

PROYECTO EDUCATIVO DEMOCRÁTICO EN UN CENTRO: HACIA UNA ESCUELA INCLUIDA EN SU TERRITORIO

Imanol Vela Rodríguez

José F. Amiama Ibarguren

Carmen Gil Robles

Universidad País Vasco UPV/EHU:

Imanol.vela@ehu.eus

PALABRAS CLAVE

Escuela inclusiva, escuela incluida en el territorio, investigación acción participativa, participación democrática.

RESUMEN

Mediante el estudio de caso, se pretende acompañar a un centro educativo en el diseño e implementación de un proceso de Investigación Acción Participativa con la intención de caminar hacia una escuela incluida en el territorio. El proyecto de investigación, como elemento diferenciador del centro escolar, se enmarcará dentro del denominado *programa Eraldatzen*, nuevo plan de funcionamiento de los centros escolares en Euskadi, que pretende ser un referente en el nuevo Decreto pendiente de aprobar. El proyecto ha sido estructurado mediante el proceso de mejora de 5 fases de IAP, siendo el comienzo de la primera fase, contacto con el contexto y negociación colectiva de la demanda, la expuesta en esta comunicación. Tras la negociación con la dirección del centro, se ha llevado a cabo una primera sesión con el colectivo docente. La contextualización del proyecto, la formación en la temática y la presentación del proyecto han sido los elementos centrales de la misma.

Los resultados del cuestionario cumplimentado por el profesorado de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, indican que este colectivo acepta continuar con la colaboración y por lo tanto se realizará una segunda sesión. A su vez, se detecta un índice elevado de clima proclive hacia la innovación y la necesidad también de continuar explicando el proyecto y así como los elementos centrales del mismo.

1. INTRODUCCIÓN

La promoción de una educación democrática e inclusiva, garante de los principios de igualdad, equidad y justicia social para el alumnado es uno de los retos de la escuela actual (Arnaiz, 2012). Para ello, cómo bien indica González (2008) la escuela debe realizar cambios en su organización, en su manera de funcionar, para así, promover una colaboración real de toda la comunidad educativa. Cuando hablamos de comunidad escolar, hay que poner especial énfasis en la participación de todas las voces, incluida la voz del alumnado, creando así una escuela más participativa y democrática y obteniendo una visión más completa de la escuela en sí (Escobedo et al., 2017).

La presente comunicación, forma parte de un proyecto de tesis doctoral, con el título *Hacia una escuela incluida desde una propuesta de IAP: estudio de caso de un centro escolar público de Euskadi* el cual en la actualidad se encuentra en proceso de desarrollo.

1.1. Escuela incluida en el territorio

Trabajar desde una perspectiva inclusiva resulta indispensable en la educación de nuestro siglo, tal y como se expone en la Declaración de Incheon para la Educación 2030 (Unesco, 2015) en la que se presenta una nueva visión de la educación para los próximos 15 años. En esta línea, desde el concepto de escuela incluida en el territorio, se entiende la misma como un agente fundamental de mejoras social y educativa de su entorno. De esta manera, el lugar que la escuela ocupa es una cuestión nuclear para redefinir su papel educativo como también el de las demás agencias comunitarias circundantes. Cuatro son los ejes que la definen: la inclusión, la interculturalidad, la democratización y la territorialización (Moliner y Sales, 2020). Siendo, por otra parte, la participación ciudadana de toda la comunidad educativa el motor del proceso (Aguirre et al., 2018; Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003).

Monroy-Hernández y Dezuanni (2012) subrayan que, para garantizar una participación democrática, es necesario formar una ciudadanía crítica. En esa línea Gale y Densmore (2007) indican que las personas y colectivos implicados en procesos participativos puestos en marcha desde enfoques de educación democrática, intercultural, inclusiva, de cultura colaborativa, de liderazgo inclusivo, de transformación social y de prácticas democráticas, mejoran sus habilidades para tomar decisiones pedagógicas complejas, convirtiéndose así en protagonistas de los procesos decisorios escolares. Completándose así la premisa planteada por Belavi et al., (2016), por cual la educación inclusiva se sustenta sobre el conjunto indivisible formado por los conceptos de educación, democracia y justicia social. En definitiva, de esta manera, la

escuela se convierte en una herramienta de lucha contra la desigualdad y generadora de oportunidades de empoderamiento personal y social (Moliner y Sales, 2020).

