



Humanizar la universidad para transitar hacia un modelo más inclusivo. Una aproximación desde la pedagogía social

Humanising the university to progress towards a more inclusive model. An approach from social pedagogy

Dra. María NARANJO-CRESPO. Profesora Doctora. Centro de Estudios Superiores Don Bosco y Universidad Internacional de la Empresa (mnaranjo@cesdonbosco.com).

Resumen:

La investigación en pedagogía social se sitúa en un marco metodológico que debe ser coherente con los principios epistemológicos de la disciplina. Ello supone incluir las premisas de los planteamientos clásicos de las pedagogías críticas, así como otros modelos más contemporáneos que permiten concretar estos postulados en el marco del neoliberalismo actual, como las pedagogías posfeministas, inclusivas, decoloniales o del bien común, entre otras. Atendiendo a estos posicionamientos, se presenta un estudio de caso cuyo objetivo ha sido analizar los elementos que definen los procesos de inclusión del alumnado en situación de desventaja socioeconómica y cultural en una institución universitaria. La investigación es de naturaleza cualitativa e incluye elementos de los diseños etnográficos. En el estudio, han participado 47 personas de diferentes grupos de la comunidad universitaria. Como técnica central de producción de datos, se ha utilizado la entrevista en profundidad junto con el diario de campo y la revisión de documentación institucional. El análisis de datos se ha realizado coordinando un sistema de codificación abierta, axial y selectiva. Los resultados finales obtenidos a partir de la codificación selectiva se definen en relación con siete temas: (1) la otredad como base de la discriminación y la exclusión; (2) lo positivo y lo amenazante; (3) Proyectar en la utopía y actuar sobre la realidad; (4) la educación universitaria como praxis liberadora o bancaria; (5) la universidad se tiene que constituir como un espacio inclusivo: de la adaptación de las personas a la transformación del entorno; (6) sobre los grupos y las identidades: etiquetas, estigmatización y visibilización; (7) la representación de la realidad desde las voces de las personas participantes. Las consideraciones finales abordan dos paradigmas que definen la cultura institucional que subyace a la definición de los modelos inclusivos: las reivindicaciones de humanizar la universidad o la universidad para la excelencia y la élite.

Palabras clave: desigualdad social, estudio de casos, inclusión, justicia social, pedagogía social, política educacional, teoría crítica, universidad.

Fecha de recepción del original: 05-02-2025.

Fecha de aprobación: 18-03-2025.

Cómo citar este artículo: Naranjo-Crespo, M. (2025). Humanizar la universidad para transitar hacia un modelo más inclusivo. Una aproximación desde la pedagogía social [Humanising the university to progress towards a more inclusive model. An approach from social pedagogy]. *Revista Española de Pedagogía*, 83(291), 437-451 <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4474>

Abstract:

Research in social pedagogy is situated within a methodological framework that must be consistent with the epistemological principles of the discipline. These include the premises from the classic approaches of critical pedagogies, as well as other more contemporary models that allow these postulates to be specified within the framework of current neoliberalism, such as post-feminist, inclusive, decolonial or common good pedagogies, among others. Taking these positions into account, we present a case study whose objective has been to analyse the elements that define the processes of inclusion of socioeconomically and culturally disadvantaged students in a university institution. The research is qualitative in nature and includes elements from ethnographic study designs. Forty-seven people from different groups in the university community took part in the study, using the in-depth interview as the central data production technique, as well as the field diary and a review of institutional documentation. Data analysis was carried out by coordinating a system of open, axial and selective coding. The final results obtained from the selective coding are defined in relation to seven themes: (1) otherness as the basis of discrimination and exclusion; (2) the positive and the threatening; (3) envisioning utopia and acting on reality; (4) university education as a liberating or banking praxis; (5) the university must be constituted as an inclusive space: from the adaptation of individuals to the transformation of the environment; (6) on groups and identities: labels, stigmatisation and visibilisation; (7) the representation of reality from the voices of the participants. The final considerations address two paradigms that define the institutional culture that underlies the definition of inclusive models: the claims of humanising the university or the university for excellence and the elite.

Keywords: social inequality, case study, inclusion, social justice, social pedagogy, educational policy, critical theory, university.

1. Introducción

La cuestión de la identidad de la pedagogía social, así como sus fundamentos y dimensiones, ha sido un tema ampliamente discutido dentro de la investigación en este ámbito (Belando-Montoro *et al.*, 2023). Al respecto, uno de los elementos sobre los que parece existir un cierto consenso histórico es la importancia de garantizar la coherencia entre las praxis socioeducativas desarrolladas (incluida la investigación) y los propios principios epistemológicos de la disciplina.

Dentro del marco epistemológico de la pedagogía social, es imprescindible transitar los principios de las pedagogías críticas, desde los planteamientos clásicos de Freire (1974), que cuestionan las relaciones de privilegio y de poder y las estrategias bancarias de mantenimiento del *status quo* a favor de modelos de orientación dialógica, liberadora y transformadora de las situaciones de opresión; hasta los más contemporáneos de orientación antifascista, que permiten situar estos planteamientos en el marco del neoliberalismo actual, como las pedagogías posfeministas, inclusivas, decoloniales o del bien común, entre otras (Díaz, 2022).

Sobre los marcos metodológicos que permiten afrontar los procesos de investigación dentro de la propia disciplina, es relevante identificar la investigación en las ciencias de la educación como una forma de estudio capaz de trascender el mero conocimiento de las realidades. Así, permite construir procesos de intervención socioeducativa capaces de transformar contextos sociales, culturales e históricos (Belando-Montoro *et al.*, 2023) y de establecer nuevas vías que conecten la academia y la sociedad (Sotelino-Losada *et al.*, 2024). De esta forma, dentro de la orientación transformadora inherente a la propia disciplina, es relevante que la investigadora o el investigador asuman esta tarea como «un ejercicio político en la producción de conocimiento» (Brígida *et al.*, 2021, p. 33). También que acepten elementos inherentes a este proceso, como la importancia de lo inesperado o la no existencia de una realidad

objetiva del mundo fuera de quien lo observa dentro de un marco de investigación poscualitativo alejado de los intentos de positivizar, disciplinar y objetivar la investigación cualitativa (Hernández-Hernández y Revelles, 2019).

