diversidad, para que resulte más comprensible, se pueden establecer distintos aspectos:

- La identidad femenina y masculina se ha visto recientemente ampliada por personas que no se reconocen en ninguna de estas dos categorías (personas no binarias o de género fluido). Además, cada día son más visibles las personas trans, cuyo sentimiento e identidad es distinta a la otorgada en el momento del nacimiento por atribuirle en relación a las características físicas visibles.
- La realidad biológica que cataloga a gran parte de las especies en machos o hembras, se ha visto cuestionada por una minoría que nacen con órganos sexuales o con hormonas o encima de ambos sexos: personas intersexuales.
- La orientación afectiva y/o sexual encuentra que la clasificación de heterosexual ha dejado fuera a cerca del 7% de la población que es homosexual, bisexual o asexual.
- La expresión o forma de manifestarnos o mostrarnos ante el mundo, tan solo en algunas personas se presenta de 'forma pura', es decir, que cumplen de forma sólida y rica el estereotipo en la forma de vestir, actuar o incluso de sentir y pensar. La mayoría de los seres humanos nos situamos en un lugar de la línea imaginaria más o menos cercano a lo que se denomina masculino o femenino. Solo algunas personas mantienen fija su expresión de género a lo largo de la vida y solo unas cuantas se situan en el centro (andróginas).

Coincidimos con Rausell y Talavera en que "la implementación del género y la diversidad sexual en las etapas de Educación Infantil y Primaria es heterogénea en el conjunto de España" (2017, p. 331). La capacitación del profesorado en ejercicio -a través de la formación continua- e inicial -a través de los Grados en Educación- han de ser el motor que nos lleve a transformar y mejorar las situaciones de discriminación que todavía experimentan las personas LGBT<sup>1</sup>. La educación es un arma de sensibilización y conocimiento que transformará el valor de tolerancia por uno de respeto que permita ser y manifestarse de una manera más libre.

Los estudios sobre esta diversidad, en palabras de Pichardo y Puche (2019) se están iniciando con un ritmo acelerado y creciente. Personal docente e investigador de distintas universidades españolas trabaja en este sentido partiendo de los presupuestos teóricos desarrollados por las teorías feministas y asumiendo la perspectiva de género. Señalamos el esfuerzo realizado por José Ignacio Pichardo que ofrece cursos de formación de profesorado de todos los niveles educativos y ha sido coautor del libro *Abrazar la diversidad* (2015). Este estudio tiene la virtud de recoger una gran cantidad de materiales que sirven para trabajar esta diversidad organizados por etapas educativas y que se están poniendo en práctica en los distintos contextos y niveles educativos.

---

<sup>1</sup> Se ha decidido adoptar las siglas internacionales, si bien sabemos que incluyen muchas y diversas realidades reconocidas: lesbianas, gais, bisexuales, trans (transexuales, transgénero y travestis), intersexuales, asexuales, queer, personas no binarias, etcétera.