1.2. Investigación Acción Participativa

La perspectiva transformadora, como uno de los modelos hegemónicos de investigación en educación actual (Flores, 2020), se caracteriza por situarse junto a los sujetos, en su contexto y sumergiéndose en sus profesos de transformación. Para ello, la Investigación Acción Participativa (IAP), definida como un proceso sistemático en el cual una comunidad busca alcanzar un conocimiento más profundo se sus problemas, buscando soluciones, e intentando implicar a todos sus agentes en el proceso, (Aguirre et al., 2014; Bartolomé y Acosta, 1992) especialmente a las voces de los marginados (O'Hanlon, 2003), es una herramienta válida. En esta línea, Borda y Rahman (1992) señalan que la IAP puede ser esencial en los procesos populares de transformación social hacia la igualdad y la democracia. Así, se puede convertir en una vía para llegar a conseguir uno de los principales objetivos que según Freire debe perseguir la educación, que no es otro que el de transformar nuestro mundo en uno más justo y amable para todas las personas (Muñiz, 2020). Por todo ello tal y cómo afirma Arnaiz (2012, 2018) la IAP es una pieza esencial para promover cambios y mejoras en la escuela, siendo clave para promover escuelas eficaces e inclusivas.

Por otro lado, cómo elemento vertebrador de un proceso de escuela incluida, Aguirre et al. (2018), proponen un proceso de mejora desde la IAP dividido en 5 fases: contacto con el contexto y negociación compartida de la demanda, diagnóstico y análisis compartido, planificación de la acción, puesta en acción y sistematización de la experiencia (1º ciclo) y, por último, evaluación y difusión del proceso. En cada una de ellas, se proponen diferentes técnicas de Diagnóstico Social Participativo (DSP) para ir avanzando en los procesos. En esta dirección, son de gran ayuda las tres dimensiones y sus correspondientes ámbitos propuestos por Sales et al. (2010) en su guía CEIN: cómo somos, cómo nos organizamos y cómo aprendemos y enseñamos. Cabe señalar, a su vez, que al tratarse de procesos en los que participan diferentes agentes y se usan múltiples técnicas y herramientas de indagación, la triangulación de fuentes tanto de participantes como de técnicas de recogida de datos está garantizada. (Aguirre et al., 2018; Fernández 2013).

1.3. Contacto con el contexto y negociación colectiva de la demanda

En esta primera fase del proceso, los participantes definen la situación de partida y la demanda de cambio (Aguirre et al., 2018). A día de hoy, al hablar de cambio en educación, la propuesta

de Robinson (2015) resulta funcional. En ella, se plantean 5 factores que definen el clima de innovación existente, estos son clave para cualquier proceso de transformación educativo. Así las personas deben tener clara la visión del futuro a conseguir, sentir que son capaces o competentes para hacer el camino, tener incentivos o razones para cambiar, disponer de los recursos necesarios para ello y tener un plan de acción para realizar todo ello. Un desajuste entre los anteriores genera la interrupción del proceso. Otro elemento a tener en cuenta son los agentes y su participación. Por otro lado, la comunidad escolar la componen diferentes colectivos, y definir la participación de cada colectivo y su nivel de participación es esencial. Para ello es interesante la propuesta de escalera de Hart (1993) en la que se definen 8 niveles de participación, clasificadas gradualmente, siendo la menor simplemente informar a otro colectivo y la mayor la toma de decisiones por parte de ese grupo.

1.4. Ley de educación del País Vasco

La Educación en esta Comunidad Autónoma está en movimiento. Este año 2022 se creará la Ley de Educación del País Vasco, cuyo objetivo es la regulación del Sistema Educativo Vasco (Gobierno Vasco, 2022). En el *Informe de la ponencia para definir las bases del acuerdo sobre el futuro sistema educativo vasco* (Comisión de Educación del Parlamento Vasco, 2022), base de la futura ley, seis son las exigencias que se identifican como retos para la sociedad actual, recogidas en la página 4: “(i) tomar conciencia de la cultura de la innovación; (ii) considerar las aportaciones científicas aplicables al proceso educativo; (iii) visionar un alumnado empoderado como sujeto activo del aprendizaje, así como a las familias y al profesorado que guían y acompañan al alumnado; (iv) construir una organización escolar de educación formal y no formal con centros empoderados que gestionen en interacción con el entorno sociocultural e institucional vasco; (v) implantar un nuevo modelo de gobernanza, corresponsable, colaborativo, descentralizado y estructurado a nivel municipal, territorial y autonómico; y (vi) garantizar un Sistema Educativo inclusivo”.