Atendiendo a estos marcos epistemológicos y metodológicos, se presenta un estudio de caso cuyo objetivo ha sido analizar los elementos que definen los procesos de inclusión del alumnado en situación de desventaja socioeconómica y cultural en una institución universitaria.

El estudio se basa en un concepto de inclusión entendido como un modelo socioeducativo que parte de un significado del término diversidad como característica inherentemente humana y, por tanto, como valor. Desde este modelo, se desarrollan procesos socioeducativos de orientación transformadora basados en el derecho humano a la educación y en los principios de equidad y de justicia social, cuya finalidad última estriba en la ruptura del círculo de la reproducción de la desigualdad social. En este sentido, los modelos inclusivos deben tomar como base una pedagogía crítica (García-Barrera, 2023) y considerar las tradiciones históricas de discriminación, los factores estructurales, así como los marcadores de identidad en la producción y perpetuación de las desigualdades (Artiles, 2025).

En relación con la idea de *diversidad* que subyace en estos modelos, es importante matizar que se trata de un concepto problemático. Si bien se conceptualiza como característica inherente a la condición humana, se reivindica la necesidad de reconocer que existen determinadas características identitarias no hegemónicas que se traducen en desigualdades. Por tanto, es preciso asumir una cierta cautela al usar este término para no caer en las trampas de los discursos negacionistas de la desigualdad de tipo estructural, que sostienen que todas las personas son diversas y, por tanto, no hay que hacer nada (si acaso, ir resolviendo necesidades puntuales y concretas) (Naranjo-Crespo, 2024).

Otro de los puntos críticos en el abordaje de los procesos de inclusión y que justifica las decisiones metodológicas que se presentan a continuación tiene que ver con la visión personal de la realidad (Freire, 1974). Ello implica que las acciones orientadas a fines en apariencia loables parten de la visión de la realidad de la persona que las desarrolla (que, con frecuencia, ostenta una identidad hegemónica), sin considerar la visión de las personas hacia las que se dirige la acción, que son las que realmente ostentan una visión privilegiada de la situación.

Por último, el estudio enfatiza la dimensión de la cultura. Si bien las acciones institucionales (tanto en su dimensión política como práctica) son susceptibles de experimentar cambios con mayor o menor facilidad, la cultura se vincula con otros elementos de carácter estructural, como la ideología, la hegemonía o el poder, cuya transformación hacia los principios de equidad y de justicia social no es sencilla ni inmediata.

2. Metodología

2.1. Diseño

Este estudio se ha desarrollado con un enfoque cualitativo, que comprende una mirada poscualitativa alejada de la adscripción de los procesos de estudio a las perspectivas neopositivistas y estandarizadas de la investigación (Hernández-Hernández y Revelles, 2019). Dentro de este paradigma, el proceso investigador ha incluido elementos de los diseños etnográficos.

En coherencia con la propia finalidad de la investigación, así como con el marco epistemológico crítico en el que se posiciona el estudio, se ha adoptado el compromiso de desarrollar una investigación sobre inclusión desde los principios de los modelos inclusivos. Por tanto, es esencial que el diseño permita dar voz a las personas que participan en la investigación, ya que estas son las que ostentan una visión privilegiada de la realidad que se está estudiando. De este modo, es posible devolver una representación de la unidad social que se estudia atravesada por la mirada de las personas participantes.

Junto con ello, otro de los aspectos que justifican esta decisión es la inquietud por que el diseño escogido permita construir significados sobre una de las dimensiones que se consideran clave dentro del estudio los procesos de inclusión en las instituciones universitarias: la cultura. En relación con ello, Hammersley y Atkinson (2009) destacan la fuerza de este método para captar significados sobre las acciones humanas cotidianas y entender «el sentido que da forma y contenido a los procesos sociales» (p. 1).

2.2. Contexto y participantes

La investigación se ha realizado en la Facultad de Educación de una universidad pública de Madrid (España) entre los años 2018 y 2024; destaca el hecho de que ha atravesado dos períodos rectorales. En relación con las personas participantes, se realizó un muestreo no probabilístico intencional (Hernández *et al.*, 2019). No obstante, se ha buscado que existiera una representación de las diferentes voces de la comunidad estudiada, así como incluir participantes que pudieran aportar visiones expertas por su vinculación con las estructuras institucionales para la inclusión de esta universidad o por haber afrontado situaciones de desventaja en el contexto universitario. De esta forma, en el estudio, han participado de forma voluntaria 47 personas de la comunidad universitaria estudiada (Tabla 1).

TABLA 1. Participantes de la comunidad universitaria.

Grupo	Subgrupo	Código entrevista	
Líderes institucionales (9)	Líderes del equipo rectoral (2)	E_LER_H_01	
		E_LER_M_02	
	Líderes técnicas (4)	E_LT_M_01	
		E_LT_M_02	
		E_LT_M_03	
		E_LT_M_04	
	Líderes de estudiantes (3)	E_LE_M_01	
		E_LE_M_02	
		E_LE_M_03	
	Personal docente investigador - PDI (11)	Departamento de Investigación y Psicología en Educación (3)	E_PDI_M_01
			E_PDI_M_02
			E_PDI_M_03
Departamento de Didáctica de las Lenguas, Arte y Educación Física (2)		E_PDI_M_04	
		E_PDI_H_05	
Departamento de Estudios Educativos (2)		E_PDI_M_06	
		E_PDI_M_07	
Departamento de Sociología Aplicada (2)		E_PDI_M_08	
		E_PDI_H_09	
Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas (2)		E_PDI_M_10	
	E_PDI_H_11		

