



Universidad
Zaragoza

1474

Trabajo Fin de Máster

**Más allá de la inclusión: hacia una educación
antirracista.**

Beyond inclusion: towards anti-racist education

Autor

Ahmed Barca Yeslem

Director

Ismael Piazuelo Rodríguez

Facultad de Educación

2025

INDÍCE

1. INTRODUCCIÓN	2
2. JUSTIFICACIÓN	6
3. REFLEXIÓN CRÍTICA	12
4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO	32
5. BIBLIOGRAFÍA	41

1. INTRODUCCIÓN

La Formación Profesional (FP) en España ha evolucionado en las últimas décadas desde un modelo fragmentado y poco reconocido socialmente hacia un sistema integral que constituye, en la actualidad, un pilar central que combina e interconecta lo educativo y lo laboral, además de mostrar una voluntad constante de adaptación a los acontecimientos y avances tecnológicos. La Ley Orgánica 1/1990 (LOGSE) ya reconoció la necesidad de dotar a la FP de una estructura propia y coherente, pero no fue hasta la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE) y sus posteriores modificaciones, como la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) cuando se consolidó la idea de una FP moderna, flexible y conectada con las demandas del entorno socioeconómico. La última reforma, la Ley Orgánica 3/2022, de ordenación e integración de la FP, responde a una necesidad histórica: superar la dualidad entre FP del sistema educativo y la FP para el empleo, integrándolas en un único sistema con múltiples pasarelas de acceso, reconocimiento de aprendizajes y conexión permanente con el mercado de trabajo.

Este proceso de modernización sitúa, en un plano teórico, a la FP como un elemento esencial de equidad y cohesión social, facilitando a todas las personas condiciones de posibilidad para garantizar una participación en la vida con dignidad (Escarabajal et al., 2021), algo cuestionable si tenemos en cuenta cómo opera en la práctica el itinerario del alumnado racializado (Gerehou, 2020) especialmente en la FP Básica. A priori, la FP no solo habilita para desempeñar un empleo, sino que debe ofrecer y garantizar un itinerario de formación a lo largo de la vida, contribuir a reducir el abandono escolar temprano y actuar como una vía privilegiada para la inserción laboral de colectivos en situación de vulnerabilidad (LO 3/2022); en concreto la FP, pero también en general la educación reglada en sí debe ser inclusiva, equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, así como los sistemas formativos han de responder a las necesidades de los colectivos más vulnerables y contribuir a reducir desigualdades (UNESCO, 2020).

En este sentido, como advierte la UNESCO (2020), la falta de recursos y formación específica en diversidad cultural y racial genera dinámicas de exclusión en itinerarios educativos como la FP Básica, convertidos a menudo en espacios de segregación institucional. Aun cuando, en principio, la FP Básica debe poseer una estructura organizativa flexible para adaptarse a la diversidad del alumnado (Fernández-García et al., 2018), lo que realmente sucede en la práctica es que el alumnado,

mayoritariamente racializado, acaba pasando por la FB Básica, buscando entre otras cosas, reducir las estadísticas del abandono escolar (Pámies et al., 2020) y así retener a un alumnado cautivo por la obligatoriedad de escolarización (Escarabajal et al., 2021).

En relación a la FP de Grado Medio y Grado Superior los datos recientes del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2023), indican que la tasa de empleabilidad de los titulados se sitúa por encima de la de los egresados universitarios en determinadas ramas, lo que muestra su creciente relevancia en la estrategia educativa y laboral del país.

En este marco, el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCP) desempeña un papel crucial. Creado por la Ley Orgánica 5/2002 (actualizada con la Ley Orgánica 3/2022) este sistema articula los distintos instrumentos que permiten identificar, organizar y acreditar las competencias profesionales más demandadas en el mercado laboral. El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, gestionado por el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL), se convierte así en la referencia sobre la que se diseñan tanto los títulos de FP como los certificados de profesionalidad, asegurando la coherencia entre formación y empleo (INCUAL, 2020). El SNCP garantiza también la validación y reconocimiento de competencias adquiridas por vías no formales e informales, una dimensión fundamental en una sociedad donde muchas personas han desarrollado aprendizajes significativos fuera del sistema reglado.

La vinculación entre SNCP y la FP tiene implicaciones directas en la configuración curricular. Como recoge el Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, que introduce cambios en la ordenación del Sistema de Formación Profesional, los títulos deben diseñarse a partir de las cualificaciones incluidas en el Catálogo, lo que asegura que cada ciclo formativo se corresponda con unidades de competencia verificadas y contrastadas en el mercado de trabajo. Este enfoque garantiza que la FP responda a necesidades reales y que el alumnado adquiera competencias transferibles y acreditables en distintos contextos.

La LOMLOE (2020) refuerza este marco al situar la equidad, la inclusión y la personalización del aprendizaje en el centro de la educación. En este sentido, la FP se convierte en una herramienta importante para avanzar hacia una sociedad más justa, ya que ofrece oportunidades de desarrollo a jóvenes y personas adultas que, en muchos casos, no han encontrado un itinerario adecuado en las enseñanzas generales; bien por

omisión del entramado del sistema o bien por falta de voluntad y recursos son conducidos directamente a la FP Básica por lo que acaban, de una u otra manera, concentrados en centros con poca demanda social por una salida del alumnado blanco a otros centros, y en su mayoría derivados a programas formativos con poco prestigio (Mayoral et al., 2020).

Por ello, se parte de la premisa de que la FP también debe ser analizada como un espacio donde se reproducen tensiones sociales, raciales y de clase: el alumnado de FP procede en gran medida de contextos populares y diversos, que no tienen voz en las narrativas que imperan sobre la escolarización de personas inmigrantes (Garcés, 2025), lo que exige a los docentes una mirada consciente de las desigualdades estructurales y la necesidad de implementar prácticas antirracistas y decoloniales (Olmos, 2020) que dignifiquen estos itinerarios, para lo cual es imprescindible conocer los testimonios de dichos sujetos sobre sus experiencias y también cuestionar los relatos hegemónicos (Garcés, 2025).

El mercado de trabajo, en constante transformación por procesos como la digitalización, la transición ecológica y la globalización, necesita profesionales con competencias técnicas (Abal et al., 2019), pero también con capacidades socioemocionales, de comunicación y de trabajo en equipo (García et al., 2017). En el sector de los Servicios Socioculturales y a la Comunidad, la empleabilidad depende no solo del dominio de técnicas de intervención, sino también de la capacidad para trabajar con colectivos diversos, gestionar conflictos, mediar en situaciones complejas y promover la igualdad de género y la inclusión. Por ejemplo, el Real Decreto 289/2023, que actualiza los títulos de Técnico Superior en Integración Social y Mediación Comunicativa, refleja estas prioridades al incorporar de manera explícita competencias relacionadas con la mediación, la perspectiva de género y la atención a la diversidad. Así, el mercado de trabajo reclama profesionales capaces de responder a problemas emergentes: racismo estructural, exclusión social, violencia de género o necesidades educativas especiales. La FP, y especialmente la docencia en este ámbito, se convierte en un instrumento para capacitar a futuros técnicos y técnicas que actúen como agentes de cambio (Dusi, 2021) en la comunidad y evitar situaciones de discriminación a personas racializadas en todos los ámbitos y en la vida social porque dichos actos impactan en la salud mental y física de dichas personas (McAuliffe & Oucho, 2024).

Respecto a la percepción de la discriminación en los centros educativos, un estudio revela que “el 43,4% de las personas encuestadas han experimentado al menos una de las situaciones de discriminación por su origen étnico en el medio escolar en el último año” (Suso et al., 2025, p. 86).

En este escenario, la formación del profesorado de FP adquiere un valor estratégico. El docente de FP no solo debe dominar el contenido técnico de su especialidad, sino también ser capaz de diseñar situaciones de aprendizaje, guiar al alumnado en procesos de reflexión crítica y vincular la formación con la realidad social, laboral y política (Arnold, 2021). La Orden ECI/3858/2007 regula el Máster en Formación del Profesorado como requisito para acceder a la docencia en FP y en Educación Secundaria. Esta formación inicial del profesorado incluye dimensiones pedagógicas, psicológicas, metodológicas y didácticas, que permiten a los futuros docentes comprender la complejidad del aula y responder a las necesidades de un alumnado diverso. Investigaciones recientes subrayan que la formación en competencias socioemocionales y en justicia social resulta indispensable para el profesorado de FP (Molero et al., 2017).

En esta introducción no podemos dejar de mencionar la movilidad europea que representa otro eje fundamental en la consolidación de la FP como sistema de calidad. La Unión Europea ha desarrollado herramientas como el Marco Europeo de Cualificaciones (EQF), el sistema Europass o las recomendaciones de la Agenda de Capacidades Europea, que persiguen facilitar el reconocimiento de cualificaciones, mejorar la transparencia y favorecer la empleabilidad transnacional. El programa Erasmus+, por su parte, ha permitido que miles de estudiantes y docentes de FP participen en experiencias de movilidad que no solo mejoran sus competencias profesionales, sino que también enriquecen sus trayectorias personales y culturales (Comisión Europea, 2020). Para el profesorado de FP, estas iniciativas representan oportunidades de aprendizaje continuo, de intercambio de metodologías innovadoras y de construcción de redes internacionales de cooperación educativa. Además, la movilidad internacional se convierte en un factor clave para construir una identidad profesional abierta, flexible y capaz de responder a los retos globales.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, podemos afirmar que la decisión de cursar este máster ha respondido a una doble motivación. Por un lado, adquirir herramientas profesionales como docente en el ámbito de los Servicios Socioculturales y a la

Comunidad, adquiriendo las competencias pedagógicas necesarias para ejercer un rol docente de calidad en un instituto público. Por otro lado, materializar la convicción de que la educación debe ser un espacio de transformación social y un motor de equidad (Freire, 1987). Durante toda nuestra trayectoria académica y profesional hemos comprendido que la tarea docente, o la labor como agentes de cambio no se reduce a la transmisión de saberes técnicos, sino que implica ser acompañante, mediador y referente para un alumnado que, en muchos casos, se enfrenta a múltiples desigualdades estructurales, para dotarlo de espacios e instrumentos que posibiliten analizar y cuestionar el racismo cotidiano que experimentan fuera y dentro de la escuela (Diz & Gómez, 2024).

2. JUSTIFICACIÓN

El proceso de aprendizaje en la FP española se enmarca en un contexto normativo y pedagógico que ha experimentado una profunda evolución en las últimas décadas. La Ley Orgánica 3/2022, de ordenación e integración de la FP, junto con la LOMLOE, constituye un punto de inflexión, al apostar por un sistema único y flexible que integra la formación profesional del sistema educativo y la formación para el empleo. La norma consagra un modelo basado en las competencias profesionales, personales y sociales, que busca garantizar itinerarios abiertos y permeables, conectados con la realidad laboral y, al mismo tiempo, con la formación a lo largo de la vida: para ello, los y las docentes deben adquirir herramientas pedagógicas que faciliten una continua conexión entre el ámbito educativo y su entorno inmediato (Sanjuán & Villar, 2024).

En esta línea, el Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, que establece la ordenación general de la FP, ya había planteado que los títulos y currículos debían derivarse del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, garantizando la coherencia entre la formación impartida y las necesidades del mercado laboral.

La última modificación legal dota al proceso de enseñanza en FP de una estructura coherente que no solo responde a exigencias laborales, sino también y más importante, a la necesidad de preparar al alumnado como ciudadanos críticos, inclusivos y participativos: “pero no como refugio para recibir a quienes han fracasado en la escuela, sino como opción real de ‘enganche’ al sistema educativo-formativo” (Escarabajal et al.,

2021, p. 44). El aprendizaje en FP, por tanto, no puede reducirse a la mera adquisición de destrezas técnicas, sino que debe articularse en torno a metodologías activas, un enfoque competencial y una atención integral al alumnado (Amor, 2019). Autores clásicos como Ausubel (1976) destacan la relevancia del aprendizaje significativo, que ocurre cuando los nuevos conocimientos se integran en la estructura cognitiva del alumno. Asimismo, Vygotsky (1978) enfatiza el papel del contexto social y la mediación en la construcción del conocimiento, una idea particularmente pertinente en la FP, donde los aprendizajes se nutren de la interacción constante con situaciones y problemas reales.

En este marco, la formación del profesorado debe dotar a los futuros docentes de competencias para diseñar, implementar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje en la FP, teniendo en cuenta que es fundamental para obtener una perspectiva que apueste por un aprendizaje activo y colaborativo (Sanjuán & Villar, 2024). El máster habilitante no se limita a proporcionar herramientas técnicas, sino que ha de promover la reflexión sobre la función docente, la capacidad de investigar la práctica, la atención a la diversidad y la vocación de servicio público en contextos complejos. El perfil docente que se persigue no es solo el de un transmisor de contenidos, sino el de un profesional crítico, innovador y comprometido con la equidad y la justicia social (Sanjuán & Villar, 2024).

Dentro de este marco, para el presente trabajo académico, se han seleccionado dos trabajos realizados durante el máster que son especialmente significativos en su contenido y muy relacionados con la cuestión de fondo que trato de abordar en el siguiente apartado.

El primero se titula “Educación emocional” (Cereza et al., 2023) realizado en la asignatura de Psicología del desarrollo y de la educación en el curso 2023-2024. Y el segundo, denominado, “Mediación comunitaria” (Cereza et al., 2024) realizado para la asignatura de Diseño curricular e Instrucción de la Formación Profesional, también en el curso 2023-2024. Ambos trabajos, aunque distintos en naturaleza y finalidad, han sido importantes para el desarrollo de competencias profesionales y para construir una identidad docente alineada con los principios de inclusión, interculturalidad y antirracismo que han de guiar la vocación docente en la FP.