En otro apartado, también se rediseña la relación existente entre la universidad los centros escolares, el profesorado y el departamento de educación. Se considera elemental “idear una forma de colaboración y gestión compartida entre ellos” (pp. 29). Así a la universidad, en colaboración con el resto de agentes, se le asignan varios papeles. Por un lado, “analizar e investigar, mediante investigación aplicada, los resultados de las evaluaciones externas, de cara a la mejora continua de la eficacia de los proyectos de innovación” (pp. 29). Por otro lado, la labor de “formación continua y de calidad del profesorado” (pp. 40). Y por último, la “transferencia de conocimiento derivada de la investigación, trabajar en intervenciones

pedagógicas y didácticas basadas en la evidencia científica, logrando así dar una mejor respuesta a la diversidad”.

Son interesantes a su vez las conclusiones en el apartado de formación, por su vinculación directa con muchos de los postulados defendidos en la presente investigación. La cooperación será la base de los proyectos de innovación, para ello, cómo primer paso es necesario analizar desde una visión holística las características del contexto. Por otro lado, es necesario la formación de profesionales para dar respuesta a las nuevas formas de aprendizaje, con capacidad de trabajo en equipo, liderazgo y con vocación para aportar a la comunidad. Finalmente, es necesario tender puentes entre las escuelas y las universidades, siendo el Departamento de Educación guía en los pasos de innovación, investigación y desarrollo de prácticas innovadoras.

Los mencionados cambios propuestos, se manifiestan en la escuela mediante la implementación del denominado programa Eraldatzen (Gobierno Vasco, 2022). Este nace para ser un referente en el liderazgo y la autonomía de centro, así como la organización y el desarrollo de la gestión. Se centra en cuatro ámbitos de actuación: alumnado en situación de vulnerabilidad, actitudes positivas de centro, procesos de enseñanza-aprendizaje y centro escolar y Departamento de Educación. En él se propone que cada centro diseñe e implemente un plan de acción para tres cursos escolares, comenzando desde el curso 2021-2022. Partiendo del diagnóstico del centro, cada escuela debe diseñar sus propias estrategias “palanca” las cuales se definen como iniciativas del centro dispuestas para dinamizar el proceso propio de transformación.

2. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

La presente comunicación, forma parte de un proyecto de tesis doctoral, centrado en acompañar a un centro escolar en su proceso de transformación, únicamente relata los pormenores de la primera fase, “contacto con el contexto y negociación compartida de la demanda” (Aguirre et al., 2018), siendo el objetivo principal de la misma decidir si la propuesta de IAP es la adecuada para el programa Eraldatzen. Estos son los objetivos específicos:

- Iniciar la formación del claustro en los conceptos de IAP y escuela incluida en el territorio
- Conocer la actitud y disposición ante la propuesta de innovación en un diseño participativo de IAP para el programa Eraldatzen de tres cursos de duración.
- Debatir la posible aceptación de la propuesta de colaboración por parte del colectivo docente, y así enmarcarla como estrategia “palanca” del centro.

3. METODOLOGÍA / MÉTODO

Desde un planteamiento de IAP se trata de un proceso de acompañamiento a un centro escolar en un programa de mejora educativa a lo largo de tres cursos. Este proceso será analizado desde la perspectiva de estudio de caso. Al respecto, Stake (1998) lo define cómo el estudio de la complejidad de un caso particular. Asume el concepto de complejidad, como elemento único de cualquier fenómeno, dando importancia a la interacción con sus contextos. En definitiva, propone el estudio de caso como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso concreto, para así poder llegar a comprender su actividad. Simons (2011) simplifica su definición, la acota a, un estudio de lo singular, lo particular y lo exclusivo.

