

Jordi Collet Sabé
Mila Naranjo Llanos
Jesús Soldevila Pérez (coords.)

Educación inclusiva global

Educación
inclusiva global

Jordi Collet Sabé, Mila Naranjo Llanos
y Jesús Soldevila Pérez (coords.)

Educación inclusiva global

Octaedro 

Sumario

Prólogo. Luchas mundiales por la educación inclusiva: lecciones de España.	9
MEL AINSCOW	

SECCIÓN INTRODUCTORIA

Presentación. La educación inclusiva global, desde el aula hasta las familias y la comunidad.	23
MILA NARANJO; JESÚS SOLDEVILA-PÉREZ; JORDI COLLET	

1. Mi vida (escolar) es prescindible: radicalizar un discurso contra las miserias del sistema escolar	41
JESÚS SOLDEVILA-PÉREZ; IGNACIO CALDERÓN-ALMENDROS; GERARDO ECHEITA	

EL AULA

2. Aprendizaje cooperativo para la cohesión, la inclusión y la equidad en la escuela y en el aula	63
GEMMA RIERA; TERESA SEGUÉS; JOSÉ RAMÓN LAGO	
3. Evaluación inclusiva: la mejora curricular esencial para conseguir la equidad en el aula	83
VERÓNICA JIMÉNEZ; MILA NARANJO	
4. Apoyo en el aula inclusiva	107
DOLORS FORTEZA-FORTEZA; JOAN JORDI MUNTANER-GUASP; ODET MOLINER-GARCÍA	

ESCUELA

5. Estrategias para la mejora de las prácticas educativas en una dirección inclusiva: el asesoramiento colaborativo y la investigación participativa 131
JAVIER ONRUBIA; JOSÉ RAMÓN LAGO; ÁNGELES PARRILLA
6. Profesores radicales que luchan por un sistema educativo socialmente más justo: un «Homenaje a Cataluña» 149
MARTIN MILLS; HAIRA GANDOLFI

FAMILIAS Y COMUNIDAD

7. Educación inclusiva y familias: paradojas, contradicciones y barreras. 173
JORDI COLLET; SARA JOIKO; CECILIA SIMÓN
8. Hacia una comunidad inclusiva o cómo, sin el entorno, no puede haber una inclusión real 193
MAR BENEYTO; JORDI COLLET; MARTA GARCIA
9. Las voces del alumnado para una educación democrática e inclusiva 213
KIKI MESSIOU; NÚRIA SIMÓ-GIL; ANTONI TORT-BARDOLET;
LAURA FARRÉ-RIERA
10. Educación inclusiva global: desafíos para el futuro 233
JESÚS SOLDEVILA-PÉREZ; MILA NARANJO; JORDI COLLET

Prólogo

Luchas mundiales por la educación inclusiva: lecciones de España

MEL AINSCOW
University of Manchester

La primera vez que visité España por motivos profesionales fue en 1984, como miembro de un grupo de especialistas del Reino Unido invitados a asesorar sobre cómo podía avanzar el país en la promoción de la integración de los niños con necesidades especiales. Fue un periodo emocionante, ya que el país introdujo un programa masivo de reformas educativas que apoyarían el desarrollo de la democracia en el periodo posterior a la muerte de Franco.

En aquella época, mi amigo Álvaro Marchesi era Secretario de Estado de Educación e impulsaba un impresionante programa de innovaciones. Más tarde, en 1994, tuvo una participación central en la organización de la innovadora Conferencia de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales, que estimuló un movimiento internacional para la promoción de la educación inclusiva que continúa en la actualidad (véase UNESCO, 2020, para una descripción del impacto posterior de Salamanca).

Desde entonces, España ha seguido siendo un escenario de innovaciones con respecto a la idea de la educación inclusiva y he tenido la suerte de desempeñar un pequeño papel en algunas de las iniciativas que se han tomado. En muchas de ellas han participado autores que presentan sus ideas en este espléndido volumen.

Reflexionando sobre mis propias experiencias en España, recuerdo un espléndido proyecto de investigación-acción colabo-

rativa en el que participó una red de escuelas de Cataluña y que llevé a cabo junto con Climent Giné, de la Universidad Ramon Llull. También recuerdo haber trabajado en una iniciativa similar con Pilar Arnaiz, de la Universidad de Murcia. Más tarde, participé con mi difunto y añorado amigo Carlos Ruiz Amador en un desarrollo a nivel de sistema para introducir el Índice para la Inclusión en el País Vasco.

Luego, desde 2012, he sido socio junto a mis colegas Gerardo Echeita, Marta Sandoval y Cecilia Simón en la Universidad Autónoma de Madrid en un programa internacional de investigación que condujo al desarrollo de un nuevo enfoque, *inclusive inquiry* (Messiou y Ainscow, 2020). Esto implica que los profesores entablen diálogos con los niños y niñas, y con sus colegas, sobre cómo desarrollar lecciones que respondan positivamente a las diferencias de los alumnos. Un elemento central de la estrategia es la participación de los alumnos como investigadores, recopilando información de sus compañeros para ayudar en los procesos de planificación de las clases.

Más recientemente, he colaborado con Ignacio Calderón, de la Universidad de Málaga, en una serie de iniciativas en América Latina. Sus reflexiones sobre las presiones de exclusión a las que se enfrentan algunos estudiantes y familias en España han sido especialmente esclarecedoras. Estas y otras experiencias me han llevado a reflexionar sobre mis propias «lecciones de España», como explico a continuación.

Lección 1: El contexto importa

Mis variadas experiencias en diversos contextos españoles me han confirmado que, a la hora de promover la educación inclusiva, debemos tener en cuenta los factores contextuales. Observo, por ejemplo, las diferentes tradiciones culturales y lingüísticas que existen, así como las variadas políticas educativas, en sus 17 comunidades autónomas.

Esto significa que no podemos limitarnos a tomar enfoques que han demostrado su eficacia en una parte de España e introducirlos en otra. Por el contrario, es preciso centrar la atención en las barreras que experimentan algunos niños y que los llevan a quedar marginados como consecuencia de factores contextua-

les concretos, como unos planes de estudios y unas formas de evaluación inadecuados, y una preparación y un apoyo inadecuados por parte del profesorado.

La implicación es que la superación de tales barreras es el medio más importante para desarrollar formas de educación que sean eficaces para todos los niños. De este modo, centrarse en la inclusión puede convertirse en una forma de lograr la mejora general de los sistemas educativos (Ainscow, 2020).

Lección 2: Las evidencias son cruciales

De lo anterior se desprende que las evidencias o datos son vitales para abordar las preocupaciones sobre el acceso y la equidad en los sistemas educativos. En particular, es importante saber quién está incluido, quién está segregado y quién está excluido de la escolarización en contextos concretos. Por ejemplo, en varias partes de España he visto cómo los niños y niñas de familias gitanas son educados en entornos segregados.