	Gerencia (1)	E_PTGAS_H_01
Personal técnico de gestión, administración y servicios - PTGAS (4)	Administración departamentos facultad (1)	E_PTGAS_M_02
	Auxiliar administración facultad (vicecanato y secretaría) (2)	E_PTGAS_M_03
		E_PTGAS_M_04
Estudiantes Facultad Educación (14)	Doctorado (2)	E_ALUMN_H_01
		E_ALUMN_M_02
	Máster (2)	E_ALUMN_M_03
		E_ALUMN_M_04
	Grado y Doble Grado (10)	E_ALUMN_M_05
		E_ALUMN_M_06
		E_ALUMN_H_07
		E_ALUMN_H_08
		E_ALUMN_M_09
		E_ALUMN_H_10
E_ALUMN_M_11		
E_ALUMN_M_12		
E_ALUMN_H_13		
E_ALUMN_M_14		
Estudiantes internacionales de movilidad de la Facultad de Educación (4)	Máster (2)	E_INTER_M_01
		E_INTER_M_02
	Doctorado (2)	E_INTER_H_03
		E_INTER_M_04
Asociaciones con presencia en la Facultad de Educación (3)	Asociaciones (1)	Asociación
	Asociaciones de estudiantes (2)	Asociación estudiantes 1
		Asociación estudiantes 2
Otros (2)	Docente de la universidad vinculado al ámbito político nacional	Docente política nacional
	Decano de la Facultad de Educación de una universidad internacional (estancia de investigación en la facultad)	Decano universidad internacional

2.3. Técnicas de producción de datos

La entrevista se sitúa en este estudio más allá de su tradicional categoría de técnica o de instrumento y se constituye en piedra angular de todo el proceso investigador. Como punto de partida, se han empleado los protocolos de entrevista para PDI, PTGAS, estudiantes, agentes sociales y líderes institucionales de García-Cano *et al.* (2021a, 2021b, 2021d, 2021e, 2021f).

Estos protocolos han sido adaptados al contexto de estudio a partir de una revisión de los documentos de la institución sobre diversidad e inclusión (ver técnicas de análisis de datos) en la que se ha seguido el protocolo de análisis documental de García-Cano *et al.* (2021c). Así, se ha obtenido un protocolo final de entrevista dividido en tres bloques, correspondientes a tres familias, con diez categorías de análisis cada uno:

1. Concepciones: reconocimiento de diferencias y justicia social; equidad de oportunidades e igualdad de oportunidades; acciones individuales y grupales; acciones adaptativas y acciones de transformación institucional; condicionantes de las concepciones actuales.
2. Actitudes: grupos en situación de desventaja socioeducativa; acceso, retención, participación y logro educativo.
3. Lineamiento con la concepción institucional: lineamiento entre discurso personal e institucional; la inclusión en la institución; responsabilidades.

Junto con ello, se ha empleado un diario de campo, o *hypomnēmata*, que ha permitido recoger no solo elementos directamente relacionados con el proceso de producción de datos, sino también aquellos de carácter cotidiano que merecían ser elaborados por su relación con el momento del estudio que se estaba desarrollando.

Las entrevistas han sido grabadas mediante audio y todos los datos de carácter personal obtenidos se han tratado conforme a la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales. Todas las personas participantes han firmado un consentimiento informado antes de realizar la entrevista.

2.4. Técnicas de análisis de datos

El análisis de los documentos institucionales para la adaptación de los protocolos de entrevista se ha realizado a partir de un sistema de codificación axial. Las categorías y subcategorías del análisis documental se han definido con base en una revisión de la literatura internacional y se han vinculado a la política universitaria sobre inclusión del alumnado en situación de desventaja socioeconómica y cultural en contextos universitarios:

1. Características protegidas: etnia, lengua, condición socioeconómica, origen migrante, religión o creencias.
2. Motivación hacia la inclusión: iniciativa universidad, imperativo legal.
3. Tipología del documento: plan integral, plan o protocolo específico.
4. Nivel de actuación: universidad, facultad de educación.

El análisis de las entrevistas se ha realizado en coordinación con un sistema de codificación abierta y axial. La definición inicial del sistema de codificación axial se relacionó con las familias y las categorías del protocolo final de entrevista (ver técnicas de producción de datos). Este sistema de codificación axial se ha ido reconstruyendo durante toda la fase de producción de datos a partir de la codificación abierta que se ha realizado para identificar categorías y subcategorías emergentes. El sistema final de temas y categorías desde el que se analizaron las entrevistas es el siguiente:

- Discursos y perspectivas hacia la diversidad y la inclusión: concepto de diversidad, actitudes hacia la inclusión, concepto institucional de diversidad y actitudes hacia la inclusión.
- Políticas y prácticas para la inclusión: motivación hacia la inclusión, organigrama institucional para la inclusión, acciones para la inclusión, participación en acciones para la inclusión.
- Propuestas para la transformación: prioridades de actuación y aspectos emergentes, barreras y facilitadores, reconocimiento institucional, propuestas.

Por último, para elaborar los resultados del estudio, se ha desarrollado un sistema de codificación selectiva o de tercer nivel en torno a siete temas, los cuales se presentan a continuación:

1. La otredad como base de la discriminación y la exclusión.
2. Lo positivo y lo amenazante.
3. Proyectar en la utopía y actuar sobre la realidad.
4. La educación universitaria como praxis liberadora o bancaria.
5. La universidad se tiene que constituir como un espacio inclusivo: de la adaptación de las personas a la transformación del entorno.
6. Sobre los grupos y las identidades: etiquetas, estigmatización y visibilización. Retos pendientes.
7. La representación de la realidad desde las voces de las personas participantes. Limitaciones.

3. Resultados y discusión

3.1. La otredad como base de la discriminación y la exclusión

El primer resultado extraído del estudio es que la otredad se constituye como la base de la discriminación y de la exclusión. Si bien esta premisa ha sido ampliamente discutida por la investigación situada en el marco de las pedagogías críticas, más allá de esta corriente epistemológica existe un cierto negacionismo. En este sentido, fuera de este paradigma, se sostiene, en el mejor de los casos, que todas las personas somos diversas y, por tanto, no existe una discriminación hacia las identidades no normativas, porque la norma no existe, solo la diversidad (Sánchez, 2019). Y, en el peor, se justifica la discriminación y la exclusión de las identidades no normativas argumentando que las personas que ostentan estas identidades lo que deben hacer es renunciar a ellas y asimilar la identidad normativa hegemónica.