### **1.4.6. Diversidad socioeconómica**

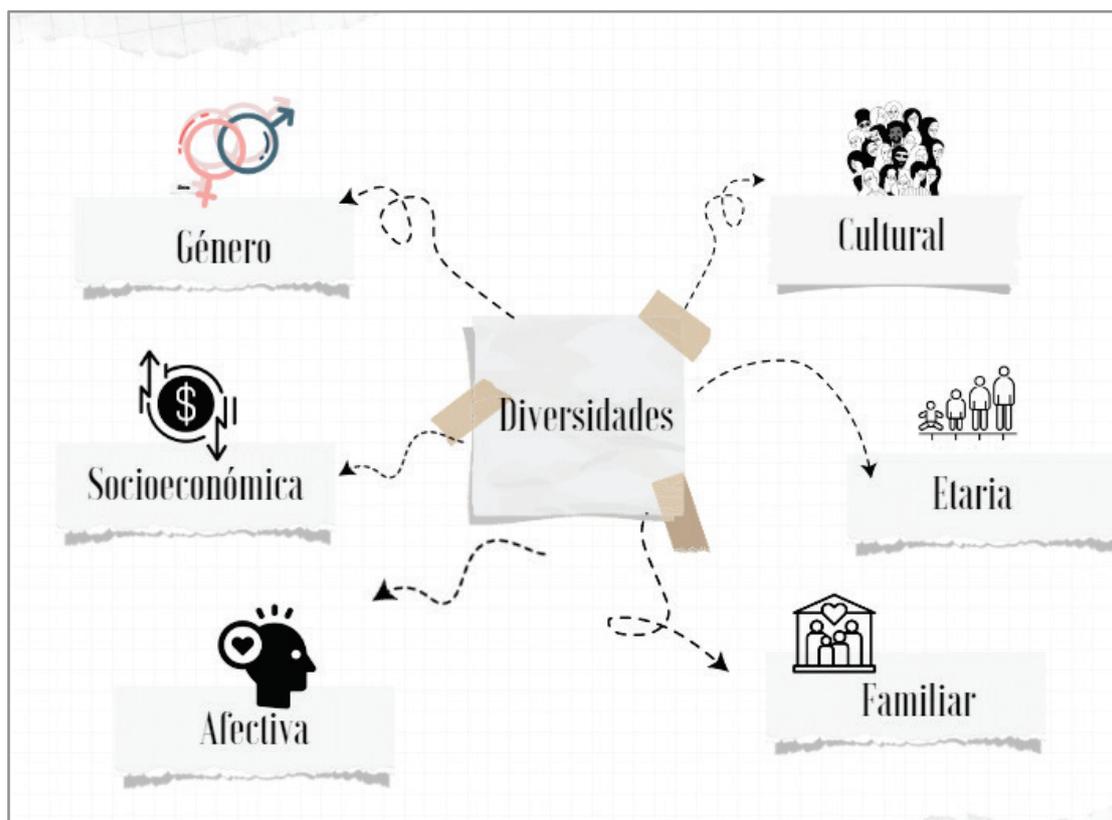
Uno de los factores de diversidad que más condicionan la vida de las personas y, de forma específica de los niños, niñas y jóvenes, tiene que ver con aspectos de índole socioeconómica, teniendo en cuenta que estos se asocia a procesos de inclusión y exclusión, y de igualdad y desigualdad.

La diversidad socioeconómica se traduce parcialmente en estratificación social. Y esta convierte a amplios sectores de la infancia en personas en situación de vulnerabilidad ante la exclusión social. Esta última no ha de ser contemplada como un estado, sino como un proceso que opera habitualmente bajo circunstancias de desigualdad e inequidad en relación con el grupo mayoritario y que afecta a la dificultad para satisfacer necesidades personales y sociales en igualdad y para establecer lazos sociales y vínculos afectivos con las redes de apoyo social (Gómez et al., 2009). La exclusión, en estos casos se asocia a diferentes correlatos como la ausencia de trabajo en la familia así como de recursos económicos, la propia situación familiar, o la pertenencia a grupos nacionales, étnicos, religiosos o culturales que acumulan una historia preliminar de exclusión y subyugación. Dentro de este contexto, el fenómeno de la desigualdad se hace explícito a escala global, lo cual, obviamente, no debe llevar a considerar que se trata de una realidad irresoluble ni que resulte imposible actuar ante ella desde contextos locales.

Dentro de este contexto, la exclusión no puede situarse en una esfera aislada de la propia sociedad en cuyo seno acontece (Blanco, 2000). Ni tampoco puede situarse fuera de la escuela como institución social. De hecho, una parte de la explicación de los procesos de exclusión deriva de la incapacidad de la sociedad para cubrir las necesidades de las personas que la integran, para actuar desde la equidad, para generar vínculos sociales entre todas las personas, para promover redes de relaciones y apoyos, y para convertir en acción transformadora, sistemas axiológicos humanizadores y basados en parámetros de igualdad -mediada por la equidad- solidaridad, cooperación y justicia social (Ruiz-Enciso y Ruiz Omeñaca, 2021). En suma, la exclusión social ha de ser analizada como un proceso complejo de naturaleza multidimensional que tiene que ver con la ausencia de recursos o con un reparto injusto de estos y con barreras hacia la inclusión (Dosal y Capdevila, 2016).