Se necesitan datos en relación con las muchas formas diferentes que puede adoptar la exclusión, como, por ejemplo:

- *Exclusión como consecuencia de las condiciones materiales de vida necesarias para el aprendizaje*, por ejemplo, vivir en condiciones inadecuadas para la salud y el bienestar, como vivienda, alimentación y vestido deficientes; o vivir con seguridad y protección limitadas.
- *Exclusión de la admisión en un centro escolar*, por ejemplo, por no poder pagar las tasas de entrada y matrícula; por no cumplir los criterios de admisión; por vestir de forma considerada inadmisibles por un centro escolar.
- *Exclusión de la participación regular en escuelas o programas educativos*, por ejemplo, por estar demasiado lejos para asistir con regularidad; por no poder pagar la participación; por estar enfermo o lesionado.
- *Exclusión de experiencias de aprendizaje significativas*, por ejemplo, procesos de enseñanza-aprendizaje que no tienen en cuenta las diferencias de los alumnos; lengua de instrucción y materiales de aprendizaje no comprensibles; alumnos que viven experiencias incómodas, negativas y/o desalentadoras en

la escuela, por ejemplo, discriminación, prejuicios, acoso o violencia.

- *Exclusión de un reconocimiento del progreso del aprendizaje*, por ejemplo, el aprendizaje adquirido en un programa no formal no se reconoce para acceder a un programa formal; el aprendizaje adquirido no se considera admisible para la certificación; el aprendizaje adquirido no se considera válido para acceder a otras oportunidades de aprendizaje. (Adaptado de UNESCO, 2012, p. 3)

Involucrarse en la investigación y los datos relativos a estos numerosos retos, algunos de los cuales son difíciles de identificar, tiene el potencial de estimular la búsqueda de formas eficaces de promover la participación y el progreso de todos los estudiantes.

Lección 3: Aprovechar el potencial sin explotar

Mis experiencias en diferentes regiones de España confirman mi opinión de que las escuelas y sus comunidades locales siempre tienen un potencial sin explotar de mejorar el rendimiento de todos sus alumnos, sin olvidar a los que proceden de entornos económicamente más pobres y otros grupos vulnerables. El reto consiste, pues, en movilizar ese potencial. Esto refuerza el argumento de que avanzar hacia la promoción de prácticas integradoras implica un proceso social que requiere que los profesionales aprendan unos de otros, de sus alumnos y de otras personas implicadas en la vida de los jóvenes a los que enseñan.

El punto de partida para desarrollar prácticas inclusivas suele ser compartir los enfoques existentes mediante la colaboración entre el personal, lo que lleva a experimentar con nuevas prácticas que lleguen a todos los alumnos (Ainscow, 2016). Esto requiere el desarrollo de un lenguaje común con el que los colegas puedan hablar entre sí y, de hecho, consigo mismos, sobre aspectos detallados de su práctica. Sin ese lenguaje, a los profesores les resulta muy difícil experimentar con nuevas posibilidades (Huberman, 1993).

Un marco que puede ayudar en la promoción de un diálogo inclusivo dentro de una escuela es proporcionado por el Índice

para la Inclusión, un instrumento de revisión desarrollado originalmente para su uso en Inglaterra, pero ahora disponible en muchos países (CSIE, 2012). El Índice pretende ayudar a aprovechar los conocimientos y las opiniones del profesorado, alumnado, familias y los representantes de la comunidad sobre los obstáculos a la participación que existen en las «culturas, políticas y prácticas» existentes en las escuelas, con el fin de identificar las prioridades para el cambio. Al conectar la inclusión con el detalle de la política y la práctica, el Índice anima a los que lo utilizan a construir su propia visión de la inclusión, relacionada con su experiencia y valores, a medida que elaboran qué políticas y prácticas desean promover o desalentar.

Lección 4: La importancia de la claridad

En España, como en muchos otros países, la educación inclusiva se concibe a menudo como un enfoque para atender a los niños y niñas con discapacidad en entornos de educación ordinaria. A escala internacional, sin embargo, se considera cada vez más como un principio que apoya y acoge la diversidad entre todos los alumnos. Esto supone que el objetivo es eliminar la exclusión social que es consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnia, religión, género y capacidad. Como tal, parte de la creencia de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa.

En la *Guía de la UNESCO* que he coordinado lo resumimos de la siguiente manera: «Cada alumno importa e importa por igual» (UNESCO, 2017).

Esto significa que, en un sistema educativo basado en el principio de inclusión, todos los alumnos deben ser evaluados de forma continua en relación con su progreso a través del currículo. Esto permite al profesorado responder a una amplia gama de alumnos individuales, teniendo en cuenta que cada alumno es único. Significa que los profesores y otros profesionales deben estar bien informados sobre las características y los logros de sus alumnos, al tiempo que evalúan cualidades más amplias, como su capacidad de cooperación. Sin embargo, la capacidad de identificar la etapa de desarrollo de cada alumno o de enumerar sus dificultades particulares no es suficiente. Los profesores de los sis-

temas inclusivos deben evaluar la eficacia de su enseñanza para todos sus alumnos y deben saber lo que tienen que hacer para que cada alumno aprenda lo mejor posible.

Lección 5: Implicar a la comunidad en general

Para fomentar la inclusión en la educación, los gobiernos necesitan movilizar recursos humanos y financieros, algunos de los cuales pueden no estar bajo su control directo. Por lo tanto, es esencial formar asociaciones entre las principales partes interesadas que puedan apoyar y hacer suyo el proceso de cambio (Calderón-Almendros *et al.*, 2020). Estas partes interesadas son: familias; profesores y otros profesionales de la educación; formadores de profesores e investigadores; administradores y gestores nacionales, locales y escolares; responsables políticos y proveedores de servicios de otros sectores (por ejemplo, sanidad, protección infantil y servicios sociales); grupos cívicos de la comunidad; y miembros de grupos minoritarios en riesgo de exclusión.

La implicación de la familia es especialmente crucial y la fuerte tradición de cohesión familiar en España abre muchas posibilidades para que así sea. En algunos países, los padres y madres y las autoridades educativas ya cooperan estrechamente en el desarrollo de programas basados en la comunidad para determinados grupos de alumnos, como los que están excluidos por su sexo, condición social o deficiencias (Miles, 2002). Un siguiente paso lógico es que estas familias se impliquen en el apoyo al cambio para desarrollar la inclusión en las escuelas.

Todo ello implica cambiar la forma de trabajar con las familias y las comunidades y enriquecer lo que ofrecen a los niños. En este sentido, hay muchos ejemplos alentadores de lo que puede suceder cuando lo que hacen las escuelas se alinea en una estrategia coherente con los esfuerzos de otros actores locales: empleadores, grupos comunitarios, universidades y servicios públicos (Kerr *et al.*, 2014). Esto no significa necesariamente que las escuelas hagan más, pero sí implica asociaciones más allá de la escuela, donde los socios multiplican los impactos de los esfuerzos de los demás.