En cuanto al diseño, este será mixto, recurriendo tanto a herramientas de recogida de datos cuantitativas como cualitativas. Por otro lado, como investigación situada en el paradigma crítico, su objetivo no es solamente comprender la realidad sino transformarla (Blaxter et al., 2008) e incluso mejorarla (Kemmis, 1990). Además, este proyecto tiene un carácter “exploratorio”, posibilitando de esta manera identificar fenómenos relevantes (Nieto y Recamán, 2009)

3.1. Contextualización

El centro escolar público se localiza en un municipio de 6.107 habitantes (Eustat, 2021), en la costa de Gipuzkoa. La localidad cuenta con otra escuela, concertada, con un número mayor de matrículas, y preferentemente de población autóctona. A nivel educativo y social, existe un desequilibrio sustentado en diferentes factores, el cual se pueden identificar desde el estudio del Informe sobre la pobreza, desigualdad y exclusión social en este municipio (2018). En él, por un lado, los participantes admitieron que en los centros escolares de la localidad hay una tendencia hacia la segregación, los nacidos en este municipio escolarizan a sus hijos e hijas en la escuela concertada y los nacidos en otra localidad en la escuela pública. Por otro lado, el fenómeno de inmigración relativamente reciente y creciente. En el año 2003, únicamente el 2,3% de la población provenía de otro país (3% en Gipuzkoa y 3,1% en CAV) mientras que, en el año 2021, este colectivo ascendió al 11,05%: 11,2% en Gipuzkoa y 11,3 en CAV (Eustat, 2021). Y como tercer elemento, caracterizador señalar que las familias inmigrantes en este municipio están una situación de pobreza severa, y existe una gran diferencia entre las familias con mayor poder adquisitivo y las que menos poder adquisitivo tienen. Mientras que el porcentaje de población en situación de pobreza relativa (20,6%) es similar al resto de Gipuzkoa (21%) y CAV (21,3%), las familias que se encuentran en el umbral de pobreza severa (11,3%), alrededor de 200, el 10% de la población, son el doble (Gipuzkoa 5,4%, CAV 4,9).

Así, nuestro centro de 2-16 años puede albergar hasta dos líneas por curso escolar, pero dada la baja matriculación, la segunda línea únicamente está presente en 5 cursos. Además de alumnado autóctono, el centro acoge a la mayoría de alumnado inmigrante del municipio y se encuadra en el grupo medio según el ISEC. La muestra la conforman la totalidad de la comunidad educativa: profesorado (51 profesionales), personal no docente (16 profesionales), alumnado (266 menores) y familias (202), al que se podrían sumar otros agentes de la localidad durante el proceso.

3.2. Instrumentos

En la primera sesión se recurre a un cuestionario ad-hoc, en el que de manera individual y anónima el colectivo docente tuvo la oportunidad de participar. Este ha sido diseñado para que el profesorado de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria respondiese de manera individual a una escala Likert (4 ó 5 ítems), sobre las siguientes temáticas: Nivel de conocimiento en IAP; nivel de conocimiento en escuela incluida; posicionamiento respecto a las variables que componen el clima de innovación; definición del nivel de participación del resto de colectivos y situarlo en el tiempo; y expresar su actitud y disposición ante la propuesta de innovación en un diseño participativo de IAP.

En la segunda sesión, mediante un cuestionario el colectivo profesorado, estimaría cual habrían sido las medias de los resultados de los cuestionarios de la primera sesión, a continuación, se les daría la respuesta y finalmente y tras debatirlo en grupos pequeños cada participante podría dar su opinión al respecto por escrito en el mismo cuestionario. Finalmente se realizaría una valoración de la sesión mediante el mismo instrumento.

3.3. Procedimiento

Siguiendo los postulados de Aguirre et al. (2018) este proyecto de IAP, como diseño general de la tesis, se estructurará en 5 fases. En lo que respecta a esta comunicación, y como primera fase del proceso, denominado “contacto con el contexto y negociación compartida de la demanda” el investigador le dio comienzo poniéndose en contacto con la dirección del centro escolar en octubre de 2021. Tras varias reuniones, y contando con el beneplácito de los responsables educativos pertinentes (referente de su centro en el Berritzegune; inspector educativo referente; responsable de Innovación Educativa del territorio de Gipuzkoa; y delegada de educación de la provincia) se dio comienzo al proyecto. Como primer paso, se acordó plantear al profesorado el proyecto y es aquí donde se sitúa esta primera sesión.