El primero de ellos, el trabajo de “Educación emocional”, parte de la constatación de que la dimensión emocional ha sido históricamente relegada en el sistema educativo, en favor de un enfoque academicista centrado en lo cognitivo. Como señalan Bisquerra & Pérez (2007), la educación emocional debe entenderse como un proceso educativo

permanente orientado a desarrollar competencias que faciliten un desarrollo adecuado en contextos complejos, así como herramientas para abordar dichos acontecimientos. Esta propuesta fue diseñada para un centro escolar situado en un barrio con alta diversidad cultural y dificultades socioeconómicas, con un alumnado en el que la convivencia se veía frecuentemente comprometida por la falta de herramientas emocionales para gestionar conflictos. La intervención se estructuró en torno a diez sesiones que abordaban, de forma progresiva, la identificación y expresión de emociones, la regulación emocional, la autonomía, las habilidades sociales y las habilidades de vida. Se utilizaron metodologías vivenciales y participativas, como dinámicas grupales, dramatizaciones, juegos cooperativos y diarios emocionales, buscando implicar activamente al alumnado y situarlo en el centro del aprendizaje.

La pertinencia de este trabajo se justifica no solo por su coherencia con los marcos normativos que promueven la educación (LOMLOE), sino también porque responde a una demanda social inaplazable: dotar a los jóvenes de herramientas emocionales en un contexto de creciente complejidad social iniciada ya en la pandemia de COVID-19: múltiples estudios (Lomas et al., 2020; Perry et al., 2021) subrayan la importancia de la resiliencia y la salud mental como componentes centrales del bienestar educativo. En la FP, además, estas competencias son decisivas para el ejercicio profesional, especialmente en perfiles como Integración Social, donde la intervención con colectivos vulnerables exige un alto grado de empatía y gestión emocional (Guerrero & Caldeiro-Pedreira, 2025).

El segundo trabajo seleccionado, de “Mediación comunitaria” en el IES María Moliner de Zaragoza, representa un ejercicio de planificación curricular que integra la normativa vigente con el análisis del contexto socioeducativo. El proyecto partió de una exhaustiva contextualización del barrio Oliver, caracterizado por una fuerte diversidad cultural, una presencia significativa de población migrante y gitana, y problemáticas de absentismo y exclusión social. El diseño curricular incluyó la definición de resultados de aprendizaje, criterios de evaluación, metodologías y medidas de atención a la diversidad, siempre en coherencia con los decretos que regulan los títulos de FP. Se optó por metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje-servicio y la simulación de casos reales de mediación comunitaria, buscando que el alumnado se implicase en situaciones auténticas que reprodujeran la complejidad de su futura labor profesional.

Este trabajo nos permitió desarrollar competencias fundamentales del máster: la capacidad de diseñar programaciones ajustadas al marco normativo, de conectar el currículo con el contexto real del alumnado, de integrar la perspectiva inclusiva y de planificar evaluaciones formativas. Pero, además, nos permitió experimentar la importancia de la dimensión comunitaria de la FP, en tanto que el módulo de Mediación Comunitaria no se limita al aula, sino que se proyecta hacia el entorno, promoviendo la participación ciudadana y la cohesión social (Galindo, 2018). El diseño incorporó también una perspectiva intercultural y antirracista, tanto en los contenidos como en las actividades, invitando a asociaciones vecinales a participar en proyectos de aprendizaje-servicio y planteando dinámicas para trabajar los prejuicios y estereotipos.

Es esta perspectiva intercultural y antirracista la que trataré de desarrollar más a fondo en el siguiente apartado, aportando una crítica reflexiva al rol del docente y el papel que debe de jugar en el centro educativo, así como que debe estar conectado permanentemente al contexto social y político del entorno.

La propuesta de “Educación emocional” se centra en el desarrollo personal y socioemocional del alumnado, entendiendo que sin bienestar emocional no es posible un aprendizaje significativo ni una convivencia positiva (Larraz, 2020). Al comparar ambos trabajos, resulta evidente que, pese a sus diferencias, convergen en la idea de que el proceso educativo en FP debe ser integral y transformador. Ambos han servido para aprender a proporcionar la estructura organizativa y pedagógica que garantiza la coherencia y la calidad del proceso formativo. Uno aporta la dimensión afectiva y relacional; el otro, la dimensión técnica y estructural.

En este sentido, ambos trabajos permiten comprender que el perfil docente en FP requiere equilibrar emoción y currículo, cuidado y rigor, sensibilidad social y planificación pedagógica. En este sentido, hoy en día también es importante tener unas nociones básicas sobre la educación intercultural y el duelo migratorio (Achotegui, 2019), pues son dos elementos que van a estar muy presentes en el alumnado racializado, para lo cual es fundamental el tratamiento de las emociones y la diversidad en la escuela (García & González, 2022).

La relevancia de esta complementariedad es aún mayor en la FP de la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, donde se forman futuros profesionales que trabajarán directamente con personas y colectivos en situación de vulnerabilidad, para lo

cual resultan imprescindibles sus aprendizajes y conocimientos en relación a la inclusión social, prevención, y cómo abordar las situaciones sociales en riesgo de exclusión, lo cual facilita una cierta anticipación y abordaje para una actuación integral (García & González, 2022). La mediación comunitaria exige tanto competencias técnicas como habilidades emocionales; la intervención social requiere planificación curricular rigurosa y, al mismo tiempo, sensibilidad empática.

En definitiva, estos dos trabajos representan de manera ejemplar los aprendizajes más significativos que ha aportado el máster. El trabajo de “Educación emocional” demostró que la inclusión y la convivencia se construyen desde la gestión de las emociones y el reconocimiento mutuo; el de “Mediación comunitaria” evidenció que la docencia en FP requiere rigor, planificación y capacidad para contextualizar la normativa en realidades concretas. Los dos conforman una síntesis de lo que debe ser la docencia en FP: una práctica comprometida con la justicia social, sensible a la diversidad, fundamentada en la normativa y abierta a la innovación pedagógica y social.

Sin embargo, al revisarlos críticamente, se observa que existe un reto que apenas se enuncia y que requiere mayor profundización: la atención específica al alumnado racializado. Numerosos estudios han mostrado que el alumnado de origen inmigrante o racializado experimenta con frecuencia prejuicios, expectativas bajas y barreras invisibles que dificultan su trayectoria educativa (Asociación Marroquí para la Integración de los Inmigrantes, 2024; Ministerio de Igualdad, 2025; Rodríguez-Izquierdo et al., 2023). Esa falta de atención responde a una normalización del racismo en todos los ámbitos de la sociedad, incluido el educativo donde se observa que a menos tiempo viviendo en España, mayor es el nivel de agresión verbal e incluso físico, no ya por el entorno social, sino incluso por el personal educativo (Suso et al., 2025), lo cual es especialmente preocupante en un espacio que debiera ser seguro y ausente de este maltrato.

Es aquí donde cobra relevancia esta propuesta de lectura antirracista. Tal como advierte bell hooks (2021), la educación es siempre un acto político y, en consecuencia, debe concebirse como una práctica de la libertad y no como mera reproducción de estructuras de opresión. Incorporar esta mirada implica reconocer que el racismo no es únicamente un problema individual de actitudes, sino una estructura que atraviesa las instituciones, incluido el sistema educativo; cuando éste “pierde su fuerza articuladora, cuando se desdibujan las razones para estar juntos, cuando el sentido de lo que significa

la vida de los otros, las ideas de los otros y los proyectos de los demás se dislocan, las violencias se fortalecen” (Kaplan & Szapu, 2019, p. 110).

La Formación Profesional, al estar directamente vinculada con la transición al mundo laboral, reproduce muchas veces las jerarquías raciales y de clase presentes en la sociedad (Torrelles, 2023). Por ello, resulta imprescindible que el profesorado asuma su responsabilidad deconstruyendo estereotipos cotidianos y normalizados y, aparentemente, inofensivos, pero que a fuerza de reproducirlos perpetúan una discriminación (Paniagua, 2024) que va escalando de nivel de agresividad y generando itinerarios de exclusión que relegan al alumnado racializado a posiciones subalternas o de menor reconocimiento social.

Los dos trabajos analizados en este TFM, permiten visualizar ese reto. En el ámbito de la educación emocional, la atención al alumnado racializado supone reconocer que sus vivencias de discriminación generan emociones complejas (rabia, miedo, sensación de no pertenencia) que deben abordarse pedagógicamente para evitar procesos de exclusión y fracaso escolar (Kaplan & Szapu, 2019; Bayona i Carrasco et al., 2020). En el terreno de la mediación comunitaria, la incorporación de una perspectiva antirracista exige revisar los materiales, los referentes y las narrativas que se transmiten en el aula (Garcés, 2025), evitando la visibilización de culturas y saberes no eurocentrados lo cual se hizo a través de la educación moderna/colonial para poner en cuestión las subjetividades no europeas (Giuliano, 2022).

En consecuencia, este TFM no se limita a comparar dos experiencias académicas, sino que plantea un posicionamiento claro: la necesidad de que los y las docentes de FP asuman su responsabilidad ética y profesional en la lucha contra el racismo. Esto implica un compromiso de formación continua en perspectiva antirracista, así como la voluntad de construir aulas como espacios de resistencia y de emancipación. Por todo lo expuesto, la justificación de este trabajo se asienta en una doble vertiente: por un lado, el análisis académico de los dos trabajos desarrollados en el Máster y su contribución a la formación como futuro docente; por otro, la urgencia de articular ese aprendizaje con una mirada antirracista que responda a los desafíos concretos de nuestras aulas de FP y el contexto social que vive la sociedad en estos momentos, entendiendo que no son dos ámbitos estancos, sino que confluyen de forma bidireccional. Solo así se podrá avanzar hacia una docencia transformadora, que no se limite únicamente a transmitir conocimientos

técnicos, sino que contribuya a la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y democrática.

La experiencia de muchos alumnos racializados no ha estado exenta de racismo en todas las etapas educativas, incluido este máster, experimentando situaciones desagradables que generan violencias no físicas pero no por ello menos dolorosas porque “no puedan ser operacionalizados mediante el lenguaje “frío” y “racional” de los números, no por ello dejan de ser relevantes en las vivencias diarias” (Sebastiani et al., 2021, p. 237). En este sentido, las lecturas y documentos revisados aportan un corpus teórico imprescindible para contextualizar esta perspectiva y abrir nuevas posibilidades de intervención.

3. REFLEXIÓN CRÍTICA

El análisis de los dos trabajos seleccionados permite comprender cómo las competencias del Máster de Profesorado se materializan en propuestas concretas de intervención social en el entorno educativo. No obstante, con esta reflexión crítica no se pretende únicamente verificar aprendizajes instrumentales, sino que consideramos fundamental establecer las bases de un marco ético y político que atienda a los desafíos actuales de la educación pública y las influencias de ésta en la sociedad respecto a la gestión de la diversidad racial, la prevención del racismo y la construcción de una ciudadanía global.

El trabajo de “Educación emocional” se inscribe en una larga tradición que reconoce la dimensión afectiva como un componente fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que define la educación emocional como un proceso transversal y fundamental como un añadido necesario al desarrollo (Bisquerra, 2011). En el Máster, esta perspectiva se relaciona directamente con asignaturas como Psicología del Desarrollo y de la Educación y Procesos y Contextos Educativos, donde se subraya que el rendimiento académico no depende únicamente de la adquisición de contenidos, sino también del desarrollo de competencias socioemocionales, para lo cual el profesorado debe realizar también un acompañamiento emocional (Cabezón-Fernández & Pumares, 2023).

Como advierte hooks (2022), la educación no puede reducirse a una transmisión de conocimientos, debe ser el punto de partida y sostén de un espacio de transformación donde se aborden las estructuras de poder que atraviesan al alumnado. De este modo, la educación emocional no puede concebirse como algo banal o una actividad optativa que ofrecer de manera puntual en el centro educativo: la educación emocional del alumnado en general y específicamente el racializado es fundamental porque sabemos que la discriminación está muy presente en sus vidas, por lo cual tienden a relativizar los efectos que les causa como una suerte de intento de adaptación en los espacios que habitan (Paniagua, 2024) en el cual hablar de emociones podría percibirse como una vulnerabilidad.

El segundo trabajo, “Mediación comunitaria”, permitió aplicar la competencia de planificar y contextualizar la docencia más allá del centro educativo porque es vital que la comunidad educativa asuma lo que representa el racismo y la discriminación, y sus efectos (Kaltsas, 2023), es decir, en relación con el entorno. El Máster ofrece aquí una oportunidad de reflexionar sobre cómo el sistema educativo puede adaptarse a las realidades del alumnado migrante o de origen racializado, por ejemplo, con incorporación tardía. En este sentido, la inclusión (Landaluce, 2023) en la educación debe atender que todo el alumnado se sienta incluido y desarrolle un sentido de pertenencia (UNESCO, 2020; Piazuelo & Iñiguez, 2025), y, por el contrario, lo que se da es una exclusión derivada de prácticas aparentemente neutras como es la derivación sistemática a la FP Básica, que refuerza aún más la idea de “un perfil altamente vulnerabilizado, en cuyas trayectorias confluyen múltiples matrices de desigualdad y discriminación acumulativas, padeciendo habitualmente situaciones de riesgo y exclusión social” (Paniagua, 2024, p. 10).