Lección 6: Todos tienen que trabajar juntos

Las lecciones extraídas de mi experiencia en España tienen implicaciones para las distintas partes interesadas de los sistemas educativos. En particular, los profesores, especialmente los que ocupan puestos directivos, tienen que verse a sí mismos como responsables de todos los niños, no solo de los que asisten a sus propias escuelas. También tienen que desarrollar modelos de organización interna que les permitan tener la flexibilidad necesaria para cooperar con otras escuelas y con las partes interesadas más allá de la puerta de la escuela. Me parece que esta forma de pensar es especialmente pertinente en España, con su fuerte tradición cultural de cohesión comunitaria y apoyo mutuo.

En otros lugares, este enfoque refleja los principios en los que se basa la aclamada Harlem Children's Zone de EE. UU. (Whitehurst y Croft, 2010). Esta iniciativa implica esfuerzos para mejorar los resultados de los niños y jóvenes en zonas desfavorecidas mediante un enfoque que se caracteriza por ser «doblemente holístico». Es decir, busca desarrollar esfuerzos coordinados para abordar los factores que desfavorecen a los niños y mejorar los factores que los apoyan, en todos los aspectos de sus vidas, y a lo largo de su vida, desde la concepción hasta la edad adulta. Dobbie y Fryer (2009) describen la Zona Infantil como «posiblemente el experimento social más ambicioso para aliviar la pobreza de nuestro tiempo» (p. 1).

Lección 7: Las escuelas pueden aprender unas de otras

He visto muchos ejemplos en España del poder de la colaboración entre escuelas. Muestran cómo estas asociaciones pueden reforzar la capacidad de cada centro para responder a la diversidad del alumnado.

Esto se hace eco de los resultados de la investigación en otros lugares que sugiere que la colaboración entre las escuelas puede ayudar a reducir la polarización entre los centros, para el beneficio particular de los estudiantes que están marginados en los bordes del sistema (Ainscow, 2016). Asimismo, hay pruebas de

que, cuando las escuelas tratan de desarrollar formas más colaborativas de trabajo, esto puede tener un impacto en cómo los profesores se perciben a sí mismos y a su trabajo. En concreto, las comparaciones de las prácticas en diferentes escuelas pueden llevar a los profesores a ver a los alumnos con bajo rendimiento desde una nueva perspectiva. De este modo, los alumnos que no pueden ser educados fácilmente dentro de las rutinas establecidas de la escuela no son vistos como «con problemas», sino como un reto para que los profesores reexaminen sus prácticas con el fin de hacerlas más receptivas y flexibles.

Para que la colaboración entre escuelas sea eficaz, son necesarias ciertas condiciones (Ainscow *et al.*, 2020). En resumen, son las siguientes:

- El desarrollo de relaciones positivas entre grupos de escuelas, en algunos casos más allá de las fronteras de las autoridades locales;
- La presencia de incentivos que animen a los principales interesados a explorar la posibilidad de que la colaboración redunde en su propio beneficio;
- Personal directivo de las escuelas con la voluntad y las competencias suficientes para impulsar la colaboración hacia la responsabilidad colectiva, haciendo frente al mismo tiempo a las inevitables incertidumbres y turbulencias; y
- La creación de agendas comunes de mejora que se consideren relevantes para un amplio abanico de partes interesadas.

También es útil contar con un apoyo externo coherente proporcionado por consultores/asesores creíbles que tengan la confianza necesaria para aprender junto a sus socios escolares, explorando y desarrollando nuevas funciones y relaciones cuando sea necesario.

Lección 8: La coordinación local es esencial

Un informe reciente señaló que cuatro de los sistemas educativos nacionales más exitosos (Singapur, Estonia, Finlandia y Ontario) tienen cada uno un «nivel medio» coherente, independientemente de sus diferentes grados de autonomía escolar o del

nivel en el que se toman las decisiones (Bubb *et al.*, 2019). En particular, todos tienen estructuras a nivel de distrito que ofrecen una visión coherente de que, para mantener la equidad, así como la excelencia, es precisa una coordinación con autoridad y que responda ante la comunidad local (*local accountability*). Mis experiencias sugieren que existe una variación considerable en España con respecto a este factor. De hecho, es un aspecto de la política que bien podría beneficiarse de una mayor atención.

Tras analizar dos iniciativas de mejora a gran escala relativamente exitosas, Andy Hargreaves y yo hemos sugerido una forma de apoyar a las autoridades locales para que respondan a estas nuevas demandas (Hargreaves y Ainscow, 2015). Sostenemos que, al asumir nuevas funciones, los distritos pueden proporcionar un enfoque valioso para la mejora escolar, ser un medio para el uso eficiente y eficaz de la investigación y el análisis de datos en todas las escuelas, apoyar a las escuelas para que respondan de manera coherente a las múltiples demandas de reforma externas, y ser defensores de las familias y los estudiantes, asegurándose de que todos reciban un trato justo.

Reflexiones finales

Estas son mis ocho lecciones de España. Junto con las experiencias en otras partes del mundo, sugieren que la promoción de la inclusión en la educación tiene menos que ver con la introducción de técnicas particulares o nuevas disposiciones organizativas, y mucho más con procesos de aprendizaje social dentro de contextos particulares (Ainscow, 2020). Como he argumentado, el uso de la investigación y los datos como medio para estimular la experimentación y la colaboración se considera una estrategia central. De hecho, Copland (2003) sugiere que la investigación puede ser el «motor» que permita la distribución del liderazgo necesario para fomentar la participación en el aprendizaje, y el «pegamento» que puede unir a una comunidad en torno a un propósito común.

Todo esto tiene importantes implicaciones para la práctica del liderazgo en las escuelas y en los sistemas educativos. En particular, exige que se fomenten los esfuerzos coordinados y sostenidos en torno a la idea de que, para cambiar los resultados de

los grupos vulnerables de alumnos, es necesario que los adultos modifiquen su forma de pensar y sus prácticas.

Me parece que los capítulos de este libro nos hablan de todas estas cuestiones de un modo que estimulará y desafiará nuestras suposiciones. En particular, ilustran lo que es posible cuando las partes interesadas se unen para hacer frente a las barreras que experimentan algunos de nuestros niños y jóvenes, un mensaje que llega alto y claro a través de los capítulos de este libro.