La sesión, realizada en el mes de abril de 2022, fue incluida en el plan de formación anual y fue convocada por la dirección del centro. Asistieron 32 docentes, de los 51 potenciales, un 63%, es decir, la totalidad del profesorado con contrato laboral a jornada completa. De ellos, 5 participantes pertenecían a la etapa de Educación Infantil, 12 participantes pertenecían a la etapa de Educación Primaria y 14 participantes pertenecían a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Esta reunión, contó con tres ponentes y se estructuró de la siguiente manera: Para comenzar, la directora del centro realizó una introducción, contextualizando el proyecto. A continuación, el director de la tesis, como experto en educación inclusiva, realizó una introducción a los conceptos básicos de la investigación: escuela incluida en el territorio e IAP. Para finalizar, el doctorando realizó la presentación del proyecto: objetivos que persigue, el tipo de trabajo que requiere y su reparto a lo largo de los tres cursos escolares. Para concluir, se optó por un cuestionario ad-hoc. En él, de manera individual y anónima el colectivo docente tuvo la oportunidad de manifestar su disponibilidad y actitud hacia un proyecto de IAP

La segunda sesión se planifica realizarla a lo largo del mes de mayo. En ella, dependiendo de la predisposición y necesidades manifestadas por el profesorado en el cuestionario realizado en la primera sesión, se presuponen varias actividades. Se daría comienzo con la técnica espejo, mediante la cual se comparte y se analiza la información recabada en el cuestionario de, manera crítica, junto con las personas participante, así se acuerda y se concreta la demanda inicial (Aguirre et al. 2018). A continuación, podría darse una profundización en los con conceptos de IAP y escuela incluida en el territorio. Tras ello se presentarían diferentes opciones de técnicas de DSP, de cara a poner en marcha el día de la fiesta de la escuela, y mediante la técnica de grupo nominal, se definirían las más significativas para el colectivo. La sesión finalizaría mediante la evaluación de la misma, con un cuestionario elaborado para ello.

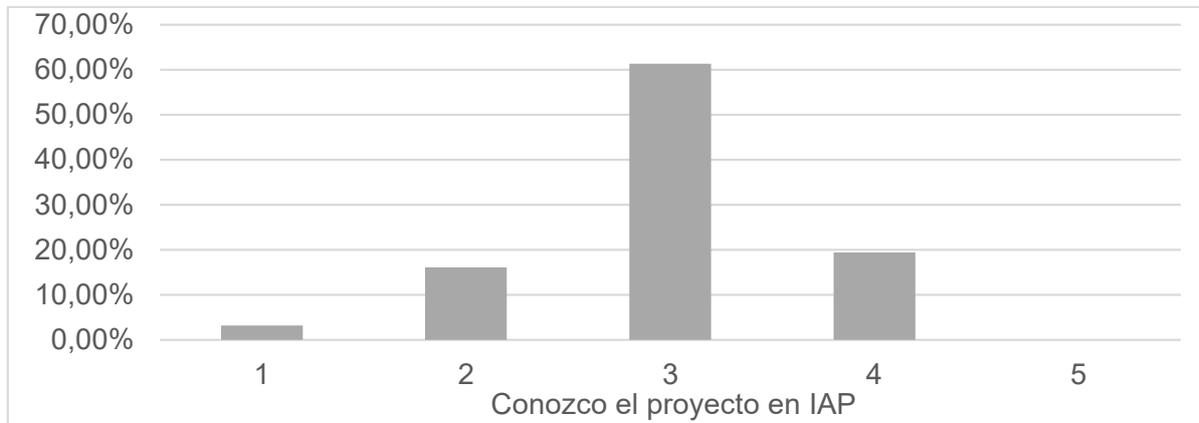
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

32 profesionales han estado presentes, de los 51 que componen el colectivo, un 63% en total.