Un elemento para destacar en este punto es que, en tanto que la otredad se establece a partir de una relación dialéctica con la norma, si la norma depende del contexto, la otredad también. En este sentido, aunque el ámbito social y el ámbito educativo son permeables (Artiles, 2025), a partir de las entrevistas, se ha identificado un caso en otro contexto universitario en el que las identidades que se configuran como hegemónicas en el ámbito social no se constituían como hegemónicas en el ámbito educativo; en concreto, en las universidades públicas de Israel. En este caso, en una entrevista realizada a un líder institucional de la Facultad de Educación de una universidad pública que estaba realizando una estancia de investigación, este afirmó lo siguiente:

En Israel, por ejemplo, te lo digo abiertamente, si en un salón la mayoría absoluta son alumnos y alumnas árabes, los chicos, las chicas judías, que es el único lugar dentro de Israel donde se van a sentir minoría, y van a escuchar ahí entre ellos hablar en árabe y no en hebreo, aunque saben el hebreo, pero ese no es su idioma natural, se van a sentir como ¿qué pasa acá?, ¿qué pasa con la universidad?, etc. (Decano universidad internacional)

Al identificar este elemento en las entrevistas, se realizó una búsqueda bibliográfica sobre estudios en el contexto español que hubieran utilizado una metodología homóloga y obtenido resultados similares. En este sentido, se identificó el estudio de Gallego-Noche *et al.* (2021) sobre la percepción de la discriminación en ocho universidades españolas desde la perspectiva del alumnado. Entre las principales conclusiones, apuntan que casi la mitad del estudiantado que se siente discriminado se siente así por más de una causa. En las identidades destacadas, llama la atención un grupo: ser *de derechas*, católico y con altos ingresos. Tal y como destacan las autoras, se trata de valores hegemónicos en la sociedad española. Sin embargo, es posible que estas identidades no se configuren como tales en las universidades públicas españolas. Ello permite valorar la posibilidad de que la normalidad o la otredad se

signifiquen en relación con un determinado contexto que no tiene por qué ser consonante con el contexto social más amplio.

3.2. Lo positivo y lo amenazante

El segundo resultado, muy vinculado con el primero, es que, dentro de las identidades que se sitúan al otro lado de la norma, es posible diferenciar entre aquellas que se suelen asociar a significantes positivos (la diversidad como valor) y aquellas que se consideran no solo un defecto, sino que, incluso, se les atribuyen connotaciones amenazantes ante la posibilidad de que las identidades normativas pudieran perder su hegemonía. Entre las primeras, se han identificado las diversidades funcionales, en especial sensoriales y motrices. En el caso de la discapacidad intelectual y las dificultades de aprendizaje, no sucede lo mismo. Como señalaban desde una de las asociaciones entrevistadas: «[En la universidad] hablaban de diversidad, pero, claro, es diversidad pues muy concreta de este público, ¿no?».

Entre las identidades significadas como amenazantes, destacan las diversidades culturales, sobre todo las vinculadas a la migración y a la etnicidad (Gallego-Noche *et al.*, 2021; Goenechea *et al.*, 2020; Martínez *et al.*, 2024). Sobre estas identidades amenazantes, hay un fragmento de una entrevista realizada con un líder institucional que merece la pena destacar:

Yo creo que, en cada país, realmente hay grupos que la gente y la política y los presupuestos ayudan porque hay una meta, un objetivo socialmente apropiado, etc. Pero hay otros grupos culturales o religiosos que, aún si se les ofrece una ayuda, no hay una actitud que realmente los abraza, los trae... no son realmente bienvenidos [...]. Muchas veces, cuando decimos «Quisiéramos que estos grupos se asimilen, se integren, los incluyamos...», lo que queremos realmente es cambiarlos, que dejen de ser ellos tan diferentes y sean como nosotros, como la mayoría, entre comillas [...]. Hay una cuestión de a quién queremos realmente, a quién le queremos abrir las puertas y a quién queremos aceptar e incluir, y a quiénes quisiéramos que vengan, pero en cantidades determinadas, en proporciones determinadas [...]. Yo creo que la amenaza es la sensación que tienen las mayorías que de por siempre han tenido el poder y los accesos a los estudios y a la riqueza, etc. Se sienten amenazados, en mi opinión, a nivel de identidad, no solo económicamente, de qué va a pasar cuando estos grupos comiencen a llenar nuestros grupos sociales. (Decano universidad internacional)

En el caso de las diversidades socioeconómicas, la pandemia ha cambiado las reglas. El hecho de que el proceso de recogida de información se iniciase de forma previa a este evento ha permitido ver cómo las situaciones de desventaja asociadas a aspectos sociales y económicos se han visibilizado de forma muy notable a partir de ese momento. Ello, sin duda, es un signo muy positivo, ya que, como se ha apuntado en algunas entrevistas, la pandemia ha permitido visibilizar situaciones que antes también existían, pero permanecían ocultas, así como desarrollar acciones para estos grupos:

Parece que todo el mundo tiene ordenador, que todo el mundo tiene acceso a la wifi y no es verdad. Hay muchos estudiantes que no tienen ese tipo de ayuda, ni siquiera a veces un sitio para estudiar en casa. Se están detectando tipos de problemas que yo creo que alguna vez sí que habíamos pensado, [...] que ahora mismo sí que afloran mucho más. (E_LT_M_04)

Sin embargo, este hecho también pone sobre la mesa que, cuando determinadas situaciones afectan (o pueden afectar) a las personas con identidades hegemónicas (y no solo a la población del tercer y del cuarto mundo), las acciones se desarrollan de forma inmediata y sin un debate previo que las cuestione, como sí ocurre con cualquier otra acción dirigida a grupos con identidades no hegemónicas para salvaguardar el abismo entre las identidades de grupo de *nosotros* y *ellos* (Curren, 2023). Más allá del ámbito universitario y educativo, esto también se ha podido ver a nivel social, por ejemplo, si se comparan los discursos sobre la realidad de las personas refugiadas que llegan a España o a la Unión Europea. En este caso, la realidad del refugio vivida durante este tiempo ha visibilizado cómo las personas que han venido de otras partes de Europa representan ese *nosotros* cercano, mientras que aquellas que siguen viniendo de África o Latinoamérica representan ese *ellos* amenazante.