Referencias

- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-172.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *The Nordic Journal of Studies on Educational Policy*, 6(1), 7-16
- Ainscow, M., Chapman, C. y Hadfield, M. (2020). *Changing education systems: a research-based approach*. Routledge.
- Bubb, S., Crossley-Holland, J., Cordiner, J., Cousin, S. y Earley, P. (2019). *Understanding the middle tier: Comparative costs of academy and LA-maintained school systems*. Sara Bubb Associates.
- Calderón-Almendros, I., Ainscow, M., Bersanelli, S. y Molina-Toledo, P. (2020). Educational inclusion and equity in Latin America: An analysis of the challenges. *Prospects*, 49, 169-186
- Copland, M. A. (2003). Leadership of inquiry: building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 375-395.
- CSIE (2012). *Index for inclusion, developing learning and participation in schools*. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Dobbie, W. y Fryer, R. G. (2009). *Are high-quality schools enough to close the achievement gap? Evidence from a bold social experiment in Harlem*. Harvard University.
- Hargreaves, A. y Ainscow, M. (2015). The top and bottom of leadership and change. *Phi Delta Kappa*, nov., 2015.
- Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan in teachers' professional relationships. En: J. W. Little y M. W. McLaughlin

- (eds.). *Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Contexts*. Teachers College Press.
- Kerr, K., Dyson, A. y Raffo, C. (2014). *Education, disadvantage and place: Making the local matter*. Policy Press.
- Messiou, K. y Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: student-teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Journal of Educational Research*, 46(3), 670-687.
- Miles, S. (2002). *Family action for inclusion in education*. Manchester: Enabling Education Network.
- UNESCO (2012). *Addressing exclusion in education: a guide to assessing education systems towards more inclusive and just societies*. UNESCO.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- UNESCO (2020). *Towards inclusion in education: status, trends and challenges*. UNESCO.
- Whitehurst, G. J. y Croft. M. (2010). *The Harlem Children's Zone, promise neighbourhoods, and the broader, bolder approach to education*. The Brookings Institution

SECCIÓN INTRODUCTORIA

Presentación

La educación inclusiva global, desde el aula hasta las familias y la comunidad

MILA NARANJO

JESÚS SOLDEVILA-PÉREZ

JORDI COLLET

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

1. Introducción

La escolarización masiva moderna fue concebida, diseñada y construida en varios países del mundo durante los siglos XVII y XVIII, e implantada en los siglos XVIII y XIX en toda Europa y el mundo. Contrariamente a lo que a veces se cree, desde el principio las escuelas han sido un artefacto de las élites de los nuevos Estados nacionales modernos para (re)producir las desigualdades existentes. Así, tanto en España como en toda Europa, las escuelas comenzaron siendo instituciones para mantener y reafirmar el *statu quo* existente: uno de enorme desigualdad entre una minoría burguesa, aristocrática y religiosa y la inmensa mayoría de la población, mayoritariamente campesina, artesana y ganadera (Pontón, 2017). Incluso los miembros más destacados de la Revolución Francesa veían en la escuela una herramienta para mantener las desigualdades que el orden social «natural» había establecido a lo largo de los siglos.

Así, cuando se quiere entender por qué es tan difícil construir escuelas inclusivas; si se quiere comprender por qué quienes están a favor de la equidad educativa y la justicia social tienen siempre la sensación de remar contra corriente; si se quiere entender por qué tantas iniciativas positivas de inclusión en las escuelas se agotan o terminan por no ser inclusivas, muchas veces

sin saber cómo ni por qué, es fundamental reconocer que desde hace unos doscientos años contamos con una herramienta de socialización de niños y jóvenes que incluye como parte inextricable de su ADN la (re)producción de desigualdades, exclusión y segregación (Ball, 2013; Ball y Collet, 2022). Precisamente por este sesgo inicial de la escuela y del sistema educativo hacia la desigualdad y la exclusión, pocas décadas después de su implantación en diversos países de Europa y del mundo, y especialmente en la segunda mitad del siglo XIX, surgieron varios intentos de reformar la escuela en términos más equitativos y justos.

La lucha por una escuela inclusiva tiene, así, una larga historia en España y en toda Europa de más de ciento cincuenta años. Un ejemplo son las asociaciones obreras escolares-culturales, que estaban abiertas a los niños, jóvenes y sus familias con el fin de proporcionar una cultura global y que eran muy diferentes de la escolarización masiva de los Estados nación que los trabajadores consideraban un ente burgués y contrario a sus intereses de clase. También estaban los esfuerzos de la Institución Libre de Enseñanza, que luchaba, al igual que las asociaciones escolares-culturales obreras, por extender la escolarización a todos los niños y transformar la vida escolar en una experiencia positiva, en una época en la que la escuela estaba muy marcada por la disciplina, el castigo físico y psicológico y la desigualdad y la segregación. Además, a principios del siglo XX estaba la escuela moderna de Francesc Ferrer i Guàrdia, que, en contra de la gramática profunda de los sistemas educativos de la época (Tyack y Tobin, 1994), pretendía crear una dinámica escolar inclusiva y mixta entre géneros y clases sociales.

Los años sesenta y setenta volvieron a ser un periodo en el que se criticaron duramente las dinámicas de exclusión, selección, segregación y reproducción de las desigualdades inherentes al sistema escolar. Se trata del movimiento de desescolarización liderado por I. Illich, J. Holt y E. Reimer que proponía rechazar la escuela y socializar a los niños y jóvenes a través de la comunidad, las nuevas tecnologías, etc.; de los contundentes informes de Coleman en EE. UU. y Bourdieu y Passeron en Francia denunciando un sistema educativo que valoraba más el capital familiar que el trabajo individual y el «mérito» (Sandel, 2020); y el *Informe Warnock* de 1978 en el Reino Unido, que ponía sobre la mesa una cuarta fuente de exclusión, desigualdad e injusticia que ope-

ra tanto por sí misma como en fuerte intersección con las de clase social, género y raza: lo que en aquel momento se definía como Necesidades Educativas Especiales (NEE).

En la lucha por la igualdad y la justicia educativa, la UNESCO presentó en 1994 la Declaración de Salamanca, que, junto con sus desarrollos posteriores, ha sido una de las contribuciones más serias y poderosas de los últimos ciento cincuenta años para remodelar, reprogramar y reorientar las escuelas en una dirección inclusiva. Como se afirma en la monografía de la *Revista Internacional de Educación Inclusiva* sobre el 25 aniversario de la Declaración, ha habido muchos logros, y muestra que «este legado sigue teniendo un gran impacto en el pensamiento, la política y las prácticas en el campo» (Ainscow *et al.*, 2019, p. 675). Por ejemplo, en el plano teórico, la Declaración de Incheon:

[...] hace hincapié en la inclusión y la equidad como fundamentos de una educación de calidad. También subraya la necesidad de abordar todas las formas de exclusión y marginación, disparidades y desigualdades en el acceso, la participación y los procesos y resultados del aprendizaje. (2019, p. 672)

O el hecho de que, por ejemplo, en España, en los últimos años ha habido un claro impulso tanto de políticas como de prácticas que se han ido incorporando en diferentes regiones para avanzar hacia la inclusión de todos los niños en la escuela ordinaria (Manzano-Soto *et al.*, 2021). A pesar de todos estos avances en los últimos años, existen obstáculos para la inclusión, que se ve obligada a crecer en un marco político y social donde la exclusión sigue formando parte del ADN de la educación escolar (Slee, 2018), donde el capitalismo promueve un escenario en el que lo más importante es el beneficio a cualquier precio, dejando de lado la ética, el bien común y la solidaridad (Ovejero, 2014), y donde el neoliberalismo fomenta sus propias tendencias excluyentes y segregadoras (Springer, 2016).