De ahí que el diseño curricular deba incorporar de manera explícita perspectivas interculturales y antirracistas que no se reduzcan a situaciones concretas ni estén orientadas únicamente a determinados grupos sociales, sino que tengan un alcance global que afecte a toda la comunidad educativa (Walsh, 2013), por ejemplo, respecto de la escuela podríamos hablar del currículo oculto, el lenguaje, la práctica docente, actividades extraescolares, el barrio, la ciudad, el tejido asociativo, etc.

La relación entre ambos proyectos se vuelve aún más evidente cuando se analizan las experiencias del alumnado migrante en el sistema educativo español, y esto refleja una clara “estigmatización en relación con su probable progresión académica por parte

de la sociedad en general y del profesorado en particular” (Mayoral et al., 2020, p. 195). Esta constatación interpela directamente al trabajo de “Educación emocional”, pues el sentimiento de pertenencia y la autoestima del alumnado se ven condicionados por las bajas expectativas docentes. También interpela al proyecto de “Mediación comunitaria”, ya que, si el currículo oculto (Díez, 2019; Botas, 2022) reproduce estereotipos o invisibiliza las aportaciones de otras culturas, lo cual se puede ver dimensionado por los efectos de las incompetencias del profesorado, refuerza las barreras a la inclusión. En ambos casos, el profesorado tiene la responsabilidad de formarse en perspectiva intercultural antirracista para no perpetuar estas dinámicas (Rujas, 2022).

En este sentido, las percepciones del profesorado sobre el alumnado de origen migrante evidencian que “el carácter enriquecedor atribuido a la diversidad se diluye cuando se aterriza en la caracterización del colectivo migrante. Asimismo, destaca una aproximación que enfatiza en las deficiencias materiales asociadas a su escolarización” (Lozano-Mulet & Neut, 2025, p. 170). Esto es, hablamos del supuesto problema del fracaso escolar, término que no cuenta con mucho consenso entre los investigadores al señalar únicamente al estudiante como responsable del fracaso del sistema (Mayoral et al., 2020), cuando en realidad debemos de hablar de un fracaso social, cuya responsabilidad es de todos los agentes implicados: políticos, escuelas, familias, equipos, docentes y alumnado (Escarabajal et al., 2021).

La aportación de Rosa M. Rodríguez (2017) resulta también clave. En su análisis sobre la formación de educadores sociales para la acción con población inmigrante, la autora destaca que las ONG y entidades comunitarias reconocen el potencial del trabajo socioeducativo en contextos de migración, pero señalan la falta de preparación del personal en competencias interculturales. Esta constatación puede extrapolarse al ámbito docente: sin formación específica en interculturalidad y antirracismo, tanto la educación emocional como la mediación comunitaria corren el riesgo de replicar sesgos y prácticas discriminatorias. No sólo eso, sino que “las representaciones negativas del profesorado se convierten en un factor de riesgo que afecta directamente a la progresión académica” (Mayoral et al., 2020, p. 197) al analizar cómo el profesorado proyecta expectativas bajas sobre el alumnado migrante, lo que genera un efecto de profecía autocumplida. Este hallazgo muestra la relevancia del trabajo de “Educación emocional”; si las emociones del alumnado están mediadas por la mirada estigmatizante de sus docentes, entonces trabajar la autoestima y el reconocimiento en el aula se convierte en un acto político. Al

mismo tiempo, interpela al de “Mediación comunitaria”; solo un currículo que visibilice aportes de diversas culturas y evite narrativas deficitarias puede contrarrestar estas bajas expectativas.

La falta de formación del profesorado se da en varias situaciones, por ejemplo, en cómo abordar la discapacidad (Piazzuelo et al., 2025), por tanto, no es sólo algo que afecta en este caso a cómo trabajar con alumnado racializado, sino que hay déficit general en la formación de los y las docentes para abordar determinadas situaciones que están ligadas a la educación.

Esta especie de profecía autocumplida reside en el imaginario docente, donde el alumnado de origen migrante y sus familias “portarían una serie de códigos culturales opuestos a las pautas escolares. (...) la idea de la “riqueza” de la diversidad cultural se encontraría contradicha por una imagen donde se exaltan las actitudes “anti-escolares”” (Lozano-Mulet & Neut, 2025, p. 173) concretamente del alumnado de origen árabe y/o musulmán. Es aquí donde se ubica la tensión sobre la escolarización del alumnado migrante (Cabezón-Fernández & Pumares, 2023).

En este marco, las propuestas de incidencia política cobran relevancia. La guía de Médicos del Mundo (2024) plantea la necesidad de introducir el enfoque antirracista en las políticas educativas, subrayando que es fundamental que el profesorado analice su posición desde una perspectiva racial y migratoria. Esta recomendación no sólo interpela a los responsables institucionales, sino que se traduce en tareas concretas para los docentes: revisar los contenidos, intervenir en los conflictos racistas y garantizar que los referentes culturales representados en el currículo sean diversos.

Más allá de experiencias y testimonios de alumnado inmigrante que vienen a confirmar esta percepción racista, hay profesores que describen “que en las reuniones entre compañeros, por ejemplo en el claustro de docentes, hacen referencia al alumnado racializado asociándolo a sus países de origen o etnias cuando desconocen sus nombres” (Ngoy Ngoma et al., 2024, p. 12) o recurriendo a categorías identitarias para relacionarlo con su rendimiento académico, lo cual no deja de ser un etiquetado con tintes racistas. Un ejemplo histórico de esto es el pueblo gitano en España.

Por tanto, se puede acordar que el rol del profesorado es, hasta cierto punto, determinante en el desarrollo del alumnado inmigrante, no sólo en lo académico, sino también en las percepciones sociales por lo que supone de ambigua la valoración positiva

de la diversidad, pero a la vez se proyecta sobre la misma etiquetas negativas sobre la escolarización del colectivo migrante, lo cual se vive como una tensión cotidiana y constituye la cuestión de fondo en el que el profesorado desarrolla su función profesional (Lozano-Mulet & Neut, 2025). De hecho, en algunas investigaciones se evidencia que el alumnado racializado declara “percibir que su origen étnico o racial era razón para recibir un reconocimiento desigual de su talento por parte del profesorado en comparación a sus compañeros/as del grupo mayoritario” (Suso et al., 2025, p. 89).

Además, los modelos de gestión de la diversidad cultural o planes de convivencia son importantes porque las políticas educativas europeas avanzan en favor de la interculturalidad a través de programas de convivencia dirigidos a toda la comunidad educativa (Torrelles, 2022). No obstante, aún hay centros educativos que sólo aplican medidas en ese sentido si hay alumnado de origen extranjero (Cerviño & Torrelles, 2023), por ello, es importante aplicar con urgencia una educación antirracista que incluya a toda la comunidad educativa, incluido el personal administrativo o de servicios.

Los planes de convivencia se han visto superados por la realidad sociopolítica en España estos últimos años, pues devienen inútiles porque no están transformando nada (Torrelles, 2022), ni siquiera están generando un mínimo intercambio cultural más allá de los tópicos gastronómicos; esto es, el modelo tradicional que “se orienta a la prevención y gestión de la violencia escolar, los conflictos o el acoso, donde gran parte de los esfuerzos se dedican a los problemas de la convivencia” (Cerviño & Torrelles., 2023, p. 24), es decir, de forma puntual y como parche a momentos concretos disruptivos. Por el contrario, los modelos de convivencia deben promover la participación, fomentar los sentimientos de pertenencia, trabajar por la inclusión y relaciones democráticas, facilitando la comunicación y el vínculo. En este sentido, es urgente una perspectiva intercultural en todos los centros, haya o no alumnado racializado (Cerviño & Torrelles, 2023). Sin embargo, todavía hay instituciones, entre ellas la escuela, que confunden las medidas multiculturales con las interculturales centrándose únicamente en la mera aceptación sin promover intercambios culturales (García & González, 2022). Por lo tanto, la diversidad cultural en las escuelas requiere que el sistema educativo implemente estrategias pedagógicas que aborden las singularidades sociales y culturales de los estudiantes (Kaltsas, 2023) para reconocerlas y valorarlas.

Como se ha dicho, la educación intercultural es el marco adecuado para afrontar la diversidad racial, pero debemos ir más allá, directamente hacia una educación

antirracista que subraya que las escuelas y las aulas no son lugares imparciales ni apolíticos (Álvarez, 2023), y donde hemos de poner el cuerpo para frenar esas violencias sistemáticas y cotidianas. Un ejemplo claro de esto y la falta de una perspectiva intercultural en la sociedad española como síntoma del racismo que hay es el movimiento creciente de “cambio de colegio por parte de los alumnos autóctonos, lo que conlleva que la proporción de alumnos inmigrantes vaya aumentando” (Mayoral et al., 2020, p. 208).

Por tanto, volviendo al rol docente, es fundamental que en la formación del profesorado se tome conciencia y reflexione sobre su propia posición de privilegio para examinar sus actitudes aprendidas de tratamiento a las personas que han sido consideradas tradicionalmente diferentes (Álvarez, 2023), para ejercer una responsabilidad en identificar y combatir la discriminación en todos los ámbitos de la vida (Torroellas, 2023, p. 12).

En este punto es necesario reconocer que el racismo en la escuela no es solo un fenómeno interpersonal, sino también estructural (Zuñiga, 2023), que ha tendido a privilegiar enfoques psicologistas y positivistas que buscan medir actitudes individuales que acaban por invisibilizar dinámicas institucionales y estructurales de reproducción de actitudes y acciones racistas (Sebastiani et al., 2021). Esta reflexión es clave para repensar ambos trabajos: la educación emocional no puede quedarse en el plano individual si no reconoce las emociones ligadas a la discriminación racial, y la mediación comunitaria no puede reducirse a competencias técnicas si no cuestiona las estructuras que impiden el acceso igualitario a derechos y el conflicto social.

Las guías y propuestas didácticas revisadas ofrecen herramientas para avanzar en esa dirección, por ejemplo, desde la ONG Médicos del Mundo, en su módulo para incorporar la perspectiva antirracista en el currículo, subraya que el profesorado debe “analizar su posición desde una perspectiva racial y migratoria para evitar la reproducción de actitudes, prácticas y comportamientos racistas” (Médicos del Mundo, 2024, p. 5). De manera complementaria, la Guía Antirracista elaborada por Espacio Afro y Alianza por la Solidaridad recuerda que “ser joven y ser antirracista es proteger la vida de todas, todos y todes” (Gerehou et al., 2023, p. 14). Estas propuestas muestran que la inclusión educativa exige no sólo cambios en las metodologías, sino también un posicionamiento ético y político del profesorado y especialmente el de recién incorporación en la docencia para revertir una herencia racista que está presente en acciones y actitudes de la sociedad y, por supuesto, en el aula.

Lo anterior plantea que hay que atender otros elementos menos visibles o evaluables en el alumnado, pero igual de importantes en su rendimiento académico (Álvarez-Sotomayor & Martínez-Cousinou, 2020) y desarrollo personal y comunitario, es decir, hay que hacer surgir a la superficie del currículo oculto (Beniscelli et al., 2019) algunas cuestiones que todas ellas pasan por evitar en último término la reproducción del racismo en la práctica docente (Díez, 2019). Como se ha señalado, el racismo no puede entenderse únicamente como un fenómeno de actitudes individuales, sino como una estructura social y educativa, caracterizado por un discurso aparentemente neutral, que evita las referencias explícitas a la raza pero que mantiene jerarquías a través de categorías como el mérito o la integración que “se anclan en determinados contextos culturales que le dan sentido (...) atravesados por una expresión del racismo, en la que la piel opera como un eufemismo que cristaliza el origen de cuna, prefijando destinos” (Kaplan & Szapu, 2019, p. 111).

Esto implica que tanto un programa de educación emocional como uno de mediación comunitaria pueden, sin proponérselo, convertirse en espacios de reproducción de desigualdades si no cuestionan los marcos que los sostienen.

En este sentido, la crítica de Giuliano (2022) a la “razón evaluadora” resulta especialmente pertinente en el contexto actual. El autor sostiene que la escuela moderna/colonial convierte a los estudiantes en “subjetividades sospechosas, potencialmente condenables y culpables hasta que demuestren lo contrario” (Giuliano, 2022, p. 120). Esta lógica impacta con mayor fuerza en el alumnado inmigrante y racializado, que suele ser percibido bajo el prisma del déficit (Asociación Marroquí para la Integración de los Inmigrantes, 2024). El trabajo de “Educación emocional” puede ofrecer herramientas para revertir este sesgo si se plantea como un espacio de reconocimiento y empoderamiento, mientras que el otro trabajo de “Mediación comunitaria” puede incorporar prácticas de evaluación formativa que no se limiten a reproducir jerarquías coloniales del saber.

El pensamiento de autoras decoloniales permite avanzar en esta dirección. Oyēwùmí (2017), en *La invención de las mujeres*, mostró cómo las categorías de género y raza tal como se entienden en Occidente no son universales, sino construcciones coloniales que invisibilizan cosmovisiones africanas. Del mismo modo, Ngũgĩ wa Thiong'o (2017) insistió en que descolonizar la mente y el currículo es imprescindible para devolver visibilidad a los pueblos históricamente subalternizados. Incorporar estas

perspectivas en el currículo de FP no significa abandonar la formación técnica, sino reconocer que todo currículo implica una selección cultural y política de saberes, y que el profesorado debe asumir la responsabilidad de ampliar los marcos de referencia propios.