3.3. Proyectar en la utopía y actuar sobre la realidad

El tercer resultado se puede definir casi como un aprendizaje construido durante la investigación, que responde a la pregunta *¿cómo avanzar hacia un modelo de universidad inclusiva?*:

1. Proyectando en la utopía: ¿qué es una universidad inclusiva?, ¿qué procesos de transformación institucional (e incluso educativa y social) se tendrían que producir para avanzar hacia un modelo de universidad inclusiva?
2. Actuando sobre la realidad: ¿qué se puede hacer (desde la realidad institucional o personal actual) para avanzar hacia un modelo de universidad inclusiva?

Estos dos niveles se articulan a partir de una relación dialéctica en la que la utopía permite orientar la mirada hacia aquello a lo que quiere aproximarse. Desde la aceptación de que ese ideal es inalcanzable, no hay límites para su definición. La realidad, por el contrario, sí que tiene características definidas que determinan los límites de las acciones. Por ello, la utopía es necesaria para proyectar el modelo ideal y esbozar el camino que conduce hacia él, mientras que la realidad es imprescindible para concretar cuáles van a ser las acciones que van a permitir avanzar por ese camino. Estas acciones, además, no deben pensarse únicamente en términos de políticas institucionales, sino desde una perspectiva más amplia, que incluya cualquier acción que pueda ser desarrollada por cualquier persona o grupo de la comunidad. A modo de ejemplo, sirve, incluso, una acción tan cotidiana como la de un estudiante de Educación Social que, con el objetivo de mejorar el clima de su aula, decidió llevar a clase «una tortilla y un vinillo» para celebrar su cumpleaños. O, como destacó otra estudiante de Educación Social entrevistada, «poco se puede fomentar la inclusión si entre nosotras no somos amigas o no nos conocemos o no tenemos ningún vínculo. Y si no nos podemos organizar para reclamar esta inclusión».

3.4. La educación universitaria como praxis liberadora o bancaria

El cuarto resultado refleja las tensiones que implica hablar de inclusión en el contexto universitario. Álvarez-Castillo *et al.* (2021) destacan que se pueden diferenciar, al menos, dos fines en la universidad que no tienen el mismo valor: «los del mercado, de carácter hegemónico; y los de diversidad, de tipo subalterno» (p. 8). En este sentido, es importante distinguir entre las acciones genuinas, que se orientan desde una mirada que entiende la educación como una praxis liberadora, y aquellas que, bajo un discurso de aparentes buenas intenciones, permanecen en una visión bancaria de la educación (Freire, 1974).

La promoción de este tipo de discursos es una de las principales barreras para avanzar hacia un modelo de universidad inclusiva. Impiden cualquier posibilidad de cambio bajo la protección de un discurso en el que, si bien lo que se espera es mantener el *status quo*, se trata de transmitir que se está trabajando en ello (Naranjo-Crespo, 2024). De esta forma, se justifica que no hay que cambiar nada más, sino simplemente seguir trabajando en las líneas iniciadas e ir dando respuesta a situaciones concretas que vayan surgiendo, sin reconocer que las desigualdades y las barreras asociadas a determinadas características identitarias sí que existen:

Las barreras creo que son lo primero. Las barreras de pensamiento, la invisibilidad de ciertas diversidades, del que parece que no es necesario, que parece que para qué vamos a... si ya es evidente que, yo qué sé, que ya se pueden casar. O es evidente que hay iglesias que protegen las diferentes culturas. O es evidente que hay una ley de dependencia. Parece como que hay cosas evidentes y no es necesario, a lo mejor, visibilizar ciertas cosas. (E_PDI_M_07)

3.5. La universidad se tiene que constituir como un espacio inclusivo: de la adaptación de las personas a la transformación del entorno

El quinto resultado implica un cambio de mirada en el momento de identificar las situaciones generadoras de discriminación y exclusión, así como a la hora de desarrollar actuaciones

para revertirlas. Es habitual que, ante este tipo de escenarios, se tienda a atribuir la *culpa* (Díez, 2022; O'Shea *et al.*, 2016), de forma más o menos consciente, a las personas o a los grupos que viven estas situaciones. O, en el mejor de los casos, a su circunstancia personal o social. Sin embargo, todavía falta que las instituciones se cuestionen si su entorno (desde los elementos físicos hasta la cultura) es favorable o no para que todas las personas (no solo algunas o la mayoría) puedan desarrollar sus procesos educativos en condiciones de equidad.

Esta transformación institucional se puede desarrollar mediante dos vías. En coherencia con los principios del propio paradigma inclusivo, la vía ideal sería un proceso en el que toda la comunidad participase desde un sistema de relaciones dialógicas. Sin embargo, como se destacaba en párrafos anteriores, para avanzar hacia un modelo de universidad inclusiva, hay que proyectar en la utopía y actuar sobre la realidad. Y la realidad es que hoy, si bien existen vías para la participación de toda la comunidad universitaria en los procesos de toma de decisiones, las acciones con capacidad de impacto sobre toda la comunidad educativa todavía se desarrollan a partir de un sistema de relaciones verticales encabezadas por el liderazgo universitario. Dentro de este segundo marco de relaciones verticales, un elemento destacado, aunque debatido, ya que confronta con el reconocido principio de meritocracia, es la presencia de personas con identidades que han sido tradicionalmente excluidas de las posiciones de liderazgo en la institución (Turner *et al.*, 2017): personas LGBTQIA+, migrantes, racializadas, con discapacidad intelectual, mujeres, etc. Ello contribuiría, aunque desde un sistema igualmente vertical, a ese cambio de mirada, ya que estas personas son las que tienen una visión privilegiada sobre lo que significa vivir estas situaciones de exclusión y discriminación: «Si hablamos de diversidades culturales, que hable yo de etnicidad..., pues no. Tendrán que ser personas racializadas, las personas que han sufrido las opresiones de la racialización, las que hablen» (E_PDI_M_07).

3.6. Sobre los grupos y las identidades: etiquetas, estigmatización y visibilización. Retos pendientes

El sexto resultado se relaciona con los retos pendientes en la praxis educativa. Cuando se habla de los grupos y de las identidades, se produce una brecha que impide determinar con claridad si este tipo de etiquetas visibilizan las realidades o estigmatizan a las personas:

Algunas veces, las etiquetas son necesarias para visibilizar realidades [...]. Las etiquetas sirven para evidenciar su existencia, se visibilizan y otras personas se pueden identificar con ellas. Hay personas a quienes las etiquetas les ofrecen una gran ayuda en la construcción de su identidad y otras para quienes no son en absoluto necesarias. No hay que olvidar que las personas son más importantes que las etiquetas que se ponen y que se debe respetar el deseo personal de usarlas o no.