Estamos, pues, ante grandes retos, porque, por un lado, sabemos que: «La escuela inclusiva y la educación inclusiva siguen siendo las piedras angulares para avanzar hacia una sociedad más equitativa y justa para todos» (Saleh, 2014, p. 29). Pero, por otro lado, para que esto ocurra es necesario cambiar el ADN escolar, reprogramar el *hardware* del sistema educativo y transfor-

mar la gramática profunda de las escuelas, lo cual no es tarea fácil ni en España ni en ningún otro lugar (Marchesi, 2019; Florian y Camedda, 2020). Y es precisamente a esta tarea a la que se dedica este libro. Un libro que parte del análisis tanto de esos grandes retos aún pendientes como de diversas prácticas, políticas y propuestas inclusivas que promueven esa transformación estructural de la educación y de todo aquello que la condiciona. Y, para ello, el libro combina aprendizajes, análisis y reflexiones basados en la experiencia de la realidad española en un diálogo constante con investigaciones, conceptos y experiencias internacionales.

La idea central de este libro es, por tanto, esta: seguir avanzando con decisión y contundencia en este imprescindible proceso de mutación genética de la escuela, en esta reprogramación de su *hardware* basado en la desigualdad, la exclusión y la segregación. Necesitamos dar un salto adelante en nuestro enfoque de la inclusión: necesitamos una nueva gramática educativa alineada globalmente con la inclusión, la equidad y la justicia. Este salto es el que nos proponemos desarrollar a lo largo de este libro bajo el nombre de *Educación inclusiva global* (EIG), una perspectiva que pasa por entender que las aulas y las escuelas, por sí solas, encuentran dificultades insalvables para avanzar hacia la inclusión de forma concreta, real, efectiva y cotidiana. En consecuencia, este proceso de reprogramación hacia la inclusión debe producirse, al mismo tiempo y de forma coherente, en el aula, en el centro en su conjunto (aulas, patio, comedor, pasillos, etc.) y en todos los agentes (dirección del centro, profesorado, personal del centro, profesorado de apoyo, etc.), las familias y la educación no formal de la región y la comunidad.

La EIG se basa, así, en los aprendizajes y evidencias de la experiencia española e internacional (Ainscow, 2020; Baena *et al.*, 2020; Simón *et al.*, 2021; Porter y Towell, 2019), que nos dice que, si queremos construir una educación inclusiva real, justa y eficaz para todo el alumnado, solo se puede hacer si esta perspectiva integra el aula, el centro en su conjunto, las familias y la comunidad. En este capítulo se ofrece una introducción a lo que significa la perspectiva de la educación inclusiva global, una breve explicación de la estructura del libro y de cómo los distintos capítulos pueden contribuir a mejorar las prácticas desde el aula hasta la comunidad, y una respuesta a los retos planteados en las agendas nacionales e internacionales.

2. La perspectiva de la educación inclusiva global (EIG)

Como dijimos antes, la educación inclusiva, la equidad y la justicia educativa han estado en las agendas de gobiernos, universidades, instituciones de investigación, escuelas y organizaciones internacionales como la UNESCO y la OCDE durante muchos años. Han pasado treinta años desde la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), con muchas experiencias y aprendizajes asimilados. Al mismo tiempo, las enseñanzas extraídas de las experiencias internacionales y del último informe GEM de la UNESCO (2020) sugieren que todavía quedan múltiples interrogantes, retos y caminos por explorar. La Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC) (Barcelona) y la red de investigación española e internacional con la que trabaja se han implicado directamente en la exploración de las mejores formas de transformar tanto las realidades educativas cotidianas como la gramática educativa profunda en otras más inclusivas y socialmente equitativas. Este libro se basará en los hallazgos de diversos grupos de investigación españoles e internacionales para abordar la cuestión de cómo se puede llevar a cabo la inclusión de forma muy real, efectiva, concreta y cotidiana (desde las aulas hasta la comunidad, las escuelas, los alumnos, los profesores y las familias) y cómo los investigadores pueden trabajar mano a mano con los profesionales y otros actores que desarrollan sus prácticas día a día.

Se presenta el enfoque para abordar algunas de las tensiones, barreras y complejidades existentes en el proceso de mejora de la inclusión, la equidad y la justicia educativas, a partir de propuestas reales y exploradas a través de los estudios desarrollados por estos grupos de investigación. Estas propuestas van acompañadas de un análisis de aspectos que pueden ser de interés para repensar las prácticas, culturas, políticas e investigaciones actuales a nivel internacional. En consecuencia, el eje central del libro es presentar los resultados de la investigación sobre educación inclusiva en España, en diálogo con el resto de Europa y del mundo, en su globalidad y complejidad.

La experiencia española, la investigación en la que se basa este libro, nos muestra cómo hay más dificultades para lograr

una inclusión real o efectiva en un aula o para un niño si esta no está globalmente conectada e integrada con toda la escuela, con todas las familias y con toda la comunidad. Es decir, la educación inclusiva no puede ser, como se ha intentado en tantas ocasiones en España, una mera intervención quirúrgica, superficial, técnica y neutra que se reduce y solo se centra en alumnado con NEE (Arnaiz y Soto, 2003), grupos de origen inmigrante (Gibson y Carrasco, 2009), familias de «difícil relación» (Beneyto *et al.*, 2019; Collet y Olmedo, 2021) o comunidades desfavorecidas (Collet-Sabé y Subirats, 2016). La educación inclusiva debe ser global, profunda y política, y aspira explícitamente a remodelar el ADN de la escuela, su *hardware* y su racionalidad y dinámica profundas. Para hacer frente a este reto, debe abarcar globalmente toda la actividad del aula, la escuela, las familias y la comunidad, transformando las lógicas profundas de la escuela; de lo contrario, no puede ser realmente inclusiva.