El vínculo entre emociones y racismo ha sido explorado también desde el feminismo negro y queer, por ejemplo, Mayoko (2018), en *Las negras siempre fuimos queer*, subraya que las identidades múltiples generan una experiencia particular de opresión, pero también de resistencia: “las violencias sufridas por las mujeres negras lesbianas evidencian la intersección de racismo, heteronormatividad y patriarcado” (Mayoko, 2018, p. 14). Esta reflexión se conecta directamente con el trabajo de “Educación emocional”, ya que permite comprender cómo las emociones del alumnado no son neutrales o baladí, sino que están atravesadas por intersecciones de raza, género y sexualidad. Un programa emocional verdaderamente inclusivo debe reconocer y validar estas experiencias.

La perspectiva de bell hooks (2021) refuerza esta línea. Para la autora, la educación debe entenderse como una práctica de amor radical, capaz de confrontar el racismo y el sexism al tiempo que promueve el bienestar del alumnado, en contra de las fuerzas de dominación. Esta idea resuena tanto en la educación emocional como en la mediación comunitaria, que solo tendrán efectos transformadores si se conciben como espacios de resistencia frente a las lógicas de exclusión.

Más allá de este abanico de pensamiento teórico, el análisis de la experiencia del alumnado inmigrante en España también ilumina el debate, al identificar el duelo migratorio (Bastidas & Zambrano, 2020) como un factor determinante en las trayectorias escolares, que puede derivar en problemas de salud mental si no se atiende adecuadamente, por ello, es urgente atenderlo desde una educación intercultural (García & González, 2022). Esta propuesta conecta con el trabajo de “Educación emocional”, que puede convertirse en un espacio de elaboración de las pérdidas asociadas a la migración. Al mismo tiempo, interpela al de “Mediación comunitaria”, que debe adaptarse para ofrecer itinerarios de formación que acompañen procesos vitales complejos.

Por tanto, esto nos confirma la necesidad de escuchar la voz del propio alumnado inmigrante y racializado: recoger sus valoraciones, analizar las dificultades de acceso y permanencia en el sistema, así como la importancia del rol docente para adaptarse a sus

necesidades. De nuevo, tanto la educación emocional como la mediación comunitaria son espacios idóneos para que el profesorado genere prácticas que reconozcan la dignidad y la agencia de estos jóvenes como sujetos de derechos, y no como objetos problemáticos (Fernández-García et al., 2018) porque el sistema es incapaz de proveerlos de sus necesidades en una sociedad occidental racista e islamófoba (Mijares & Ramírez, 2008). En este sentido, muchos “jóvenes de los diferentes grupos étnicos sienten además de forma expresa y compartida que esto les supone cierta responsabilidad y carga debido a la atribución generalizante de la población local” (Suso et al., 2025, p. 90), más allá de que practique o no el islam.

La revisión de las guías didácticas antirracistas disponibles en el contexto español ofrece claves prácticas para repensar tanto la educación emocional como la mediación comunitaria desde una perspectiva transformadora. La *Guía Didáctica el lenguaje como herramienta antirracista* (Afro Diccionario, 2024) recuerda que el lenguaje no es neutral, sino que participa en la construcción de imaginarios que legitiman jerarquías raciales. Este planteamiento resulta esencial para ambos trabajos: en el caso del primero, obliga a trabajar no solo con las emociones, sino también con las palabras que se usan para nombrar y herir; en el caso del segundo, invita a revisar los materiales y los contenidos para detectar términos y expresiones que reproducen visiones eurocéntricas.

En sintonía, la *Guía Antirracista* coordinada por Espacio Afro y Alianza por la Solidaridad (2023) subraya que el compromiso antirracista es necesariamente colectivo y que “politicar la rabia” es un primer paso para transformar la indignación individual en acción educativa. Esta perspectiva conecta directamente con la educación emocional, pues propone reconocer la rabia como una emoción legítima frente a la injusticia, y con la mediación comunitaria, ya que abre la posibilidad de que el aula y cualquier contexto de la sociedad en el que se ejecute y se convierta en un espacio donde esa indignación pueda canalizarse en aprendizajes críticos. También se insiste en que los discursos de odio (Pina et al., 2022; Izquierdo & Aguado, 2020) y discriminación no deben abordarse desde la neutralidad, sino desde un posicionamiento pedagógico firme (Salmeron, 2024). Este planteamiento ilumina el trabajo de “Educación emocional”, que puede incorporar talleres específicos sobre gestión de conflictos racistas, y el de “Mediación comunitaria”, que puede diseñar módulos donde se analicen críticamente los discursos discriminatorios presentes, por ejemplo, en el ámbito laboral.

A su vez, la *Guía de Buenas Prácticas Antirracistas en Andalucía* (Alianza por la Solidaridad, 2024) recuerda que el racismo debe entenderse como una forma de opresión estructural (Fotabon, 2024) y no como un problema de actitudes individuales, como ya hemos dicho anteriormente. Este reconocimiento es fundamental para no reducir la educación emocional a la gestión individual de emociones, ni la mediación comunitaria a la adaptación superficial de contenidos. En ambos casos, se trata de generar una conciencia crítica sobre las estructuras que reproducen la desigualdad.

En paralelo, los informes internacionales refuerzan la necesidad de que la inclusión educativa (González & León, 2020) sea entendida como un derecho. El *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (UNESCO, 2020) afirma que “los docentes necesitan una formación integral sobre inclusión” (UNESCO, 2020, p. 158). La educación emocional, por tanto, debe ser inclusiva no solo en términos de competencias socioafectivas, sino también en cuanto al reconocimiento de la diversidad cultural; y el diseño curricular en FP debe garantizar itinerarios de formación que permitan a todo el alumnado, independientemente de su origen, acceder al mismo sentido de pertenencia (Piazuelo & Iñiguez, 2025). Esta constatación confirma lo trabajado en el Máster; que la competencia de reflexión crítica sobre la práctica docente es central, y que trabajos como los seleccionados solo tendrán impacto si se acompañan de una formación permanente en perspectiva antirracista.

La conexión entre inclusión y ciudadanía global se refuerza en el *Informe sobre Educación y Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ONU, 2020), que plantea que la educación debe contribuir a construir sociedades inclusivas y democráticas. En este sentido, tanto a través de la educación emocional como la mediación comunitaria se puede contribuir a la formación de una ciudadanía crítica, capaz de identificar y cuestionar las lógicas del racismo y del eurocentrismo.

Finalmente, las experiencias recogidas en investigaciones evidencian que la diversidad cultural en las escuelas españolas sigue generando tensiones y que, con frecuencia, los centros responden de forma reactiva a los conflictos racistas, en lugar de abordarlos desde una planificación educativa inclusiva, es decir, respondiendo a los conflictos una vez ocurren, en lugar de planificar estrategias preventivas con enfoque intercultural (Cerviño & Torrelles, 2023). Este diagnóstico refuerza el valor de los dos proyectos seleccionados, que se anticipan a los problemas: la educación emocional ofrece herramientas para prevenir conflictos a través de la empatía y la autorregulación, y la

mediación comunitaria permite crear contenidos que visibilicen la diversidad antes de que se convierta en fuente de conflicto.

En Aragón, al igual que en otras partes de España, se tienen ejemplos en los que es necesario abordar con visión estratégica una situación compleja de convivencia que se traslada de forma cotidiana a los diferentes ambientes de manera que se filtra incluso en el aula; uno de esos ejemplos con un claro riesgo latente es la localidad de Caspe, con un elevado porcentaje de población inmigrante. De momento la situación no ha ido a más, pero claramente puede suceder lo que ha ocurrido en Torre Pacheco. No son acontecimientos aislados, y volverán a suceder otros de similar naturaleza porque son claros ejemplos del racismo e islamofobia “que aúna tanto metarrelatos culturales, religiosos y epistémicos como elementos físicos y corporales” (Sebastiani et al., 2021, p. 231).

El análisis de las trayectorias del alumnado inmigrante en España revela la persistencia de desigualdades estructurales que atraviesan tanto la educación secundaria como la FP: se destaca que la inmigración es percibida en muchas ocasiones como un problema social (García et al. 2015) más que como una oportunidad educativa, lo que genera tensiones en los centros y reproduce prácticas de exclusión. Esta constatación ilumina la relevancia de la mediación comunitaria: si el currículo no incorpora de manera explícita contenidos que valoren la diversidad cultural, se corre el riesgo de reforzar esa mirada problemática. En este sentido, la investigación de López Belmonte et al. (2019) sobre menores extranjeros no acompañados muestra que, para muchos jóvenes, la FP se convierte en la única vía de inserción educativa, aunque marcada por la falta de recursos y apoyos específicos que tiene como resultado una respuesta institucional homogénea, sin considerar las particularidades de los itinerarios migratorios. Esto conecta con el trabajo de “Educación emocional”, que puede ofrecer herramientas para atender la dimensión personal y afectiva de los procesos migratorios, y con el de “Mediación comunitaria”, que debe generar itinerarios adaptados a la realidad del alumnado.

Esta constatación resalta el valor de los dos trabajos seleccionados: ambos buscan anticipar esas tensiones mediante propuestas que, si se dotan de un enfoque intercultural y antirracista, pueden contribuir a transformar la convivencia escolar y, por ende, la convivencia fuera de las aulas.

El análisis comparado de los trabajos se enriquece notablemente al relacionarlos con las aportaciones de la investigación reciente en torno al racismo, la migración y la interculturalidad crítica. En este terreno, los trabajos de Luca Sebastiani ofrecen un marco fundamental. En su investigación sobre los límites de la lucha legal contra el racismo, plantea que la vía jurídica, si bien necesaria, resulta insuficiente para transformar las lógicas estructurales de exclusión y prácticas racistas que se dan de forma cotidiana en las instituciones e interacciones sociales (Sebastiani, 2020). Esta afirmación conecta directamente con la práctica educativa: ni un programa de educación emocional ni una mediación comunitaria pueden limitarse únicamente a cumplir con la normativa, sino que deben reconocer y transformar las dinámicas racistas que operan en las aulas y en los centros. Esta crítica interpela al trabajo de “Educación emocional”, que debe partir de la escucha activa del alumnado para reconocer cómo el racismo impacta en su bienestar, y al de “Mediación comunitaria”, que no puede ignorar los saberes situados de las y los jóvenes migrantes.

La perspectiva interseccional que aporta Mayoko (2018) refuerza esta crítica porque evidencia que las identidades múltiples son permanentemente invisibilizadas en contextos educativos que operan con categorías rígidas de género y raza. Este enfoque resulta esencial para una adecuada educación emocional, que debe reconocer las emociones de quienes se sitúan en los márgenes múltiples, y para una correcta mediación comunitaria, que puede integrar experiencias y saberes de las diferentes culturas resaltando siempre los elementos positivos.

En paralelo, las autoras feministas decoloniales ofrecen claves teóricas potentes para comprender el papel de la escuela en la reproducción del racismo. María Lugones (2008) introdujo el concepto de “colonialidad de género” para mostrar cómo las categorías de género y raza se construyeron juntas en el proyecto colonial. Oyéwùmí (2017) cuestionó que el género fuese un principio organizador universal, demostrando que en las sociedades yorùbá precoloniales la organización social no estaba determinada por el sexo biológico. Estas perspectivas son cruciales para el diseño curricular en FP, que debe reconocer que los saberes enseñados en la escuela están atravesados por una historia de colonialismo epistémico (Olmos & Martín, 2020), y que es necesario abrir el currículo a otras epistemologías.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, es importante subrayar que un cauce adecuado para dar respuestas correctas es comenzar por la necesidad de fortalecer la

función tutorial como espacio privilegiado de acompañamiento, pues habitualmente sucede que las percepciones del profesorado sobre la tutoría confluyen precisamente en señalar que es un ámbito valorado pero poco desarrollado en la práctica: “la tutoría sigue siendo considerada un espacio secundario frente a la docencia de materias específicas” (González, 2020, p. 87). Este diagnóstico reafirma la importancia del trabajo de “Educación emocional”; situar la tutoría en el centro del trabajo docente, integrando dinámicas que aborden tanto las emociones como la experiencia de discriminación.

La perspectiva comunitaria también es crucial. La *Guía de Buenas Prácticas Antirracistas en Andalucía* (Alianza por la Solidaridad, 2024) recopila experiencias de colectivos migrantes y racializados que han generado prácticas de resistencia en ámbitos como la cultura, el trabajo doméstico o la participación juvenil. Los autores señalan que “es importante abandonar el asistencialismo y paternalismo que habla y decide sobre realidades que no vive” (Fotabon, 2024, p. 12). Este planteamiento es clave para ambos ámbitos: la educación emocional debe reconocer al alumnado como sujeto político y no como objeto de intervención; y la mediación comunitaria debe evitar el sesgo paternalista que reduce la inclusión a medidas compensatorias, para apostar en cambio por el protagonismo del alumnado en la construcción del conocimiento.

La revisión de los dos trabajos seleccionados y su contraste con la bibliografía antirracista, decolonial e intercultural permite extraer una conclusión central: la responsabilidad docente no se limita a la transmisión de contenidos, sino que implica una labor ética y política de acompañamiento, reconocimiento y transformación de las estructuras educativas. Ambos trabajos muestran un potencial enorme para favorecer la inclusión, pero este potencial solo se realiza plenamente cuando se sitúan dentro de un marco antirracista, decolonial e intercultural.