Para comenzar, al profesorado se le plantea el grado de conocimiento sobre los proyectos de IAP (ver figura 1):

Figura 1

Conocimiento proyecto IAP



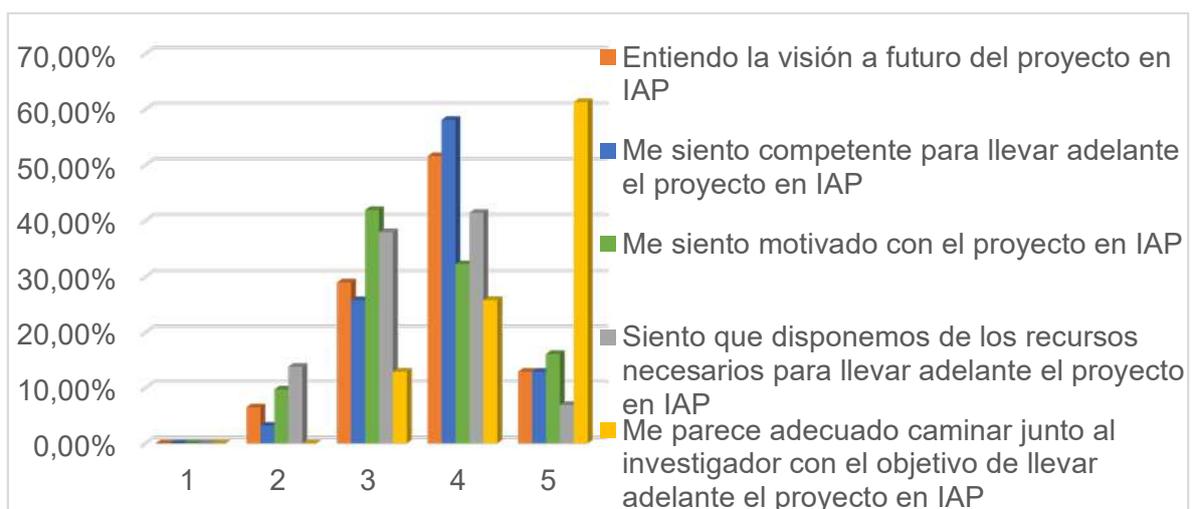
Nota. Elaboración propia.

Los resultados del cuestionario cumplimentado por el profesorado, indican que la mayoría del colectivo tiene una idea, no muy exacta, de lo que es el proyecto en IAP: un 19,4% del profesorado conoce bien el proyecto, un 61,3% ni lo conoce ni lo desconoce, un 16,1% lo desconoce y un 3,2% tiene un gran desconocimiento,

En segundo lugar, al profesorado se le pregunta sobre los 5 factores que según Robinson (2015) componen el clima de innovación existente (ver figura 2).

Figura 2

Clima innovación docente



Nota. Elaboración propia.

Los resultados exponen la existencia de un clima de centro propenso a la innovación en cuanto al proyecto presentado se refiere. Respecto a la visión del proyecto, un 51,9% de los participantes se muestra de acuerdo y un 12,9% muy de acuerdo con ella. En esta línea, un 71% se considera altamente competente en la materia (un 58,1% se muestra de acuerdo y un 12,9% muy de acuerdo). Respecto a la motivación, un 49% se siente altamente motivado (un 32,3% se muestra motivado y un 16,91% muy motivado). En cuanto a los recursos necesarios, un 41,4% se muestra de acuerdo en que dispone de ellos y un 6,9% muy de acuerdo. Para finalizar, respecto al plan de acción a llevar a cabo junto con el investigador, un 25,8% se muestra de acuerdo y un 61,3% muy de acuerdo.

Cómo tercer punto, se le plantea al profesorado diferentes cuestiones a trabajar en una futura sesión (ver figura3).