Ante esta situación, la escuela puede erigirse como un referente de especial valía para promover sociedades más cohesionadas socialmente y guiadas por parámetros de inclusión, atención a las necesidades de todas las personas, solidaridad y justicia social. El establecimiento de prioridades en la institución educativa de forma que la no disposición de recursos económicos no prive del acceso a todas las situaciones de aprendizaje que promueve el centro, la provisión de actividades que puedan paliar, en horario extraescolar, la falta de recursos familiares para el acceso a la cultura y al refuerzo en tareas educativas y la puesta en práctica real del Diseño Universal para el Aprendizaje se erigen aquí como referentes que pueden contribuir a que se minimicen las barreras económicas, sociales y culturales y se pueda contribuir al crecimiento personal de cada alumna y de cada alumno desde la equidad.

Figura 3. Diversidades en una sociedad plural



### 1.5. Innovando en diversidad para una convivencia positiva

Introducir las diversidades en el aula de cualquiera de los niveles educativos, supone al profesorado un esfuerzo extra de reflexión que le permita tomar conciencia sobre su posicionamiento personal en torno a este tema y que, en definitiva, han de repercutir sobre su práctica docente.

Además, este esfuerzo reclama del personal docente y educativo un posicionamiento en torno a los Derechos Humanos y a cómo se han de aplicar en un aula democrática, reflejo y aprendizaje de la participación en la sociedad. A partir de esta toma de conciencia se pueden establecer cuáles son los puntos clave para que la convivencia en el centro educativo sea pacífica. Sin un ambiente adecuado, estable, tranquilo y seguro, no se producirá el máximo aprendizaje en cada estudiante.

Más allá del aula, lo ideal es que el centro educativo establezca de forma coordinada y conjunta los principios de la convivencia para aplicarla en todos los espacios del centro, patios, pasillos, puntos de entrada y salida, etc. y que de ello participen representantes de la comunidad educativa: profesorado, familias, alumnado y equipo directivo.

La convivencia positiva añade un plus de concreción y compromiso. Como desarrollamos en capítulos posteriores, nos adherimos al concepto de Pedro Uruñuela (2016) quien la sustenta en el respeto a los derechos humanos para todas las personas.

## Referencias Bibliográficas

- Ábalos, A. y Berger, C. (2021). Normas de convivencia escolar: Descripción y análisis de un proceso participativo. *Estudios pedagógicos*, 1, 409-429. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100409>
- Álvarez, R., Clavo, M. J., Fernández, O. y Goicoechea, M. A. (2018). *Maternidad lesbiana, del deseo a la realidad*. Egales.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea.
- Barrett, M. (2018). How schools can promote the Intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1),93-104.
- Bedmar, M. (2003). La Educación Intergeneracional encierra un tesoro. En M. Bedmar, y I. Montero (coords.), *La Educación Intergeneracional: un nuevo ámbito educativo* (pp. 67-82). Dykinson.
- Blanco, A. I. (2000). La estratificación social. En Hernández, A. (coord.). *Manual de sociología* (pp. 95-118). Universidad de Valladolid.
- Dosal, R. y Capdevila, Ll. (2016). Exclusión social y deporte. *Investigación económica*, 75 (297), 175-198.
- Fruggeri, L. (2001). I concetti di mononuclearità e plurinuclearità nella definizione di famiglia. *Connessioni*, 8, 11-22.
- Garreta, J. y Torrelles, A. (2020). Educación intercultural en centros educativos con alta diversidad cultural en Cataluña (España). *Educazione interculturale*, 18(1), 46-58. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/10983>
- Gómez, C.; Puig, N. y Maza, G. (2009). *Deporte e integración social*. Inde.
- Goicoechea, M.A. y Valdemoros, M.A. (2019). Formación del profesorado para la diversidad familiar. En A. Felipe, B. Peña y J. Bobkina (coords.), *Estudios sobre innovaciones educativas* (pp. 325-338). Pirámide.
- López, F., Díez, M., Morgado, B. y González, M. M. (2008). Educación infantil y diversidad familiar. *XXI, Revista de Educación*, 10, 111-122.
- Martínez, N. y Rodríguez, A.J. (2018). Educación intergeneracional: un nuevo reto para la formación del profesorado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(33), 113-124.
- Martínez, J. y Rogero, J. (2021). El entorno y la innovación educativa. *RICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 71-81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>
- Mena, I., Jauregui, P. y Moreno, A. (2011). *Cada quien pone su parte. Conflictos en la escuela*. Editorial SM.
- Molines, S. (2015). *La coeducación en un centro educativo: análisis del patio escolar*. Universidad de Valencia.
- Naciones Unidas (2019-2022). *World Population Prospects 2019*. [https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019\\_Highlights.pdf](https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019_Highlights.pdf)
- Ortega-Ruiz, R. y Córdoba-Alcaide, F. (2017). El Modelo Construir la Convivencia para prevenir el acoso y el ciberacoso escolar. *Innovación educativa*, 27, 19-32.