De manera conjunta, ambos trabajos iluminan tres aprendizajes fundamentales. En primer lugar, que la inclusión educativa no puede reducirse a la mera integración física del alumnado en el aula, sino que debe garantizar el sentido de pertenencia y la valoración de la diversidad. En segundo lugar, que la formación docente es determinante: sin competencias críticas en interculturalidad y antirracismo, las buenas intenciones corren el riesgo de convertirse en prácticas paternalistas o asistencialistas. En tercer lugar, el currículo y las emociones son espacios estratégicos donde se juega la reproducción o la transformación del racismo: lo que se enseña y lo que se siente en la escuela son

inseparables, y ambos deben ser resignificados desde una pedagogía crítica (Buraschi et al., 2022).

Teniendo en cuenta los dos trabajos seleccionado y objetos del presente TFM, podemos relacionar ambos trabajos con iniciativas similares que se aplican en la ciudad de Zaragoza abordando la educación emocional y la mediación comunitaria.

En primer lugar, durante el *Practicum II* del máster realizadas en el Instituto de Educación Secundaria Luis Buñuel de Zaragoza nos informaron sobre la incorporación del *mindfulness* como una oferta educativa voluntaria dirigida a la gestión emocional del alumnado, en el marco de su Proyecto de Innovación en Educación Emocional. Esta iniciativa parte de la convicción de que el desarrollo emocional constituye un componente esencial del aprendizaje integral y del bienestar personal y colectivo en el contexto escolar. El programa se ofrece de manera voluntaria y abierta a todo el alumnado, sin carácter evaluativo ni vinculación obligatoria a ninguna materia específica. Su finalidad es favorecer el autoconocimiento, la autorregulación emocional y la atención plena, entendidos como recursos que mejoran la convivencia y la capacidad de aprendizaje. Las sesiones, dinamizadas por profesorado formado en técnicas de atención consciente, se desarrollan un día a la semana fuera del horario lectivo, y se estructuran en torno a prácticas breves de respiración consciente, exploración corporal y observación de pensamientos y emociones. En este sentido, el IES Luis Buñuel adopta un enfoque que combina la dimensión emocional y la pedagógica, integrando la práctica del *mindfulness* en un proyecto más amplio de educación emocional y convivencia. El proyecto se articula en torno a los siguientes objetivos específicos:

1. Promover la autorregulación emocional y la reducción del estrés asociado al rendimiento académico.
2. Fomentar la atención consciente y la concentración en las tareas escolares.
3. Potenciar la empatía, la autocomprensión y las habilidades socioemocionales.
4. Favorecer el bienestar mental y el autocuidado como hábitos de vida saludables.
5. Crear espacios de convivencia positiva y reflexión colectiva sobre las emociones y los vínculos interpersonales.

Desde una perspectiva educativa, la introducción del *mindfulness* en el centro se alinea con los principios de la LOMLOE (2020), que promueve el desarrollo integral del alumnado, la competencia emocional y la educación para la convivencia. Asimismo, responde al enfoque de educación inclusiva recogido en el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* de la UNESCO (2020), que destaca la necesidad de atender el bienestar emocional de todo el alumnado para garantizar procesos educativos equitativos e inclusivos. El IES Luis Buñuel plantea esta práctica no como una actividad aislada, sino como parte de una cultura educativa orientada al bienestar. La voluntariedad del programa permite que el alumnado participe desde el interés personal, evitando la imposición y respetando los distintos ritmos emocionales. A través de este tipo de propuestas, el centro refuerza su compromiso con una educación transformadora, que reconoce la dimensión emocional del aprendizaje y promueve la salud mental como un pilar de la vida escolar.

En segundo lugar, para ilustrar una iniciativa real de mediación comunitaria en el contexto aragonés, destacamos la labor de la Asociación Amediar, entidad con sede en Zaragoza dedicada a la promoción de la cultura del diálogo, la gestión pacífica de los conflictos y la construcción de convivencia en entornos educativos, vecinales y sociales. Amediar desarrolla procesos de mediación comunitaria, escolar, intercultural y familiar, ofreciendo formación, acompañamiento y espacios de encuentro para la resolución colaborativa de conflictos. Su funcionamiento es a demanda, normalmente por parte de las Administraciones Públicas. Su metodología se basa en principios de escucha activa, empatía y participación ciudadana, con el objetivo de fortalecer los lazos comunitarios y prevenir la violencia relacional.

La labor de Amediar se articula con los fundamentos de la educación emocional y la atención plena, en tanto promueve la gestión consciente de las emociones en contextos de conflicto y fomenta una comunicación no violenta orientada al entendimiento mutuo. Desde una perspectiva antirracista e intercultural, la mediación comunitaria representa además una herramienta esencial para desactivar prejuicios y desigualdades estructurales, generando espacios seguros donde todas las voces, especialmente las de colectivos migrantes y racializados, puedan ser escuchadas y legitimadas. En este sentido, el trabajo de Amediar constituye un ejemplo de cómo la mediación puede trascender su dimensión técnica para convertirse en una práctica socioeducativa transformadora, alineada con los principios de inclusión y justicia social que sustentan la educación emocional crítica en el ámbito escolar.

A partir de este análisis, se proponen dos intervenciones prácticas, viables y fundamentadas, que podrían implementarse en un centro educativo.

1. Programa de tutoría emocional con perspectiva antirracista: La tutoría debe concebirse como un espacio central en el acompañamiento del alumnado, y no como un ámbito secundario o meramente administrativo. Siguiendo a González (2020), la tutoría permite atender a las necesidades individuales y colectivas del alumnado. Este programa combinaría dinámicas de educación emocional (autorregulación, empatía, gestión de conflictos) con actividades específicas sobre racismo y diversidad cultural. Las guías analizadas aportan recursos para “politizar la rabia” y convertir las emociones vinculadas a la discriminación en conciencia crítica. Además, estas guías ofrecen herramientas para trabajar el lenguaje como dispositivo antirracista. Con ello, la tutoría dejaría de ser un espacio neutro para convertirse en un escenario de resistencia y de construcción de ciudadanía intercultural.

Teniendo en cuenta el trabajo “Educación emocional”, cuando se analiza desde un enfoque antirracista, emergen ciertos límites epistemológicos y estructurales. Aunque el texto reconoce la diversidad cultural del aula y la necesidad de una convivencia positiva, no problematiza la dimensión racial ni las asimetrías de poder que atraviesan las relaciones escolares. Se observa, por tanto, una tendencia a universalizar las emociones como experiencias humanas homogéneas, sin considerar que el contexto colonial, migratorio, y las desigualdades raciales condicionan la forma en que se sienten, expresan y validan las emociones en el espacio educativo. En este sentido, la presente propuesta complementa y amplía el alcance del trabajo original. Al plantear la tutoría como un espacio central de acompañamiento y no como un ámbito administrativo, introduce una perspectiva crítica que entiende las emociones como prácticas sociales atravesadas por la raza, la clase y el género. Incorporar dinámicas de autorregulación y empatía junto a actividades explícitas sobre racismo y diversidad cultural supone un desplazamiento epistemológico: la tutoría se convierte en un espacio político de resistencia y conciencia colectiva, donde las emociones vinculadas al racismo se reconocen, legitiman y transforman en conciencia crítica.

Esta propuesta bien podría vehiculizarse, por ejemplo, del *mindfulness* como demuestra la experiencia del IES Luis Buñuel de Zaragoza. No obstante, debería desaparecer como oferta voluntaria, y habría ser integrado en horario de tutoría, con alguna temporalidad estable. Sin embargo, cuando se introduce la perspectiva antirracista

y decolonial, se advierte que la educación emocional tradicional y, en particular, la práctica del *mindfulness*, corren el riesgo de reproducir una neutralidad aparente que omite las desigualdades estructurales que atraviesan los cuerpos y las emociones del alumnado. Tal como sostienen Torroella (2023) y Médicos del Mundo (2024), una educación emocional verdaderamente transformadora debe reconocer que las emociones están situadas en contextos históricos, culturales y raciales concretos. Ignorar estas intersecciones puede convertir la gestión emocional en una herramienta de adaptación al sistema, en lugar de una vía de emancipación o resistencia frente a las violencias estructurales que atraviesan el aula.

En este marco, el *mindfulness* se resignifica cuando se aborda desde una pedagogía de la conciencia crítica (hooks, 1994). En lugar de centrarse exclusivamente en el bienestar individual o en la reducción del estrés, pasa a entenderse como una práctica colectiva que permite al grupo observar las emociones vinculadas al racismo, la exclusión o el privilegio, y generar espacios de diálogo y reparación. Esta mirada coincide con lo que bell hooks denominó *pedagogías del amor radical*, en las que la atención al cuerpo y a la emoción se combina con la responsabilidad ética y política de cuidar al otro desde la conciencia del poder y la diferencia.

Aplicado al contexto del IES Luis Buñuel, este enfoque sugiere que el *mindfulness* puede servir para visibilizar la experiencia emocional del alumnado racializado, con frecuencia invisibilizada en la cultura escolar dominante. Las prácticas de silencio, escucha y atención plena se convierten así en un terreno fértil para trabajar la empatía intercultural, la tolerancia a la incomodidad y el cuestionamiento de los prejuicios, elementos clave en la construcción de una escuela. Esta transformación requiere, no obstante, un acompañamiento reflexivo del profesorado, que debe revisar sus propias emociones y sesgos, reconociendo que la educación emocional no es neutra, sino una práctica política que puede reproducir o desafiar las desigualdades existentes.

De esta forma, la discusión sobre el *mindfulness* en el IES Luis Buñuel permite ampliar la comprensión de la educación emocional desde una perspectiva que une el bienestar con la justicia social. La atención plena se redefine como una herramienta para descolonizar la relación educativa, recuperando el cuerpo y la emoción como espacios de conocimiento y resistencia. Este desplazamiento coincide con las propuestas de la interculturalidad crítica y el antirracismo, que insisten en integrar la conciencia del poder

en las prácticas educativas y en fomentar un currículo emocional que reconozca las distintas formas de sentir y habitar el mundo.

En síntesis, incorporar un enfoque antirracista al análisis de la educación emocional y del *mindfulness* implica entender que no todas las emociones tienen el mismo valor social ni las mismas condiciones para expresarse, y que la práctica educativa debe crear las condiciones para que todas las voces y cuerpos sean reconocidos y cuidados. Así, la educación emocional deja de ser una técnica de control o regulación y se convierte en una práctica de liberación, donde el silencio, la respiración y la atención plena se orientan a la empatía, la justicia y la reparación de las relaciones dentro de la comunidad educativa.

2. Diseño curricular inclusivo en FP con enfoque decolonial: La FP se encuentra en una encrucijada: puede reforzar la segregación del alumnado migrante o convertirse en un espacio de reconocimiento y empoderamiento. Para lo segundo, es necesario replantear el currículo desde un enfoque decolonial. Giuliano (2022) denuncia el racismo epistémico que atraviesa la escuela moderna, mientras Oyēwùmí (2017) y Ngũgĩ wa Thiong'o (2017) llaman a descolonizar el conocimiento para visibilizar cosmovisiones silenciadas. A partir de estas aportaciones, se propone incluir en el currículo de FP contenidos que visibilicen aportes africanos, latinoamericanos, asiáticos y de comunidades migrantes en los campos técnicos y sociales; utilizar materiales didácticos que representen la diversidad cultural del alumnado; y diseñar evaluaciones que no reproduzcan jerarquías coloniales, sino que reconozcan diferentes formas de saber. De esta manera, el currículo se convierte no solo en una herramienta de inserción laboral, sino también en un espacio de justicia cognitiva y social.

El trabajo “Mediación comunitaria” presenta una programación didáctica rigurosa y alineada con la normativa educativa, centrada en el desarrollo de competencias profesionales vinculadas a la mediación, la prevención de conflictos y la atención a la diversidad. Su enfoque metodológico se caracteriza por la incorporación de estrategias activas, la aplicación de metodologías participativas y la atención a la inclusión educativa, en coherencia con el Decreto 188/2017 y la Orden ECD/1003/2018, que regulan la respuesta inclusiva en Aragón. Sin embargo, en contraste con el planteamiento de incorporar la decolonialidad, el trabajo adopta una aproximación más tecnocrática y

normativa, centrada en el cumplimiento de los objetivos y competencias del módulo, sin cuestionar las bases epistemológicas eurocéntricas del currículo. En cambio, el enfoque decolonial propuesto introduce una lectura crítica que problematiza la construcción del conocimiento profesional en FP, visibilizando las jerarquías raciales, de género y de clase que atraviesan las prácticas educativas.

Mientras la programación analizada concibe la inclusión principalmente desde la adaptación metodológica y la atención a la diversidad funcional o cultural, el diseño curricular decolonial propone un cambio más profundo: descentrar la mirada blanca y occidental en la formación profesional y reconocer los saberes comunitarios, migrantes y racializados como fuentes legítimas de conocimiento. Así, el diseño curricular deja de ser un instrumento técnico de planificación para convertirse en un acto político y epistémico, orientado a transformar las relaciones de poder dentro del aula y en los espacios laborales de la FP. En síntesis, ambos trabajos comparten la preocupación por una formación profesional inclusiva y humanista, pero divergen en su alcance crítico: mientras el primero se mantiene dentro de los marcos institucionales de la inclusión, la presente propuesta plantea una ruptura epistemológica, que amplía la noción de inclusión hacia una justicia educativa y cognitiva, coherente con las pedagogías antirracistas y decoloniales contemporáneas.