Figura 3

Contenidos a futuro



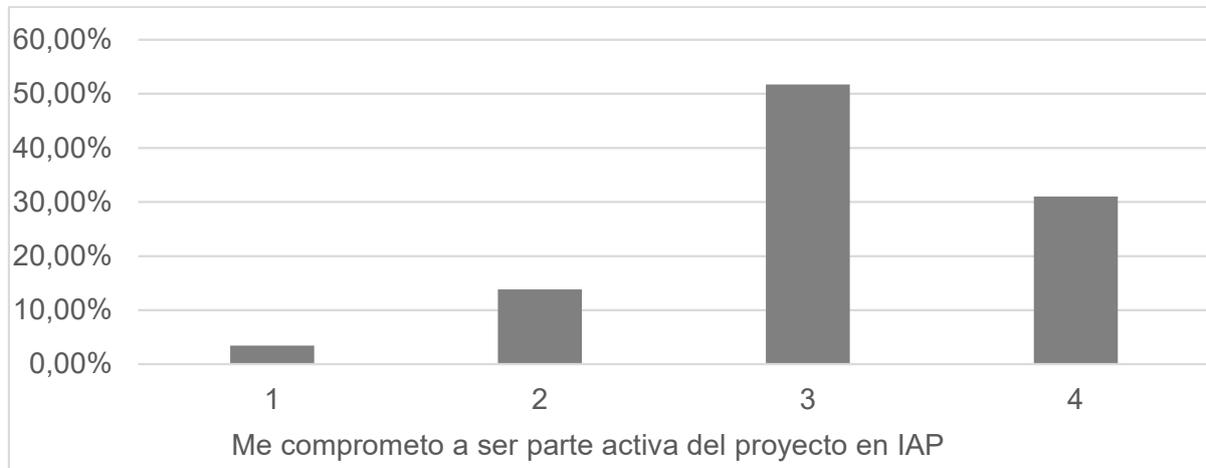
Nota. Elaboración propia.

Los resultados indican una muy alta disposición (un 92,4%) para recibir un feedback sobre los cuestionarios cumplimentados. En cuanto a la formación adicional, un 78% estaría interesado en recibirla sobre el concepto escuela incluida en el territorio y un 92% sobre IAP.

Para finalizar, se le propone al profesorado que manifieste el nivel de compromiso que adquieren respecto al proyecto presentado (ver figura 4).

Figura 4

Compromiso



Nota. Elaboración propia.

Los resultados indican un alto nivel de compromiso. Un 31% del profesorado se posiciona muy comprometido respecto al proyecto, un 51,7 comprometido, un 13,4% poco comprometido y un 3,4% nada comprometido.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Como primer punto, los resultados indican la necesidad de seguir trabajando para mejorar la comprensión del proyecto en la comunidad docente.

Por otro lado, existe un elevado índice de clima proclive a la innovación, pudiendo generar, de esta manera, que la comunidad educativa pueda avanzar hasta donde pretenda llegar. De los factores propuestos por Robinson (2015), destacan positivamente tres de ellos: el alto índice de comprensión de la visión del proyecto, facilitando de esta manera tener una noción de la dirección a la que se les pide que realicen el cambio; el elevado nivel competente en la materia, generando así que se sientan capaces de realizar el cambio; y la alta disposición hacia caminar junto con el investigador en el proyecto, lo que puede generar que sientan que existe un plan de acción adecuado para avanzar en la transición. En cambio, habrá que tener en cuenta, la menor puntuación en los índices de motivación y recursos. La falta de motivación respecto al proyecto, puede generar frustración y la sensación de escasez de recursos puede incrementar la difusión.

En tercer lugar, es muy importante señalar que el profesorado presenta un alto índice de compromiso con el proyecto, siendo condición indispensable para continuar con un proceso en

IAP (Aguirre, 2018) y da pie a continuar con el mismo. De esta manera, caminar hacia una escuela incluida en su territorio se convierte en una de las estrategias “palanca”, dentro del programa de desarrollo de centro Eraldatzen (Gobierno Vasco, 2022).

Así pues, se realizará una segunda sesión, en la que, dando respuestas a los requerimientos del profesorado, se recibirá un feedback de los cuestionarios completados, se continuará con la formación en los conceptos en IAP y escuela incluida en el territorio, además de presentar de nuevo el proyecto, de una manera más clara. Será necesario a su vez, indagar sobre cómo ampliar el proyecto a otros colectivos, dando voz a colectivos como alumnado o familias, y tratando de implicarlas en futuras tomas de decisiones.