[Además], los grupos de referencia pueden ser autoadscritos, pero también designados desde fuera, ignorando la identificación propia de cada persona. (Delegación del Rector para la Diversidad e Inclusión de la UCM, 2021, pp. 40, 57)

Por todo ello, sobre el tema abordado, únicamente se aportan dos resultados parciales que pueden orientar futuras acciones en el marco tanto de la práctica como de la investigación educativa:

1. Existe un problema de subrepresentación de determinados grupos dentro de la institución universitaria, tanto en el alumnado como en el PDI y en especial en posiciones de liderazgo:

Es cierto que cada vez la comunidad universitaria es más diversa, cada vez hay menos barreras para que la gente acceda, pero aún así es una minoría considerable. Y eso ya crea que los perfiles de los equipos que toman decisiones ya están sesgados. (E_LE_M_02)

2. Este problema de subrepresentación genera, a su vez, una ausencia de literatura y de estadísticas completas y actualizadas que aporten una visión global del problema.

3.7. La representación de la realidad desde las voces de las personas participantes. Limitaciones

El séptimo resultado se relaciona con las limitaciones del estudio y con la idea de representación de la realidad. Desde el inicio del estudio, se ha tomado conciencia sobre el hecho de que no es lo mismo la representación de la realidad mediada por el proceso de investigación que la propia realidad en sí. Por ello, es relevante destacar que los resultados que se han presentado únicamente reflejan las voces de las personas que han participado, no de toda la comunidad universitaria. Además, hay que tener en cuenta que la mayor parte de las personas que al final aceptaron participar tenían interés en el tema de la inclusión en el ámbito universitario, desde diferentes miradas y con diversos niveles de conocimiento. Quienes no tenían interés en estos temas o declinaron la invitación o simplemente no contestaron.

Además, parte del proceso de recogida de información ha estado atravesado por la pandemia de la covid-19, por lo que tanto el contacto para solicitar la participación como el acto de la entrevista se ha realizado en muchos casos de forma *online*. Ello ha limitado sobre todo el contacto con el PTGAS y con los estudiantes internacionales, ya que únicamente se ha podido contactar con personas con las que ya existía una relación previa o con contactos obtenidos mediante la técnica de la bola de nieve. Sobre la cuestión de tener que realizar parte de las entrevistas en línea, aunque únicamente se ha grabado el audio, se consideró relevante realizarlas en formato audiovisual para tratar de generar un espacio de diálogo lo más humano posible a pesar de la frontera de la pantalla.

4. Consideraciones finales

El desarrollo de este estudio durante algo más de cuatro años ha ido acompañado de un ejercicio de concientización (Freire, 1974) sobre el tema de investigación que ha sido reflejado en el diario de campo o *hypomnemata*. Dicho diario de campo junto con los resultados obtenidos a partir de las entrevistas han contribuido a que comprendiera el poderoso impacto de la ideología de la normalidad en la definición de las situaciones de inclusión y de exclusión, con relación tanto a las experiencias vividas en primera persona como mujer como, en especial, a otras vividas en tercera persona como pedagoga que ha trabajado durante este período con adolescentes y jóvenes migrantes no acompañados.

Al trasladar la comprensión de estas situaciones a los contextos universitarios, se ha concluido que, si bien no todas las situaciones de desigualdad permanecen en todas sus dimensiones (presencia, retención, participación o logro educativo), el hecho de que ciertos grupos hayan alcanzado el hito de acceder a los estudios universitarios no quiere decir que las desigualdades asociadas a determinadas identidades no existan (Belando-Montoro *et al.*, 2022). Por ello, es difícil a la par que peligroso asumir los discursos que niegan la existencia de este tipo de desigualdades desde el paradigma de la meritocracia y de la igualdad de oportunidades (Díez, 2022). Estos discursos definen la diversidad desde el mero reconocimiento de la diferencia y rechazan la existencia de barreras asociadas a determinadas identidades bajo la premisa de que todas las personas somos diversas y, por tanto, no hay que hacer nada (Sánchez, 2019). Si acaso, acciones orientadas a resolver necesidades puntuales y concretas de cada persona, pero en ningún caso acciones de orientación transformadora que permitan garantizar la equidad y la justicia social (Naranjo-Crespo, 2024). Junto con ello, se ha podido constatar cómo determinadas situaciones de exclusión e, incluso, de violencia contra personas con características identitarias que se sitúan *al otro lado de la norma* pueden legitimarse (Díez, 2022) y provocar un estado de total indefensión en quienes las sufren.

Uno de los puntos centrales del estudio más complejos de definir ha sido concluir de qué estamos hablando cuando hablamos de diversidad. Sin embargo, en enero de 2021, en una entrevista con una estudiante internacional, a partir de la devolución de una pregunta, se obtuvo una respuesta espontánea de la investigadora que permitió ir acotando este concepto:

Al final, he entendido que la diversidad es la norma o, por lo menos, con esa idea me he quedado. Sí, no lo podría decir de otra manera: al final, la diversidad es la norma. Todos, de alguna forma,

somos diferentes. Lo que pasa que sí que es verdad que hay diferencias que tienen una serie de desventajas asociadas, bien sea porque somos mujeres o porque es gente que viene de antecedentes familiares más complicados. Pero bueno, en definitiva, la diferencia al final es la norma, lo que pasa que hay veces que esa diversidad va vinculada a situaciones de desigualdad, creo. (Autora)

Aproximadamente un mes después, la devolución de otra pregunta por parte de un profesor visibilizó uno de los grandes retos vinculados a esta cuestión:

La gente está muy preocupada por lo políticamente correcto y no sé si eso, de alguna forma, lleva a que hay cosas que no solo es que no se visibilicen, es que la gente ni si quiera piensa en ellas [...]. Entonces, lo más llamativo es que es algo que no es que quede por hacer, es que es algo en lo que ni siquiera se piensa [...] no se puede hacer nada hasta que no se piense que es una situación que es que está pasando. (Autora)

Junto con las significaciones del concepto *diversidad*, el estudio reveló que la cuestión de *fondo* que subyace a la definición y a la articulación de los procesos de inclusión tiene que ver con la cultura institucional (Boonzaier y Mkhize, 2018), que se puede concretar a partir de dos planteamientos presentes tanto en el contexto de estudio como a nivel macrocontextual.