En los casos concretos analizados, se puede centrar en la FP de Mediación Comunitaria y buscar su aplicabilidad en el entorno, pero desprovista de elementos eurocéntricos, y visibilizando como otras culturas afrontan el conflicto social. Por ejemplo, el trabajo que realiza la Asociación Amediar resulta interesante incorporarlo de manera definitiva a los centros educativos, o al menos como un proyecto piloto en algunos de ellos. Sin embargo, desde un enfoque antirracista y decolonial, esta experiencia requiere un análisis crítico que permita visibilizar las tensiones estructurales que atraviesan las prácticas de mediación en contextos marcados por la desigualdad racial y económica. En primer lugar, la falta de financiación estable y suficiente limita la sostenibilidad del proyecto y, en consecuencia, su capacidad para generar transformaciones duraderas en las comunidades con las que trabaja. Esta precariedad económica no es un fenómeno aislado, sino que refleja la baja prioridad institucional otorgada a las iniciativas sociales y comunitarias, especialmente aquellas vinculadas a la mediación intercultural o al trabajo con colectivos migrantes. En segundo lugar, el hecho de que la ejecución de las actividades recaiga mayoritariamente en personas blancas

plantea una tensión central desde la perspectiva antirracista; la ausencia de representación y liderazgo racializado en los equipos profesionales que median los conflictos interculturales. Este fenómeno, que responde a lo que Mayoko (2018) denomina “la blanquitud institucional del campo social”, pone de manifiesto cómo las estructuras de poder racializadas también operan en los espacios que buscan promover la equidad y la inclusión. Aunque las intenciones del proyecto sean transformadoras, la falta de participación de mediadoras racializadas o procedentes de las comunidades migrantes reproduce una asimetría epistemológica y relacional, en la que las personas blancas continúan ocupando el rol de facilitadoras o expertas y las comunidades racializadas el lugar del problema o de la intervención (Oyewùmí, 2017).

Desde un enfoque antirracista, el desafío no consiste únicamente en incluir a personas racializadas como destinatarias, sino en redistribuir el poder dentro de las estructuras de mediación, reconociendo los saberes comunitarios y las formas propias de gestión del conflicto que existen en las culturas migrantes y racializadas. La mediación, en este sentido, debe transitar de ser un servicio técnico a constituirse como un espacio de co-construcción intercultural, donde los saberes locales y las experiencias de quienes viven el racismo estructural ocupen un lugar central en la toma de decisiones. Solo desde esa horizontalidad es posible desactivar las lógicas de tutela y avanzar hacia prácticas verdaderamente transformadoras. Por tanto, aunque la experiencia de Amediar representa un ejemplo valioso de compromiso con la convivencia y la gestión pacífica de los conflictos, su análisis desde la mirada antirracista revela la necesidad de decolonizar la mediación comunitaria en su estructura epistémica. Ello implica incorporar activamente a personas racializadas como mediadoras, formadoras y decisoras. De este modo, la mediación podría convertirse en un espacio donde la diversidad no sea solo un objeto de intervención, sino un sujeto político y epistémico desde el cual repensar colectivamente la justicia y la convivencia.

Estas propuestas responden a las competencias del Máster, al articular la planificación curricular con el acompañamiento socioemocional, siempre desde una perspectiva crítica. En ambas, el profesorado asume un rol activo como agente de cambio, en línea con lo que plantean tanto las guías prácticas como los informes internacionales: que la escuela pública debe ser un espacio de transformación democrática, y que no hay verdadera inclusión sin antirracismo.

En síntesis, la reflexión crítica muestra que los dos trabajos analizados no son experiencias aisladas, sino parte de un horizonte común: la construcción de una educación emocional y mediación comunitaria que, desde la FP y desde la práctica docente, pueda enfrentarse al racismo estructural y abrir caminos de esperanza. Este análisis desemboca en la necesidad de seguir investigando y experimentando con propuestas que fortalezcan la labor docente como motor de justicia social.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

Asumo este cierre como un ejercicio de honestidad intelectual y de responsabilidad profesional. He procurado separar con rigor lo que son hallazgos de investigación; mis conclusiones, de lo que son decisiones y compromisos prácticos para mi inserción profesional; y mis propuestas de futuro, tal y como exige la modalidad académica del presente TFM. Por ello, en lo que sigue, cuando describo hechos, patrones y relaciones inferidas de los trabajos analizados y de la literatura, estoy extrayendo conclusiones, y cuando formulo acciones para la docencia y la intervención en FP de Servicios Socioculturales y a la Comunidad (SSC), estoy explicitando propuestas que se desprenden de dichas conclusiones y de mi proceso formativo. Este deslinde metodológico es parte del estándar de calidad que fija la propia guía de la modalidad académica y ha guiado cómo leo, organizo y escribo este epígrafe final.

Mi punto de partida han sido dos piezas de trabajo muy diferentes y, por eso mismo, complementarias: “Mediación comunitaria” y “Educación emocional”.

El primero, me ha permitido observar una arquitectura curricular que alinea resultados de aprendizaje y criterios de evaluación con la normativa vigente, identifica contextos de intervención social y secuencia unidades didácticas con intención competencial; en ella he visto una voluntad de coherencia interna, entre evaluación, metodología y contenidos; y un esfuerzo por traducir valores (convivencia, inclusión, participación) a decisiones evaluables.

El segundo, ha puesto sobre la mesa un itinerario realista para trabajar habilidades socioemocionales y convivencia desde tutoría y desde proyectos de centro; su valor, en

mi opinión, ha sido aterrizar lo intangible (autorregulación, empatía, clima de aula) en dinámicas, estándares de logro y tiempos escolares concretos.

Ambos trabajos se necesitan en la práctica docente y social: la mediación comunitaria sin la capa de educación emocional corre el riesgo de quedarse en formulación técnica; la educación emocional sin la mediación comunitaria se diluye en acciones puntuales. Y en esa dialéctica, he ido perfilando mis conclusiones. En ambos trabajos encontré un campo de experimentación que me permitió ejercitarse en estas dos dimensiones, y que me ayudó a interiorizar que mi función como docente no será únicamente la de impartir contenidos, sino la de acompañar procesos de desarrollo personal, social y profesional.

La educación emocional, por tanto, es transversal y debe impregnar cualquier propuesta curricular; la mediación comunitaria, a su vez, debe abrir espacios para la dimensión socioemocional. Ambos enfoques no son excluyentes, sino complementarios y sinérgicos: un currículo técnicamente impecable carecería de sentido sin tener en cuenta las emociones y necesidades del alumnado; y una propuesta emocionalmente rica no lograría su objetivo si no se integra en un marco curricular bien diseñado y evaluado.

Considero necesario reflexionar acerca de las reacciones que puede despertar el presente TFM en personas blancas, es decir, la fragilidad blanca cuando se pone a la defensiva o se sienta incómoda al discutir de raza o al enfrentar sus propias implicaciones en sistemas de privilegio racial (Bouteldja, 2016). La *blanquitud* desconfía y sospecha de forma “permanente hacia otros y otras, por la lógica misma de la colonialidad, pervive en nuestros tiempos más visiblemente, de formas variadas, en las relaciones pedagógicas que se encuentran mediadas por la razón evaluadora” (Giuliano, 2022, p. 120). Esa colonialidad ha tenido en la escuela moderna una de sus formas de cristalización (Fanon, 1965). Incluso hay autores que sostienen que el proyecto civilizatorio de la modernidad no es más que la destrucción y muerte de los pueblos colonizados y oprimidos (Grosfoguel, 2022). Y esto no son sólo teorías, sino que es violencia física y muerte. Podemos nombrar el caso sucedido en junio de 2025 de dos policías de paisano que matan por asfixia a Abderrahim por haberles robado el teléfono móvil, o remontarnos a 1992 cuando un grupo de neonazis mató a Lucrecia Pérez y la justicia española reconoció por primera vez que fue un crimen de odio, un crimen racista. Por tanto, en estos casos y en otros muchos “hay un elemento simbólico como distinción útil, en la medida en que a

través de crímenes sobre particulares se manda un mensaje de hostilidad a toda una comunidad” (Paniagua, 2024, p. 4).

Además, desde hace años venimos asistiendo a una criminalización de las sociedades árabes y/o musulmanas, sobre todo, desde el atentado de las Torres Gemelas en el año 2001; es un punto de inflexión que supuso el inicio de la deshumanización de las personas árabes y/o musulmanas, frente a las cuales todo está permitido, incluido un genocidio colonial desde 1948 en Palestina y ahora retransmitido en *streaming*, y las tibias e insuficientes reacciones que van surgiendo. Con esto, se quiere evidenciar que nadie puede ser ajeno a estos movimientos y sentimientos: poco o mucho, estos gestos, expresiones y acciones de deshumanización (Mbomio, 2023) también calan y permean en el profesorado y las aulas, son un claro “ejemplo de cómo operan las narrativas en momentos de shock. (...), cuando las explicaciones son urgentes y nuestra percepción de la realidad puede cambiar de un momento a otro, no se puede permanecer al margen” (Garcés, 2025, p. 6), y tampoco se puede comparar la acción criminal de los Estados coloniales frente a las reacciones de defensa de los pueblos colonizados.

También en este trabajo se ha optado conscientemente por no emplear el término *bullying*, debido a que dicho concepto, aunque ampliamente difundido en el ámbito educativo, funciona como un eufemismo que homogeneiza realidades muy distintas y despolitiza las violencias estructurales que se manifiestan en el contexto escolar. Hablar de *bullying* permite reducir los conflictos a un problema de convivencia o de comportamiento individual, sin atender a las relaciones de poder y desigualdad racial, de clase o de género que subyacen a muchas de esas situaciones. Por ello, este TFM asume que nombrar el racismo es un acto pedagógico y político, necesario para comprender las formas en que la escuela reproduce desigualdades. El término *bullying* resulta insuficiente porque desactiva la posibilidad de analizar las violencias en su dimensión estructural. En cambio, hablar de racismo permite situar el debate en el terreno de la justicia educativa, la responsabilidad institucional y la transformación social.

La primera conclusión es que la escuela declara la interculturalidad y la inclusión, pero las pone en práctica de forma desigual. En la documentación de los centros educativos, la diversidad cultural aparece reconocida con frecuencia en documentos nucleares, como son la Programación General Anual (PGA) o el Proyecto Educativo de Centro (PEC), y los Proyectos de Convivencia son ya obligatorios e insertos en la PGA según la LOMLOE (art. 124); sin embargo, esa obligación coexiste con prácticas que

conservan un sesgo burocrático y con planes que no siempre pasan de la mención general a dispositivos concretos de acogida, mediación y trabajo antirracista. El panorama cuantitativo confirma esa asimetría: un 78,15% de escuelas declara disponer de Proyecto de Convivencia, pero solo un 47,3% dice incluir en él elementos de trabajo de la diversidad cultural; cuando se desciende al detalle, “educación emocional” es el bloque más citado, pero la “acogida” y la “mediación intercultural” (Cerviño y Torrelles, 2023) pierden peso en las encuestas y reaparecen con fuerza en las etnografías, lo que sugiere una distancia entre lo que se declara y lo que realmente se hace. No es un matiz menor: desplazar la convivencia de un enfoque restrictivo (centrado en controlar conductas) a un enfoque ecológico (centrado en transformar estructuras y relaciones) es condición de posibilidad de una convivencia intercultural.

La segunda conclusión es que el racismo y, en particular, sus formas normalizadas, atraviesa la vida escolar y condiciona las experiencias de estudiantes y familias, también cuando el discurso institucional dice lo contrario. Las investigaciones recientes muestran que, en el terreno, la conflictividad racista y xenófoba existe y se gestiona, por lo general, desde equipos directivos y tutoría, con predominio a afrontar el hecho concreto, pero sin desplegar una estrategia continuada para confrontar el racismo; ello convive con una resistencia a nombrar el problema como racismo estructural y a dotarse de mediación profesional estable. La evidencia empírica muestra que se mantiene un racismo de baja intensidad sustentado en diferencias culturales, mientras las diferencias fenotípicas siguen operando como marca social. Cuando la escuela no provee alfabetización racial, traslada a los propios menores y sus familias la carga de afrontar solos las interacciones discriminatorias. Esta conclusión obliga a replantear el tipo de competencias que desarrollamos en nuestras aulas: no solo tolerancia o respeto genéricos, sino competencia crítica para leer y desactivar lógicas racistas en los lenguajes, en las expectativas y en la evaluación.

La tercera conclusión es que, en FP y, específicamente, en la familia profesional de SSC, el margen de maniobra pedagógico existe y es determinante, aunque la regulación fije con fuerza los resultados de aprendizaje y no permite modificarlos. Precisamente por eso, la atención a la diversidad se desplaza a la selección de metodologías, a los formatos de evaluación, a la orquestación del aula y a la tutoría, y a la relación con el entorno: ahí es donde el profesorado de SSC puede hacer una diferencia sin traicionar el marco legal. Si lo conecto con lo vivido en mis prácticas del máster, mi aprendizaje ha sido que el

cómo (mediación, codocencia, proyectos con entidades, evaluación formativa) no es accesorio: es el lugar donde se decide si un currículo se vuelve inclusivo o reproduce desigualdades.