En concreto, la perspectiva de la educación inclusiva global se basa en conceptos que dan cuenta de su naturaleza compleja y exigente, con una forma específica de concebir la educación inclusiva y, en consecuencia, la necesidad de trabajar de forma coherente e interconectada a diferentes niveles, en diferentes ámbitos y con diferentes agentes y dinámicas. Por ello, el concepto de *educación inclusiva global* pretende articular cinco dimensiones, tanto de análisis como de acción, entendidas como herramientas para seguir avanzando con claridad y contundencia en la transformación profunda del ADN de las escuelas y de toda la educación en su camino hacia la equidad, la justicia y la inclusión. Así, la EIG debe ser, simultáneamente:

- a) *Sistémica e intersistémica*. Es decir, que la inclusión es inherente a la lógica de los diferentes niveles de configuración, análisis e intervención de las prácticas educativas de las escuelas y del sistema educativo (Bronfenbrenner, 1992). Los diferentes niveles serían, siguiendo la teoría de los sistemas ecológicos: 1) el aula como nivel micro; 2) la escuela y las familias en el nivel inmediatamente superior; 3) el sistema educativo en el siguiente nivel; y, finalmente, 4) el sistema social, político y económico especificado territorialmente en las diferentes comunidades. La EIG se centra en la necesidad de interrelación, coherencia y orientación conjunta entre sistemas. En pocas

palabras, si no es «global», no puede considerarse inclusiva. De ahí la necesidad de considerar la inclusión en su dimensión global y, por tanto, la interacción entre sistemas, el trabajo en red entre actores y su orientación hacia una reprogramación de la escuela basada en un *hardware* inclusivo.

- b) *Incorporada*. La inclusión no puede plantearse dentro de cada sistema o agente de forma aislada o segmentada. Ni segmentación horizontal (de agentes) ni segmentación vertical (de niveles de configuración, análisis e intervención de las prácticas educativas). Por tanto, la inclusión dentro de los propios sistemas, entre sistemas, entre racionalidades y lógicas de acción y entre agentes tiene que orientarse y alinearse de forma global. Por ejemplo, como hemos empezado a detectar en España (Baena *et al.*, 2020), la innovación educativa puede promover procesos y prácticas educativas que son contradictorias y que chocan frontalmente con la inclusión. O lo que puede ocurrir es que la política de inclusión se desdibuje en prácticas educativas concretas que acaben siendo excluyentes, de modo que se produzcan prácticas segregadoras por parte de algunos agentes en el marco de las políticas inclusivas. En España, los colegios de educación especial que se declaran inclusivos podrían ser el ejemplo más claro (Calderón-Almendros, 2018), así como el uso exclusivo de algunos recursos como el profesorado para apoyar la inclusión (Soldevila *et al.*, 2017).
- c) *Imbricada*. Con esta dimensión queremos decir que la EIG tiene que estar incrustada y debe ser capaz de infundir, orientar y configurar cada contexto educativo y sus prácticas. No hay una (buena) manera de hacer educación inclusiva si la educación inclusiva no es un horizonte compartido, dado por sentado, un nuevo ADN, una nueva lógica que se incrusta y reconfigura de manera contextual y concreta en todas las prácticas y en todos los niveles, sistemas y actores y sus relaciones.
- d) *Cualitativa*. La EIG no puede entenderse (solo) en términos numéricos o estadísticos, sino en términos de calidad y experiencia. La EIG no es neutra ni genérica y, por lo tanto, no se puede medir con indicadores numéricos genéricos, sino que es contextual, cualitativa y experiencial. La evidencia cuantitativa puede aportar ciertos elementos para la evaluación, pero no puede convertirse en una tecnología disciplinar que pro-

nueva políticas, culturas y prácticas desarrolladas en el marco de diferentes sistemas educativos más proclives al análisis cuantitativo estandarizado que al avance hacia una experiencia real y satisfactoria de inclusión para todos los estudiantes. Esto es algo que ya ocurre con las pruebas estandarizadas internacionales y la dinámica de «enseñar para el examen», por ejemplo (Collet-Sabé y Ball, 2020). Este es un aspecto especialmente relevante, dado que la meritocracia sustenta la mayoría de los sistemas (desde la escuela hasta la universidad), permitiendo que la sociedad y sus organizaciones sociales se rijan por números (Mills, 2018), y más aún cuando el efecto perverso de los números ya ha sido investigado (Lingard y Sellar, 2013).

- e) *Ethos*. Por último, la educación inclusiva global no puede proponerse solo «porque es lo que hay que hacer ahora», como si fuera una moda, sino porque tiene un sentido ético, educativo y social. El proceso de educación inclusiva no debe ser una cuestión de opinión o de posición; es, ante todo, una cuestión de derechos y de justicia social, como se pone de manifiesto en las numerosas declaraciones y leyes (que veremos a lo largo de los capítulos) que España, entre otros muchos países, ha ratificado. Es sobre todo en este sentido, por tanto, como resulta incoherente que, bajo el supuesto amparo de los Estados, se produzcan situaciones de exclusión y, por tanto, sea todavía más clara la necesidad de desmontar de raíz el ADN de la educación, desencadenando la ruptura de las gramáticas escolares que conducen a la vulneración constante de los derechos de las personas. «Las personas, son personas», como decía una niña en una entrevista que formaba parte de un proyecto de investigación realizado en un colegio de primaria (Soldevila *et al.*, 2016). Estas palabras, aparentemente sencillas, encierran una gran complejidad. Si «las personas, son personas», no deberían existir distinciones discriminatorias entre las personas al amparo de los derechos. Entonces, ¿por qué no todo el mundo tiene los mismos derechos? ¿Y por qué unos pueden ir a la escuela de sus familiares y vecinos, mientras que otros se ven obligados a desplazarse y vivir su vida cotidiana de forma segregada? ¿Por qué algunos alumnos están destinados a ir a escuelas de guetos por haber nacido en familias con pocos recursos? ¿Por qué el

género puede marcar tu destino? ¿En qué mundo queremos vivir, qué sociedad queremos?

Definida y conceptualizada de este modo, la EIG pretende entender la educación en un sentido amplio y, al mismo tiempo, avanzar en determinados debates educativos que generan tensiones no resueltas o incluso incoherencias en la toma de decisiones de políticas, culturas y prácticas educativas que acaban convirtiéndose en obstáculos en el camino hacia la inclusión.

En primer lugar, identificamos el debate, a veces planteado en términos de equilibrio, entre equidad y excelencia. La equidad debe proporcionar ineludiblemente las «mismas» oportunidades de aprendizaje para todos. Es precisamente en este punto donde entra en juego el *constructo de la excelencia*, definido como la garantía de que cada alumno en el aula alcanzará todo su potencial de desarrollo y, por tanto, de aprendizaje. De este modo, equidad y excelencia van de la mano, sin que exista tensión entre ambas. Muy al contrario, existe una interdependencia y una interrelación mutua e indivisible. Entonces, ¿en qué casos se produce este debate, esta tensión entre equidad y excelencia? Cuando entendemos la excelencia como el impulso y la promoción de una élite específica, dentro del alumnado, que marca una diferencia en términos de rendimiento, competencia y aprendizaje con respecto a sus compañeros. Entendida así (como se sigue entendiendo y reivindicando por distintos colectivos del sistema educativo), genera un proceso de segregación, exclusión y desigualdad que traspasa los muros de la escuela y se traslada, directa y obviamente, a la sociedad. Urge, por tanto, buscar una forma de concebir la excelencia educativa que no se desvincule ni desligue en ningún momento ni en ningún punto de la equidad que debe guiar la finalidad de la educación (Tharp *et al.*, 2002).