El primer planteamiento, en palabras de una persona que ha participado en el estudio, se puede definir como «la excelencia y la élite: lo auténtico, lo único y lo exquisito»:

Hay profesores que están en contra, que quede claro, que toda esta idea de abrir más, de incluir más, de hacerlo más accesible. [Nombre personal de él mismo] está equivocado. La universidad no se creó para eso, que se vayan a otro tipo de institución. La universidad es para llegar a excelencia académica [...]. Hay catedráticos que son reacios y son antagonistas a la idea esta de, bueno, vamos a abrir. La amenaza que ellos sienten es a nivel académico: somos demasiado flexibles y estamos perdiendo lo auténtico, lo único y lo exquisito. Yo muchas veces les digo que tomen en cuenta que, cuando ellos están hablando, es porque ellos son parte de esta élite, ellos son parte de esta élite que quiere reproducirse a sí misma. (Decano universidad internacional)

Frente a este planteamiento, otras voces entrevistadas planteaban dificultades, apoyos, retos, propuestas, etc., que, en el fondo, tenían que ver con una reivindicación de humanizar la universidad. Estas personas pusieron en valor cuestiones tan básicas como destacar a docentes simplemente porque se sabían sus nombres o porque no les tenían miedo (y eso les recordaba a sus profesores favoritos del instituto). O sentirse afortunados porque «entre faltar al trabajo y faltar a clase, lo estoy compaginando para que todo saliera como yo quería: tener el dinero suficiente como para poder permitirme la carrera y poder dedicar el tiempo necesario como para poder aprobar las asignaturas» gracias al apoyo de sus jefes y de algunas docentes. Sobre las vías que proponen para humanizar la universidad, el hecho de dar a las personas participantes la oportunidad de que planteasen situaciones que se ubicaran entre el plano más realista y el más utópico llevó a algunas respuestas que oscilaron entre «la semana de la facultad *hippie*», «hacer fiestas», o llevar «una tortilla y un vinillo para celebrar mi cumpleaños». También se realizaron propuestas de orientación más práctica, como definir espacios que permitan *acoger*, establecer relaciones colaborativas entre diferentes agentes y visibilizar buenas prácticas; construir espacios multirreligiosos; crear figuras de mentorización, tutoría y orientación; así como otras acciones orientadas a mejorar el sentido de pertenencia a la universidad y las oportunidades de participación, como dar más voz al alumnado o mejorar la visibilización de actividades, servicios, procedimientos y asociaciones.

Estas respuestas, junto con otros elementos de análisis, permitieron concluir que tanto los elementos que definen la institución como los que tienen la capacidad de transformarla forman parte de la cultura, porque la cultura es transversal al resto de los elementos que configuran la comunidad universitaria: liderazgo, currículum, formación, acciones para la equidad (o no), etc. Además, en tanto que la cultura es un elemento transversal a toda la comunidad universitaria, si realmente existe un deseo sincero de avanzar hacia un modelo de universidad inclusiva, el proceso de transformación institucional debe ser participativo y horizontal.

En caso contrario, se seguirían promoviendo acciones con mayor o menor impacto, pero que son insuficientes para transformar el paradigma que subyace a cualquier tipo de acción.

Contribuciones de la autora

María Naranjo-Crespo: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Investigación; Metodología; Producción de datos; Recursos; Redacción (borrador original); Redacción (revisión y edición); Validación; Visualización.

Política de Inteligencia Artificial (IA)

Los autores no declaran haber hecho uso de Inteligencia Artificial (IA) para la elaboración de sus artículos.

Financiación

Este trabajo ha sido elaborado en el marco del proyecto de I+D+i titulado «Atención a la diversidad y educación inclusiva en la universidad. Diagnóstico y evaluación de indicadores de institucionalización» (Ref. EDU2017-82862-R), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España en la convocatoria de ayudas de 2017 del Programa Estatal de I+D+i Orientado a los Retos de la Sociedad.

Referencias

- Álvarez-Castillo, J. L., Hernández-Lloret, C. M., González-González, H., Espino-Díaz, L., y Fernández Caminero, G. (2021). Exploring the status of diversity in policies and practices of Spanish universities. An asymmetric dual model [Explorando la situación de la diversidad en las políticas y prácticas de las universidades españolas. Un modelo dual asimétrico]. *Heliyon*, 7(3), e06450. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06450>
- Artiles, J. A. (2025). Mitigando la dualidad de la discapacidad. Herramientas histórico-culturales críticas para desestabilizar paradojas de equidad. *Revista Española de Pedagogía*, 83(290), 5-20. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4241>
- Belando-Montoro, M. R., Naranjo-Crespo, M., Carrasco-Temiño, M. A. (2022). Barriers and facilitators to the retention and participation of socially, economically, and culturally disadvantaged university students. An international systematic review [Barreras y facilitadores para la retención y participación de estudiantes universitarios social, económica y culturalmente desfavorecidos. Una revisión sistemática internacional]. *International Journal of Educational Research*, 113, 101968. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101968>
- Belando-Montoro, M. R., Lucio-Villegas, E., y Luque, D. (2023). *Pedagogía y educación social*. Síntesis.
- Boonzaier, F., y Mkhize, L. (2018) Bodies out of place: Black queer students negotiating identity at the University of Cape Town [Cuerpos fuera de lugar: estudiantes negros *queer* negociando su identidad en la Universidad de Ciudad del Cabo]. *South African Journal of Higher Education*, 32(3), 81-100. <https://doi.org/10.20853/32-3-2514>
- Brígida, R., Goldemberg, A., Brabo, R., Bertotto, V., Figueredo, M., Ledesma, E., Anger, L.V., Gutiérrez, L., Centurión, C., De Haro, M. J., Hillebrand, R., Paiva, H. R., y García, H. E. (2021). El antimétodo etnográfico. Desafíos para una forma de trabajo. *Etnografías Contemporáneas*, 7(13), 8-35. <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/994>
- Curren, R. (2023). Superar lo que nos divide: la amistad cívica global y el pleno desarrollo de la personalidad humana. *Revista Española de Pedagogía*, 81(284), 33-50. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-02>
- Delegación del Rector para la Diversidad e Inclusión de la Universidad Complutense de Madrid. (2021). *Guía de comunicación y trato inclusivo*. Ediciones Complutense.