La cuarta conclusión es que el profesorado declara con frecuencia una valoración positiva de la diversidad, pero ese relato convive con prácticas, y con una organización escolar, que la perciben como obstáculo y atribuyen rasgos “anti-escolares” al alumnado de origen migrante; la literatura reciente lo documenta con claridad y recomienda desplazar esa ambivalencia hacia una mirada que traduzca la “riqueza” en prácticas sistemáticas. Esa ambivalencia tiene raíces: falta de formación específica, segregación de facto, escasez de recursos y, sobre todo, expectativas que colisionan con lo que el estudiantado puede y quiere hacer. Por eso, no basta con sensibilizar: hay que cualificar competencias docentes y rediseñar dispositivos para evitar que se cuelen prejuicios y prácticas racistas a través del personal del ámbito educativo que “en contextos de diversidad cultural está determinada y/o condicionada, de forma inconsciente e irreflexiva, por visiones etnocéntricas y culturalistas basadas en prejuicios manifiestos y sutiles hacia la población inmigrante” (Castellano, 2017, p. 333) representando una forma de manifestación del racismo institucional.

La quinta conclusión es que el espacio, el tiempo y la evaluación son también políticas: el modo en que se distribuye el espacio o mesas, elección de instrumentos y secuenciar el tiempo, comunica qué conocimientos y qué cuerpos son legítimos. Hay evidencia de que la arquitectura y el uso del aula condicionan la interacción, la participación y el vínculo, y, por tanto, la convivencia. Del mismo modo, una evaluación sin base decolonial produce jerarquías de saberes y personas, aunque se presente como neutral. Este TFM me ha obligado a mirar esas dimensiones como piezas didácticas y éticas, no como un decorado.

Finalmente, he aprendido que el andamiaje institucional para la convivencia incluye la educación emocional, pero necesita dispositivos interculturales y antirracistas explícitos. En mi revisión, los materiales que mejor ayudan a pasar del principio a la práctica comparten tres rasgos: nombran el racismo y sus lógicas, ofrecen herramientas para intervenir en el lenguaje y en los imaginarios (qué palabras usamos, qué narrativas legitimamos) y aterrizan la perspectiva en el aula. Al mismo tiempo, alertan sobre el desplazamiento del problema: no todo es “escuela”; hay geografías del racismo y

condiciones socioeconómicas que desbordan el centro educativo, lo cual exige alianzas comunitarias e institucionales.

Desde estas conclusiones, proyectó mi inserción profesional como docente de SSC con un compromiso, en primer lugar, para convertir la perspectiva intercultural y antirracista en un principio de diseño curricular y de vida de centro, no en un añadido. Lo traduzco, en primer lugar, en un modo de planificar teniendo en como base los saberes decoloniales. Por ejemplo, en futuras programaciones de ciclos como Integración Social o Mediación Comunitaria quiero empezar por una lectura de contexto con dos capas: datos de diversidad del entorno (líneas de transporte, acceso a servicios, entidades de referencia, presencia comunitaria) y una cartografía, participada con alumnado y familias, de “geografías del racismo” (microagresiones, puntos ciegos en el acceso a recursos, interacciones conflictivas), no para estigmatizar territorios, sino para orientar proyectos de intervención reales. Ese diagnóstico, cualitativo y local, alimentaría unidades didácticas con aprendizaje-servicio, donde el aula se articula con entidades vecinales, asociaciones de migrantes o servicios sociales, y donde los resultados de aprendizaje se alcanzan produciendo mejoras concretas en convivencia y participación.

En segundo lugar, me propongo rediseñar la evaluación con tres movimientos: hacer visibles los sesgos (por ejemplo, revisando rúbricas para detectar descriptores que premian performatividades “blancas” o eurocéntricas), ampliar evidencias (portafolios, coevaluación, evaluación situada en contextos reales) y devolver la evaluación al alumnado como herramienta de agencia. Este posicionamiento se apoya en lo aprendido sobre la “razón evaluadora” y en la obligación, para la FP, de mantener los resultados de aprendizaje intactos, pero ampliar los *cómo* de su demostración. Si la evaluación es el lugar donde se materializan las expectativas docentes, ahí es donde debo operar para que no se repliquen desigualdades.

En tercer lugar, el lenguaje será contenido y metódico. Integraré, en módulos como Habilidades Sociales o Contexto de la Intervención Social, secuencias breves, recurrentes y evaluadas sobre “lenguaje y poder”: identificación de expresiones racistas normalizadas, alternativas respetuosas, análisis de titulares y redes, y producción de glosarios vivos con el alumnado, tomando como guía recursos como la del Afro Diccionario. Esto no solo tiene impacto en la convivencia; es, además, una competencia profesional directa para perfiles de SSC que mediarán conflictos, acompañarán procesos y redactarán informes donde cada palabra importa.

En cuarto lugar, haré de la educación emocional una palanca antirracista concreta. Acompasaré las sesiones de educación emocional con el trabajo intercultural y antirracista del centro: normalizar el reconocimiento de emociones ligadas a experiencias racistas, entrenar estrategias de afrontamiento, habilidades de mediación profesional y natural con perspectiva de poder, y vincularlo con protocolos de acogida y planes de convivencia antirracista. La evidencia disponible señala que la educación emocional gana sentido cuando se enraíza en la realidad de acogida, mediación y gestión de conflictos, y pierde potencia si se queda en el discurso genérico.

En quinto lugar, voy a tratar el espacio como un recurso pedagógico: disposición móvil de mesas para romper jerarquías fijas, rincones de trabajo colaborativo que faciliten la mediación y la escucha, y uso de espacios comunes para proyectos de aula abierta; sé que la configuración espacial incide en la participación y en la interacción, y que en SSC el cómo nos situamos es ya un mensaje profesional.

En sexto lugar, reforzaré la tutoría: coordinaré tiempos reales para tutoría individual y grupal, promoveré la co-tutoría con agentes externos en proyectos, y reclamaré su reconocimiento dentro de la carga y del mérito profesional, porque la evidencia muestra satisfacción docente alta cuando hay tiempo y estructura, pero un reconocimiento institucional bajo; no es un capricho, es una condición de viabilidad.

En séptimo lugar, vincularé diseño curricular y vida de centro y barrio: propondré que los Proyectos de Convivencia incorporen objetivos antirracistas explícitos y medibles, y que se abran a toda la comunidad educativa (alumnado, familias, profesorado, personal administrativo y de servicios) y al entorno; desplazando el foco desde la gestión de conductas a la construcción democrática de convivencia.

En octavo lugar, asumiré que la mediación requiere profesionalización: impulsaré formación interna y, cuando sea posible, figuras de mediación profesional, porque la dependencia exclusiva de la mediación natural deja huecos cuando las asimetrías de poder son fuertes.

Respecto a propuestas de posibles líneas de investigación futuras, considero que puede ser interesante abordar estas cuatro posibles líneas:

1. Evaluar el impacto de micro intervenciones antirracistas sobre expectativas docentes, clima de aula y aprendizaje del alumnado; medir efectos es útil,

pero también combinar indicadores con análisis de prácticas y discursos para no reducir la complejidad a un número.

2. Estudiar cómo varía la eficacia de los programas de prevención del racismo según el anclaje institucional-comunitario y la geografía (urbano/rural), y qué papel juega la presencia de redes asociativas racializadas; la investigación reciente invita a ampliar la escala más allá del centro.
3. Explorar el sesgo evaluativo en FP: qué descriptores y qué formatos reproducen eurocentrismos y qué alternativas mantienen la validez de los resultados de aprendizaje sin penalizar formas diversas de demostrar competencia; aquí, la crítica a la “razón evaluadora” moderno/colonial es un marco teórico potente para diseñar estudios de caso con profesorado y alumnado.
4. Analizar la relación entre discurso de riqueza de la diversidad y prácticas reales en el aula en ciclos de FP: qué condiciones formativas, organizativas y de liderazgo permiten que esa valoración se traduzca en prácticas consistentes; la literatura ya ha descrito la ambivalencia y la normalización que invisibiliza la diferencia, pero necesitamos estudios de mejora centrados en cómo se supera.

Para acabar, se desprende de mi TFM la necesidad ineludible de la acción en red: entidades comunitarias, asociaciones de familias, servicios sociales y otros ciclos de FP. La experiencia acumulada indica que los planes de convivencia con enfoque intercultural y antirracista funcionan mejor cuando se conciben de manera abierta y flexible, situados en el territorio y coproducidos con actores sociales. También sé que debo cuidar la dimensión normativa: el Proyecto de Convivencia no es un apéndice; está incrustado en la PGA, y a partir de ahí puedo y debo darle densidad y coherencia con el PEC, y los protocolos de acogida.

Desde una mirada estrictamente profesional, termino el máster con dos convicciones íntimas. En primer lugar, la educación emocional, la mediación y el diseño curricular no son compartimentos estancos; en FP de SSC, su integración es la vía para formar técnicos y técnicas que no solo sepan intervenir, sino que intervengan con conciencia crítica, sensibilidad intercultural y herramientas para leer y transformar desigualdades. En segundo lugar, el antirracismo no es un tema adicional sino una ética

del oficio que atraviesa el lenguaje, la evaluación, la gestión de conflictos, la tutoría, la disposición del aula y la relación con las familias; cuando no lo nombro, no se vuelve neutro, se vuelve invisible y, por eso, más eficaz en su reproducción. La investigación española reciente sobre racismo lo muestra con crudeza, y me interpela como docente a crear espacios de alfabetización racial, con el alumnado y con mis colegas, para que nadie tenga que navegar solo una sociedad cada vez más racializada.

Cierro asumiendo un compromiso de mejora continua. Para convertir estas propuestas en rutina profesional, me impondré dos prácticas: registrar evidencias (qué cambia en clima, aprendizaje y relaciones cuando introduzco estos ajustes) y compartirlas en equipos docentes y comunidades de práctica; y someter mis elecciones (de lenguaje, evaluación, metodologías) a revisión por pares y por alumnado, incorporando su voz en la mejora. No son propósitos abstractos: son el puente entre el TFM y mi trabajo en aula y en centro. Si este máster buscaba desarrollarme como “buen profesor”, mis conclusiones me dicen que estaré más cerca de serlo cuando haga visible lo que suele permanecer oculto y cuando alinee, con coherencia, principios y prácticas en favor de una FP de SSC que forme profesionales capaces de sostener convivencia, de mediar con competencia y de desactivar las lógicas racistas que minan la igualdad y la dignidad de nuestras comunidades escolares y de nuestro entorno social.

En este itinerario, me acompaña una certeza más: ninguna de estas decisiones es neutral ni apolítica. Elegir el *cómo* es tomar partido por una escuela pública que se quiera verdaderamente inclusiva. Y para eso me formé. Y para eso quiero enseñar.

5. BIBLIOGRAFÍA

Normativa y legislación

Boletín Oficial del Estado. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE, 238, 4 de octubre de 1990.

Boletín Oficial del Estado. (2002). Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. BOE, 147, 20 de junio de 2002.

Boletín Oficial del Estado. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE, 106, 4 de mayo de 2006.

Boletín Oficial del Estado. (2007). Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos de verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. BOE, 312, 29 de diciembre de 2007.

Boletín Oficial del Estado. (2011). Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional del sistema educativo. BOE, 182, 30 de julio de 2011.

Boletín Oficial del Estado. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE (LOMLOE). BOE, 340, 30 de diciembre de 2020.

Boletín Oficial del Estado. (2022). Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. BOE, 77, 31 de marzo de 2022.

Boletín Oficial del Estado. (2023). Real Decreto 289/2023, de 18 de abril, por el que se actualizan determinados títulos de Formación Profesional de la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. BOE, 95, 21 de abril de 2023.

Gobierno de Aragón. (2013). Orden de 10 de diciembre de 2013, por la que se establece el currículo del título de Técnico Superior en Integración Social en Aragón. Boletín Oficial de Aragón, 19 de diciembre de 2013.

Documentos institucionales

Comisión Europea. (2020). European Qualifications Framework (EQF) and Europass. European Commission.

INCUAL. (2020). Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Instituto Nacional de las Cualificaciones, Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). Datos y cifras del sistema educativo español. Curso 2023–2024. MEFP.

UNESCO. (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>

Bibliografía académica y pedagógica

- Abal, N., Fuentes, E., & Muñoz, P. (2019). Competencia profesional de futuros docentes: tratamiento de la diversidad y alumnado inmigrante. *Innovación Educativa*, 29, 125-139. <https://doi.org/10.15304/ie.29.6269>
- Achotegui, J. (2019). Emigrar en situación emocional extrema: el síndrome de Ulises. *The Conversation*. <http://deposit.ub.edu/dspace/handle/2445/148525>
- Fotabon, R. (2024). *Guía de buenas prácticas antirracistas en Andalucía*. Alianza por la Solidaridad-ActionAid. <https://alianzaporlasolidaridad.org>
- Álvarez-Sotomayor, A., & Martínez-Cousinou, G. (2020). Inmigración, lengua y rendimiento académico en España: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Internacional de Sociología*, 78(3), e160. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.3.19.083>
- Amor, E. (2019). Los nuevos retos de la Formación Profesional. *Educaweb*. <https://www.educaweb.com>
- Arnold, R. (2025). Repensar la formación de personas adultas. *Studia Humanitatis Journal*, 5(1), 199–228. <https://doi.org/10.33732/shj.v5i1.154>
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Asociación Marroquí para la Integración de los Inmigrantes. (2024). *Más allá de la denuncia: Evidencias sobre la posibilidad de justicia restaurativa en casos de islamofobia*. [Más allá de la denuncia: - Asociación Marroquí para la Integración de Inmigrantes](#)
- Bastidas, C. J., & Zambrano, R. O. (2020). El duelo familiar y el desarrollo emocional en los estudiantes. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 5(9), 125–143.
- Bayona-i-Carrasco, J., Domingo, A., & Menacho, T. (2020). Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña. *Revista Internacional de Sociología*, 78(1), e150. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.107>
- Beniscelli, L., Riedemann, A., & Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista: paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la Educación*, 50, 393–423. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652019000100393
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82.
- Botas, J. (2022). *Poder, saber y escuela*. Repositorio Institucional de Asturias (RIA). <https://ria.asturias.es>
- Bouteldja, H. (2016). Ustedes, los blancos. *Tabula Rasa*, 25, 253–263.