En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, existe el eterno debate sobre si la educación debe promover el desarrollo individual o el desarrollo social de los alumnos. Este (des)equilibrio entre fuerzas aparentemente opuestas genera un conflicto inherente a la forma de entender y enfocar el proceso educativo. Es obvio que, al considerar el desarrollo integral del individuo, debemos incorporar de alguna manera la competencia que le permita (o le permitirá en el futuro) convertirse en un miembro activo de la sociedad. Sin embargo, seguimos pregun-

tándonos: ¿qué es prioritario y fundamental considerar desde el punto de vista educativo? La respuesta a esta pregunta nos lleva a posiciones psicopedagógicas que no podemos eludir. Por ejemplo, considerar que los niños se desarrollan de forma «natural», «biológica» u «orgánica» y pasan por etapas, o que se desarrollan con y gracias a «otros» que proporcionan las condiciones para generar zonas de desarrollo próximo (Vygotsky, 1995; Wertsch, 1984). Sin ánimo de ahondar en este debate, sino, más bien, como salida a este, defendemos que la función de la educación escolar es promover el desarrollo del individuo en un contexto social. Es decir, de ninguna manera el desarrollo individual puede desligarse del contexto en el que ocurre, ni de las interacciones que, en gran medida, hacen posible que ocurra. Por ello, el concepto de EIG cobra todo su sentido: entender la educación en una dimensión contextual y social incide directamente en que no podemos entender una sociedad inclusiva si previamente no hemos sido capaces de construir una escuela inclusiva.

En tercer y último lugar, y precisamente por lo que acabamos de exponer, existe una contradicción latente en perseguir el ideal de una sociedad inclusiva sin considerar que el paso previo e imprescindible es construir escuelas inclusivas.

3. La estructura del libro

El libro se estructura, tanto en el análisis como en las propuestas, precisamente en estas tres dimensiones: aula, escuela, y familias y comunidad. Una perspectiva y un reto que pone de manifiesto que, para ser una solución real y efectiva para todos, la inclusión debe ser integradora y global y abarcar las tres dimensiones.

Antes de comenzar el primer apartado, Jesús Soldevila Pérez, Ignacio Calderón Almendros y Gerardo Echeita (de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, la Universidad de Málaga y la Universidad Autónoma de Madrid, respectivamente) promueven la reflexión abierta y el debate sobre la educación inclusiva como una cuestión, entre otras consideraciones, *de y para* la justicia social. Para esta tarea, se apoyan en la riqueza del conocimiento teórico, experiencial y práctico que se ha acumulado sobre este tema, a un ritmo casi exponencial, desde los años noventa, y que ha permitido avances significativos. Pero tam-

bién se han planteado algunas cuestiones que es necesario considerar si queremos evitar repetir errores del pasado y replantearnos lo mejor posible los pasos futuros. En este contexto, este capítulo no pretende hacer una recopilación del conocimiento disponible, lo cual es extremadamente difícil, dado que el desarrollo de una educación más inclusiva implica a todos los elementos de un sistema educativo. Su objetivo es más bien generar un debate en torno a algunos aspectos que emergen como significativos, en particular los relacionados con la oportunidad, o no, de converger con perspectivas y propuestas como las de la educación para la justicia social, la igualdad y la ciudadanía global. Su propósito es poner de relieve la forma en que los sistemas de opresión se entrecruzan y se constituyen entre sí, así como las maneras de hacerles frente a través de la educación para construir sociedades más justas. Perspectivas y caminos que, sin duda, comparten denominadores comunes que deben posibilitar importantes sinergias para la tan necesaria y urgente transformación de la educación, pero también aspectos diferenciales que, desde su singularidad, han de contribuir, no obstante, al reconocimiento de la igual dignidad y derechos de todos los educandos, sin exclusiones, a una educación de calidad.

La primera sección aborda el aula. El primer capítulo, a cargo de Gemma Riera, Teresa Segué y José Ramón Lago (de la UVic-UCC), se centra en cómo el aprendizaje cooperativo puede contribuir al desarrollo de la cohesión, la equidad y la inclusión. Comienzan revisando la investigación sobre inclusión y aprendizaje cooperativo, para pasar a exponer la investigación desarrollada por el Grupo de Investigación en Atención a la Diversidad de la UVic-UCC y presentar la propuesta Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar y la estrategia Apoyar a Enseñar a Cooperar. En la primera parte, revisan los principios teóricos de estas propuestas que vinculan la inclusión, las personas en riesgo de exclusión y el aprendizaje cooperativo y los conceptos de *participación equitativa*, *interacción entre iguales* y *apoyo mutuo*, como fundamento del aprendizaje cooperativo. En la segunda parte, presentan el significado, los objetivos y las características fundamentales de los instrumentos que promueven la cohesión de los grupos de clase y de los equipos de aprendizaje cooperativo, las propuestas de estructuras cooperativas para el aprendizaje en equipo y los recursos y estrategias para aprender a cooperar

cuando trabajamos en equipo. En la tercera parte, examinan criterios y procedimientos de apoyo a los centros y al profesorado para la introducción, generalización y consolidación del aprendizaje cooperativo como instrumento para la inclusión.

En el segundo capítulo, Verónica Jiménez y Mila Naranjo (de la UVic-UCC) señalan la evaluación como uno de los elementos clave para generar inclusión o segregación en el aula, basándose en una larga trayectoria de asesoramiento en las escuelas españolas. Presentan, tanto desde una perspectiva teórico-conceptual como técnico-práctica, las características que debe tener la evaluación dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje para que este sea inclusivo. Para ello, transitan desde el nivel más general de toma de decisiones sobre la evaluación, esto es, el *planeamiento de la evaluación*, donde el profesor planifica y desarrolla la evaluación hasta el nivel más concreto, es decir, la asignación que se encuentra dentro del instrumento de evaluación. El capítulo pone de manifiesto la necesidad de alinear las prácticas educativas con las prácticas de evaluación dentro del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje para que este siga siendo inclusivo, tanto en lo que se refiere a la función pedagógica de la evaluación dirigida a mejorar la acción formativa del profesorado y al proceso de autorregulación del alumnado, como a la función social de la evaluación que proporciona calificación o acreditación de los resultados de aprendizaje del alumnado.

Finalmente, el tercer capítulo de esta sección, a cargo de Dolors Forteza Forteza, Joan Jordi Muntaner Guasp y Odet Moliner García (de la Universidad de las Islas Baleares y la Universidad Jaume I), se centra en los apoyos en el aula inclusiva. Discuten y profundizan en el conocimiento y análisis de diferentes modelos, organizaciones y posibilidades de apoyo que posibiliten experiencias inclusivas en el aula, y que rompan con los modelos terapéuticos y compensatorios que discrimina y segrega al alumnado. Entienden los diferentes tipos de apoyo como estrategias y recursos, tanto humanos como materiales, que facilitan la diversificación de las oportunidades de aprendizaje en el aula para que cualquier alumno pueda desarrollar todo su potencial y alcanzar el éxito escolar. Los apoyos se plantean desde una perspectiva colaborativa e institucional, entendiendo la colaboración como una actividad básica, teniendo en cuenta una visión integradora de la escuela. El capítulo presenta investigaciones y pro-

puestas de acción en las que el apoyo general disponible en las escuelas y en el aula promueve la participación y el aprendizaje con equidad y calidad.