Por otro lado, y para finalizar, habrá que indagar más acerca de cómo llegar al resto del profesorado, que, teniendo la jornada reducida, no asisten a la escuela a las tardes y por lo tanto no pueden participar en las sesiones programadas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, A., Benet-Gil, A., Moliner, O., Sales, A., Sanahuja, A., & Traver-Martí, J. A. (2018). *Técnicas para la participación democrática. La formación para la convivencia democrática en los procesos de mejora*. Universitat Jaume I. <https://doi.org/10.6035/Sapientia132>.
- Aguirre, A., Sales, A., & Escobedo, P. (2014). Construyendo la escuela intercultural inclusiva desde el Diagnóstico Social Participativo. *Quaderns Digitals*.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea Ediciones.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30, 25-44.
- Arnaiz, P., Haro, R. D., & Azorín, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22, 29-49. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7713>
- Bartolomé, M., & Acosta, A. R. (1992). Articulación de la educación popular con la educación formal: investigación participativa. *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 10, 151-178.

- Belavi, G., & Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2, 13-34.
<https://doi.org/10.15336/riejs2016.5.1>
- Blaxter, L. Hughes, C. & Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Graó.
- Borda, O. F., Rahman, A. (1992). La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo. En M. C. Salazar (Ed.), *La investigación-acción participativa: Inicios y desarrollos*. Editorial Popular.
- Comisión de Educación del Parlamento Vasco (2 de mayo de 2022). *Proyecto de Ley Vasca de Educación*. Euskadi. Recuperado el 2 de mayo de 2022 de <https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/proyecto-ley/21-proyecto-de-ley-vasca-de-educacion/>
- Escobedo, P., Sales, A., & Traver-Martí, J. A. (2017). La voz del alumnado: su silencio y la cultura profesionalista, *Educación XXI*, 20. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19045>
- Eustat – Euskal Estatistika Erakundea – Instituto Vasco de Estadística (2021). *Datos inmigración País Vasco*. Recuperado de la base de datos de Eustat – Euskal Estatistika Erakundea – Instituto Vasco de Estadística
- Eustat – Euskal Estatistika Erakundea – Instituto Vasco de Estadística (2021). *Población Municipio*. Recuperado de la base de datos de Eustat – Euskal Estatistika Erakundea – Instituto Vasco de Estadística
- Fernández, J. (2013) *Transitar la cultura. Niños y niñas inmigrantes en la educación obligatoria: estudios de caso, multicaso*. Aljibe
- Flores, J. I. R. (2020). La investigación educativa hoy: del rol forense a la transformación social. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1, 3-22.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>
- Gale, T., & Densmore, K. M. (2007). *La implicación del profesorado: Una agenda de democracia radical para la escuela*. Octaedro.
- Gobierno Vasco, Departamento de Educación (2022), *Eraldatzen programa*. Gobierno Vasco.
- González, M.T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE*, 6, 82-99.

- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Ensayos Innocenti.
- Kemmis, S. (1990). Improving Education Through Action Research. En O. Zuber-Skerrit (Ed.), *Action Research for Change and Development* (pp 175-204). Routledge.
- Moliner, O. y Sales, A. (2020). *La escuela incluida en el territorio: La transformación educativa desde la participación ciudadana*. Octaedro.
- Monroy-Hernandez, A., & Dezuanni, M. (2012). Prosumidores interculturales: creación de medios digitales globales entre jóvenes, *Digital Media Across Borders*, 1, 59-66. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-06>
- Muñiz, M. V. (2020). El legado pedagógico de Paulo Freire: una pedagogía de la esperanza que nos invita a realizar una lectura crítica del mundo y soñar con las posibilidades de transformación en un mundo ético y profundamente solidario. *Voces de la Educación*, 3. 50-67.
- Nieto, S. & Recamán, A. (2009). Investigación y conocimiento científico en educación. En S. Nieto, & M. J. Rodríguez (Ed.), *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento* (pp 81-159). Universidad de Salamanca
- O'Hanlon, C. (2003). *Educational inclusion as action research: An interpretive discourse*. McGraw-Hill Education.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación*. Vintage Español.
- Sales, A., Moliner, O., Traver, J., García, R., Moliner, L., Oliver, R., ... & Ríos, I. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Stake, R. (1998). Estudio de caso. *Morata*.
- Siadeco (2018) *Pobreza, desigualdad y exclusión social en este municipio*.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Unesco. (2015). Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. *Educación 2030*.