- Osuna, C. (2012). Intercultural Education. A critical review. *Revista de Educación*, 358, 35-58.
- Peñalva, A. y Vega, M.A. (2019). Convivencia escolar, participación y atención a la diversidad: es Programa PrInCE. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 63-80.
- Pichardo, J.I. (2009). *Entender la diversidad familiar. Relaciones homosexuales y nuevos modelos de familia*. Bellaterra.
- Pichardo, J.I., de Stefano, M., Faure, J., Sáenz, M. y Williams, J. (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.
- Pichardo, J.I. y Puche, L. (2019). Universidad y diversidad sexogenérica: barreras, innovaciones y retos de futuro. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 7 (1), 10-26.
- Rausell, H. y Talavera, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. *Feminismo/s*, 29, 329-345.
- Ruiz-Enciso, L. y Ruiz-Omeñaca, J. V. (2021). Educación Física y sociedad: focos de interés en los estudios sociológicos. En Garduño, J. (coord.). *Investigación científica en educación física: panorama y prospectiva* (pp. 201-234). Crea Ediciones.
- Saldaña, D. (2020). *El espacio como agente coeducador. Participación y transformación feminista de patios escolares en Santa Coloma de Gramenet*. [Tesis Doctoral]. Universidad Autònoma de Barcelona.
- Sanz, E., Valdemoros, M.A., Ponce de León, A., Alonso, R.A. y Sáenz de Jubera, M. (2020). Ocio y bienestar en clave intergeneracional. En J.A. Caride, M. B. Caballo y R. Gradaílle (coords.), *Tiempos, educación y ocio en una sociedad de redes* (pp. 139-152). Octaedro.
- Sein-Echaluze, M.L., Fidalgo, A. y García, F.J. (2014). Buenas prácticas de Innovación Educativa. *Revista de Educación a distancia*, 44. <http://www.um.es/ead/red/44/presentacion.pdf>
- Simón Rodríguez, M.E. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Narcea.
- Subirats, M., Pérez, E. y Canales, A.F. (2013). Género y educación. En C. Díaz y S. Dema (eds.), *Sociología y género* (pp. 201-252). Tecnos.
- Uruñuela, P.M. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Narcea.
- Valdemoros, M.A. y Goicoechea, M.A. (coords.) (2012). *Educación para la convivencia. Propuestas didácticas para la promoción de valores*. Biblioteca Nueva.
- Valdemoros, M.A., Alonso, R.A., Sáenz de Jubera, M. y Ponce de León, A. (2021). Acciones intergeneracionales digitalizadas de Aprendizaje-Servicio en un marco de colaboración Universidad-Escuela. En S. Liberal y J. Sierra (coords.), *Retos y desafíos de la innovación educativa en la era post COVID-19* (pp. 345-362). Mc Graw Hill.
- Valdemoros, M.A., Sáenz de Jubera, M., Alonso, R.A. y Ponce de León, A. (2022). Investigar para innovar. Acciones de Aprendizaje-Servicio digitalizadas en clave intergeneracional. *Prisma Social*, 37, 291-314.