- Buraschi, D., & Aguilar, M. (2022). Apuntes críticos para una pedagogía social antirracista. *Quaderns d'animació i educació social*, 36. <http://quadernsanimacio.net>
- Cabezón-Fernández, M. J., & Pumares, P. (2023). La encrucijada de la incorporación escolar de los adolescentes de origen extranjero en Almería: ¿Atisbos de cambio en los viejos retos? *Papers*, 108(2), e3113. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.3113>
- Castellano, A. (2017). Racismo en las intervenciones profesionales educativas: propuestas metodológicas de intervención intercultural. En *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 331–338). Universidad de Oviedo.
- Cereza, M., Barca, A., & Sainz de Medrano, L. (2023). *Educación emocional: una propuesta de aplicación en el aula* [Trabajo académico no publicado]. Universidad de Zaragoza.
- Cereza, M., Barca, A., Sainz de Medrano, L., Fortacín, A., Fuster, C., & García, S. (2024). *Mediación comunitaria* [Trabajo académico no publicado]. Universidad de Zaragoza.
- Cerviño, I., & Torrelles, À. (2023). El valor de la interculturalidad en los proyectos educativos y de convivencia de las escuelas españolas: el caso de Cataluña. *Aula Abierta*, 52(1), 23–31. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.23-31>
- Díez Prieto, A. (2019). Currículo oculto y contenidos. *Educar(nos)*, 88, 8–10.
- Diz, M., & Gómez, M. (2024). Propuestas para la inclusión de la perspectiva de género en la docencia de la Formación Profesional. En A. Felpeto & M. C. Caldeiro-Pedreira (Coords.), *Desafíos formativos y competenciales para el docente de FP* (pp. 167–175).
- Dusi, P. (2021). El profesor como agente de cambio: competencias interculturales para la escuela de hoy. En I. González (Coord.), *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo: claves y aportaciones para la escuela inclusiva* (pp. 77–91).
- Escarabajal, A., Navarro, J., & López, S. (2021). La Formación Profesional como alternativa al fracaso escolar: posibilidades y límites. *IJNE – International Journal of New Education*, 7, 39–56. <https://doi.org/10.24310/IJNE4.1.2021.11443>
- Fanon, F. (1965). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Fernández-García, A., García, J. L., & García, M. (2019). La formación profesional básica: una alternativa para atender las necesidades educativas de jóvenes en riesgo social. *Revista de Humanidades*, 36, 211–232. <https://doi.org/10.5944/rdh.36.2019.25289>
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Galindo, S. (2018). *La historia de la mediación*. Instituto de Innovación Educativa. [Cortometraje educativo].
- Garcés Mascareñas, B. (2025). *Decálogo para una narrativa alternativa sobre las migraciones. Notes Internacionales CIDOB*, 315, 1–7. https://www.cidob.org/publicaciones/serie_de_publicacion/notes_internacionales/decálogo_para_una_narrativa_alternativa_sobre_las_migraciones

García, S., & González, T. (2022). Análisis de la inmigración en el sistema educativo español: una propuesta intercultural para facilitar el duelo migratorio y la inclusión. *RES, Revista de Educación Social*, 34. https://www.eduso.net/res/pdf/34/analisis_de_la_inmigracion.pdf

García, F. J., Olmos, A., & Bouachra, O. (2015). Inmigración, crisis y escuela. *Migraciones: Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, 37, 239–263. <https://doi.org/10.14422/mig.i37.y2015.011>

Gerehou, M., Mbomío, L., Mayoko, E., & Bermúdez, R. H. (2023). *Guía antirracista*. Espacio Afro / Alianza por la Solidaridad-ActionAid.

Gerehou, M. (2020, 17 de enero). Qué es ser racializado. *eldiario.es*. https://www.eldiario.es/opinion/zona-critica/racializado_129_1074959.html

Giuliano, F. (2022). Bases modernas/coloniales de la razón evaluadora: racismo epistémico, eurocentrismo, violencias. *Pedagogía y Saberes*, 56, 117–133. <https://doi.org/10.17227/pys.num56-12706>

González, J., & León, M. (2020). Hacia una educación intercultural inclusiva: el caso del alumnado inmigrante en la escuela en España. En M. A. González-González (Ed.), *Migraciones, rasgaduras humanas* (pp. 131–167). Universitat Rovira i Virgili, Universidad de Manizales y Horizontes Humanos. <https://idus.us.es/handle/11441/104425>

González, M. (2020). *Algunas valoraciones del profesorado respecto a su función tutorial*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

González Blanco, M. (2023). *Migraciones y Agenda 2030: vínculos y desafíos socioeducativos*. En J. M. Antolí Martínez, J. V. García Sebastià, V. Martínez Peres & C. Martínez Martínez (Coords.), *Proceedings. 2nd International Congress: Humanities and Knowledge* (pp. 101-101). ISBN 978-84-10054-34-9.

Grosfoguel, R. (2022). *Descolonizar las ciencias sociales y las humanidades: perspectivas descoloniales y pluriversales*. Akal.

hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de la libertad* (M. Malo, Trad.). Capitán Swing. (Obra original publicada en 1994).

hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico* (V. Sabaté, Trad.). Rayo Verde.

Izquierdo, A., & Aguado, T. (2020). Discursos de odio: una investigación para hablar de ello en los centros educativos. *Profesorado. Revista de currículum y formación del Profesorado*, 24(3). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15321>

Kaltsas, N. (2023). *El racismo y la discriminación en la escuela: el papel fundamental de los docentes*.

- Kaplan, C. V., & Szapu, E. (2019). El racismo del cuerpo: procesos psicosociológicos de discriminación escolar. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 107–119. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI17-2.rcpp>
- Landaluce, I. (2023). *Repensar la inclusión: guía dirigida a centros educativos para la inclusión en la educación de niños, niñas y jóvenes migrantes recién llegados*. Fundación InteRed. <https://intered.org/es/recursos/guia-repensar-la-inclusion>
- Larraz, N. (2020). *La competencia emocional e interpersonal en el ámbito educativo*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Lomas, T., Medina-Quintero, J. H., & López-González, L. A. (2020). An emotional learning model for teacher training. *Frontiers in Education*, 5, 138. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00138>
- López, J., López, E., Vázquez, E., & Fuentes, A. (2019). Avanzando hacia la inclusión intercultural: percepciones de los menores extranjeros no acompañados de centros educativos españoles. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 331–350.
- Lozano-Mulet, P., & Neut, P. (2025). El profesorado de Educación Primaria ante la diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(2), 163–178. <https://doi.org/10.47553/rifop.v39i2.107994>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73–101. <https://doi.org/10.25058/20112742.340>
- Mayoral, M., Jiménez, B. C., Sassano, S., & Resino, R. (2020). Inmigración y educación: desigualdades y experiencias de discriminación en la Comunidad de Madrid. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie VI, Geografía*, 13, 191–214. <https://doi.org/10.5944/etfvi.13.2020.26259>
- Mbomío, L. A. (2023). *De aquellas deshumanizaciones, estos discursos de odio*. Fundación InteRed. <https://intered.org/es/recursos/recursos-educativos>
- McAuliffe, M., & Ocho, L. A. (2024). Síntesis del informe: la migración como parte de la solución en un mundo de rápidos cambios en el que persisten retos de gran magnitud. En Organización Internacional para las Migraciones (Ed.), *Informe sobre las migraciones en el mundo 2024* (cap. 1). <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2024>
- Torroella, A. (2024). *Incorporar la perspectiva antirracista en el currículum escolar* [Módulo]. Médicos del Mundo.
- Torroella, A. (2023). *Interculturalidad crítica y antirracismo: abordando las migraciones y la diversidad con jóvenes*. Fundación Entreculturas.
- Mijares, L., & Ramírez, Á. (2008). La “islamización” de la inmigración: algunas hipótesis acerca del caso español. *Quaderns de la Mediterrània*, 9.

https://www.researchgate.net/publication/28258416_La_islamizacion_de_la_inmigracion_n_algunas_hipotesis_acerca

Molero, D., Pantoja-Vallejo, A., & Galiano-Carrión, M. (2017). Inteligencia emocional rasgo en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos*, 20, 43–56. <https://doi.org/10.18172/con.3055>

Ngũgĩ wa Thiong'o. (2017). *Reforzar los cimientos: hacer que África sea visible* (M. S. López, Trad.). DeBolsillo.

Ngoy Ngoma, R., Ndombasi, T., & Pérez, C. (2024). *Guía didáctica 2.0: el lenguaje como herramienta antirracista*. AfroDiccionario.

Olmos, A. (2020). Racismo, racialización e inmigración: aportaciones desde el enfoque de(s)colonial para el análisis del caso español. *Revista de Antropología*, 63(2), 1–23. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2020.170980>

Olmos, A., & Martín, P. (2020). Retos epistémico-metodológicos en la investigación sobre racismo. En S. Sassone, B. Padilla, M. González, B. Matossian, & C. Melella (Eds.), *Diversidad, migraciones y participación ciudadana: identidades y relaciones interculturales* (pp. 25–42).

Ortega (Mayoko), E. (2018). Las negras siempre fuimos queer. En *El libro de buen amor: sexualidades raras y políticas extrañas* (pp. 223–229).

Oyewùmí, O. (2017). *La invención de las mujeres: una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género* (A. Montelongo, Trad.). Editorial En la Frontera

Pàmies, J., Sánchez-Martí, A., & Carrasco, S. (2020). (Des)vinculación escolar y procesos de acompañamiento en educación secundaria por clase social y origen nacional en un municipio de la región metropolitana de Barcelona. *Revista de Sociología de la Educación – RASE*, 13(4), 487–506. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.4.18044>

Paniagua, T. (2024). Enfrentando al odio: estrategias de afrontamiento y desvictimización en personas víctimas de racismo y xenofobia. *Revista Española de Sociología*, 33(4), a248. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2024.248>

Perry, J. L., Nese, J. F. T., Nese, R. N. T., & Mertens, S. B. (2021). Enhancing college student well-being: Effects of emotional intelligence training in a university curriculum. *Frontiers in Psychology*, 11, 564170. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.564170>

Piazuelo, I., Bermejo, E., & Peñate, A. G. (2025). La Formación Profesional en España más allá de los institutos de educación secundaria: una propuesta didáctica desde las especialidades de ciencias sociales. *Entretextos*, 19(38), 179–190. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16790853>

Piazuelo, I., & Iñiguez, T. (2025). School connectedness as a differentiating factor for school climate in an intercultural environment: a case study. *International Journal of Sociology of Education*, 1–19. <https://doi.org/10.17583/rise.15528>

Pina, M., Hernández, M., & Galián, B. (2022). *La infradenuncia de los delitos de odio en España en 2022: está en tu mano.* <https://estaentumano.org/recurso/informe-la-infradenuncia-de-los-delitos-de-odio-en-espana-en-2022>

Rodríguez Izquierdo, R. M. (2017). Formación de las educadoras y los educadores sociales para la acción socioeducativa con población inmigrante en tiempos de globalización. *RES, Revista de Educación Social*, 25, 94–110.

Rujas, J. (2022). Pensar en las desigualdades educativas tras *La reproducción* de Bourdieu y Passeron: orígenes y actualidad de un clásico. *Revista Española de Sociología (RES)*, 31(3), 1–19. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.113>

Salmerón, A. (2024). *Referentes afrocentrados desde la diversidad para descolonizar la educación en España y la Región de Murcia.*

Sanjuán, M. del M., & Villar, M. (2024). Profesorado de Formación Profesional: acceso a la profesión docente y evaluación del profesorado. En A. Felpeto & M. C. Caldeiro-Pedreira (Coords.), *Desafíos formativos y competenciales para el docente de FP* (pp. 51–60).

Sebastiani, L. (2021). Investigando los límites de la lucha legal contra el racismo: el marco español de antidiscriminación por origen racial o étnico. *Oñati Socio-Legal Series*, 11(3), 753–786. <https://doi.org/10.35295/osls.iisl/0000-0000-0000-1183>

Sebastiani, L., Martín-Godoy, P., & Olmos-Alcaraz, A. (2022). ¿Medir el racismo o descifrar sus lógicas? Aportes desde el contexto español. *Tabula Rasa*, 41, 225–247. <https://doi.org/10.25058/20112742.n41.10>

Suso, A. (Dir.), Morel, M. J., Robles, J., Guilló, C., & Mamán, D. (2025). *Percepción de la discriminación por origen racial o étnico por parte de sus potenciales víctimas en 2024*. Consejo para la Eliminación de la Discriminación Racial o Étnica, Ministerio de Igualdad.

Torrelles, A. (2022). Interculturalidad en las políticas educativas españolas en el siglo XXI: legislación y planes de las comunidades autónomas. *Revista de Sociología de la Educación*, 15(3), 315–336. <https://doi.org/10.7203/RASE.15.3.34213>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Ediciones Abya-Yala.

Zuñiga, R. (Coord.). (2023). *Informe de investigación: aprendiendo racismo. Racismo estructural en libros de texto*. SOS Racismo Madrid. <https://www.sosracismomadrid.es/informe-de-investigacion-aprendiendo-racismo-racismo-estructural-en-libros-de-texto>