- Díez, E. J. (2022). *Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*. Octaedro.
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.
- Gallego-Noche, B., Goenechea, C., Antolínez-Domínguez, I., y Valero-Franco, C. (2021). Towards inclusion in Spanish higher education: Understanding the relationship between identification and discrimination [Hacia la inclusión en la educación superior española: comprender la relación entre identificación y discriminación]. *Social Inclusion*, 9(3). <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4065>
- García-Barrera, A. (2023). El 'sesgo inclusivo' del enfoque capacitista en la educación inclusiva. *Revista Interuniversitaria*, 35(2), 175-190. <https://doi.org/10.14201/teri.29595>
- García-Cano, M., Álvarez, J. L. (Coords.), Agrela, B., Grande, M. L., y Langa, D. (2021a). *Protocolo de entrevista a líderes universitarios sobre atención a la diversidad. Proyecto I+D+i EDU2017-82862-500R (2018-2021)*. Ministerio de Economía Industria y Competitividad, Agencia Estatal de Investigación, Fondo Europeo de Desarrollo Regional. <https://helvia.uco.es/handle/10396/21507>
- García-Cano, M., Álvarez, J. L. (Coords.), Goenechea, C., Jiménez, R. A., Gallego, B., y Antolínez, I., (2021b). *Protocolo de entrevista a estudiantes universitarios sobre atención a la diversidad. Proyecto I+D+i EDU2017-82862-R (2018-2021)*. Ministerio de Economía Industria y Competitividad, Agencia Estatal de Investigación, Fondo Europeo de Desarrollo Regional.
- García-Cano, M., Álvarez, J. L. (Coords.), Jiménez, M. L., y Márquez, E. (2021c). *Herramienta para el análisis documental de políticas para la inclusión y la atención educativa en las universidades. Proyecto I+D+i EDU2017-82862-R (2018-2021)*. Ministerio de Economía Industria y Competitividad, Agencia Estatal de Investigación, Fondo Europeo de Desarrollo Regional.
- García-Cano, M., Álvarez, J. L. (Coords.), Martínez, M. J., Lloret, C., Pérez, A., Ramos, G., y Chica, I. (2021d). *Protocolo de entrevista a personal universitario de administración y servicios sobre atención a la diversidad. Proyecto I+D+i EDU2017-82862-R (2018-2021)*. Ministerio de Economía Industria y Competitividad, Agencia Estatal de Investigación, Fondo Europeo de Desarrollo Regional.
- García-Cano, M., Álvarez, J. L. (Coords.), Martínez, M. J., Lloret, C., Pérez, A., Ramos, G., y Chica, I. (2021e). *Protocolo de entrevista a profesorado universitario sobre atención a la diversidad. Proyecto I+D+i EDU2017-82862-R (2018-2021)*. Ministerio de Economía Industria y Competitividad, Agencia Estatal de Investigación, Fondo Europeo de Desarrollo Regional.
- García-Cano, M., Álvarez, J. L. (Coords.), Rodríguez, R. M., Díaz, R. M., Pérez, I., Moya, A., y Serrato, M. M. (2021f). *Protocolo de entrevista a agentes sociales externos sobre atención a la diversidad. Proyecto I+D+i EDU2017-82862-R (2018-2021)*. Ministerio de Economía Industria y Competitividad, Agencia Estatal de Investigación, Fondo Europeo de Desarrollo Regional.
- Goenechea, C., Gallego, B., Amores, F. J., y Gómez, M. A. (2020). Gypsy students's voices about their experience in the university [Voces del alumnado gitano sobre su experiencia en la universidad]. *Profesorado*, 24 (2), 462- 482. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15157>
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (2009). ¿Qué es la etnografía? En M. Hammersley, y P. Atkinson (Eds.), *Etnografía: métodos de investigación* (pp. 1-19). Paidós Ibérica.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2019). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández-Hernández, F., y Revelles, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 21-48. <https://doi.org/10.6018/educatio.387001>
- Martínez, A., Vaz-Fernandes, L., y Benito, T. (2024). PROFEROM: una respuesta a la cuestión gitana en la formación del profesorado. *Revista de Humanidades*, (51), 103-127.
- Naranjo-Crespo, M. (2024). Perspectivas y discursos acerca de la diversidad e inclusión en la comunidad universitaria. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(31). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8509>
- O'Shea, S. H., Lysaght, P., Roberts, J., y Harwood, V. (2016). Shifting the blame in higher education: Social inclusion and deficit discourses [Desplazar la culpa en la enseñanza superior: inclusión social y discursos deficitarios]. *Higher Education Research and Development*, 35(2), 322-336. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087388>

- Sánchez, M. (2019). *Pedagogías queer: ¿nos arriesgamos a hacer otra educación?* Los Libros de la Catarata.
- Sotelino-Losada, A., Santos-Rego, M. A., y Lorenzo-Moledo, M. (2024). Investigación y transferencia del conocimiento en ciencias de la educación: una cuestión de justicia social. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 119-137. <https://doi.org/10.14201/teri.31655>
- Turner, B., Gaston, J., y Williams, C. (2017). Recruitment without retention: A critical case of black faculty unrest [Contratación sin retención: un caso crítico de malestar entre el profesorado negro]. *The Journal of Negro Education*, 86(3), 305-317. <http://doi.org/10.7709/jnegroeducation.86.3.0305>

Biografía de la autora

María NARANJO-CRESPO. Profesora doctora en el Centro de Estudios Superiores Don Bosco y en la Universidad Internacional de la Empresa (UNIE). Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Miembro del grupo de investigación «Configuraciones pedagógicas y prácticas cívico-sociales» de la UCM y del grupo de investigación «Perfiles profesionales docentes, educación competencial y neuroeducación» de UNIE.



<https://doi.org/10.22550/2174-0909.4474>