La segunda sección, centrada en la escuela como institución, comienza con un capítulo de Javier Onrubia, José Ramón Lago y M.^a Ángeles Parrilla (de la Universitat de Barcelona, la UVic-UCC y la Universidad de Vigo) sobre cómo la inclusión es una gran oportunidad para que las escuelas, a nivel internacional, innoven y mejoren todas sus prácticas, culturas y políticas desde la perspectiva de la educación inclusiva global. El capítulo presenta y discute dos estrategias convergentes para construir y mejorar las prácticas educativas en una dirección inclusiva: la consulta colaborativa para la mejora de las prácticas docentes y la investigación participativa. Ambas estrategias se caracterizan por un enfoque colaborativo y por entender la inclusión no solo como un objetivo para la mejora de las prácticas educativas, sino también como una parte vital del propio proceso de mejora. Se presentan los referentes conceptuales de ambas estrategias y se discuten y ejemplifican los criterios básicos que rigen los procesos de mejora en ambos casos, así como las principales fases en las que se sitúan dichos procesos. Se destaca el carácter complementario de ambas estrategias y se discuten cuestiones pendientes y propuestas para avanzar en el diseño y desarrollo de procesos de mejora desde esa complementariedad.

El segundo capítulo de esta sección, escrito por Martin Mills y Haira Gandolfi (de la Universidad Tecnológica de Queensland/ University College de Londres y la Universidad de Cambridge), rinde un «homenaje a Cataluña» explorando las vidas y luchas de tres antiguos profesores de escuela en Inglaterra que tienen una estrecha afiliación con los ideales anarquistas en su práctica y puntos de vista de la educación. Basándose en estudios sobre el pensamiento anarquista y la educación, la justicia social y los marcos utópicos, exploran cómo estos profesores radicales imaginan y trabajan por un sistema educativo (y una sociedad) más inclusivo y socialmente justo, incluyendo las motivaciones, los costes y las recompensas que se asocian a este tipo de trabajo. A continuación, el capítulo describe los esfuerzos de estos profesores por criticar el sector educativo general sin dejar de trabajar en él, sus posteriores trayectorias fuera del sector y sus diferentes intentos de construir un nuevo sistema educativo más inclusivo

y socialmente justo a través de la práctica y el pensamiento utópicos.

El tercer apartado se centra en el papel de las familias y la comunidad y su imprescindible implicación y participación en la educación inclusiva global para el logro real y efectivo de la inclusión y la justicia social. En su primer capítulo, Jordi Collet, Sara Joiko y Cecilia Simón (de la UVic-UCC, del Instituto de Estudios Internacionales de la UNAP en Chile y de la Universidad Autónoma de Madrid) señalan, en un estudio comparado de Chile y España, las paradojas, contradicciones y obstáculos que pueden identificarse en la imprescindible incorporación de las familias a las prácticas, culturas y políticas de inclusión y justicia. Además, en ambos países la participación de las familias se ha situado en el centro de las políticas educativas actuales para promover un sistema escolar basado en la equidad y la justicia social. En concreto, analizan cómo los diferentes tipos de familias, principalmente las «familias blancas de clase media», facilitan u obstaculizan las prácticas, culturas y políticas inclusivas relacionadas con tres dimensiones: la elección de escuela y la segregación escolar; la relación con «otras» familias, especialmente las de origen inmigrante; y, por último, pero no por ello menos importante, el papel paradójico de las familias con respecto a las escuelas de educación especial. En este análisis, conceptos como *exclusión*, *meritocracia* y *diversidad* (todos ellos muy conocidos en la educación inclusiva) también pasan a formar parte de las narrativas de las familias para abordar estas tres dimensiones. El capítulo concluye con cuestiones relacionadas con las familias que pueden ser tanto un riesgo como una oportunidad para la educación inclusiva.

En su segundo capítulo, Mar Beneyto, Jordi Collet y Marta García (de la UVic - UCC y de la Universidad de Girona) sitúan a la comunidad y a la ciudad como aliados necesarios a la hora de construir una inclusión que sea real y efectivamente integradora y global. Examinan cómo diferentes investigaciones sitúan la gran importancia de agentes y espacios como ayuntamientos, entidades y asociaciones públicas, urbanismo, museos, clubes deportivos, etc., en una región y su papel en la apuesta compartida por una educación inclusiva. Como señalaba la *Carta de Ciudades Educadoras* de 1994, toda la educación, dentro y fuera de la escuela, formal, no formal e informal, es clave en los procesos de

socialización de los niños. Y aquellas comunidades que no comparten los principios de una educación inclusiva con derechos, equidad y justicia para todos los niños están causando un daño significativo, como muestran algunas de las investigaciones que presentamos, a los procesos de inclusión que a menudo están presentes dentro de las escuelas.

El último capítulo de esta sección, a cargo de Kiki Messiou, Núria Simó Gil, Antoni Tort Bardolet y Laura Farré Riera (de la Universidad de Southampton y la UVic-UCC), vincula el trabajo por la inclusión con la lucha por conseguir sociedades más democráticas y equitativas. En este capítulo se defiende la necesidad de contar con la voz del alumnado en las escuelas para promover contextos de aprendizaje inclusivos y democráticos. En primer lugar, el capítulo introduce un marco teórico sobre la educación inclusiva y democrática y señala dos conceptos polisémicos y controvertidos con elementos de convergencia: la *voz del alumnado* y la *participación en las escuelas*. En segundo lugar, se analizan ejemplos ilustrativos de investigaciones en centros de primaria y secundaria centradas en la voz del alumnado. Se presentan ejemplos de investigaciones en escuelas primarias en las que se utilizó la voz de los alumnos como clave para desarrollar prácticas de educación inclusiva. Escuchar la voz del alumnado está estrechamente relacionado con la noción de inclusión, ya que las teorías de la inclusión apoyan la idea de valorar los puntos de vista de todos los miembros. A continuación, se describen las investigaciones sobre la participación de los alumnos en centros democráticos de secundaria, en las que se examinaron cuatro ámbitos de participación democrática, y se intenta explorar cómo se concibe un centro democrático en relación con la participación del alumnado. Por último, se analizan los diferentes retos y oportunidades que surgen en los centros de primaria y secundaria que adoptan enfoques basados en la voz de los alumnos, con el fin de comprender el vínculo existente entre el papel del alumnado y la promoción de una educación inclusiva y democrática en los centros escolares.

En el capítulo final, los editores Jesús Soldevila Pérez, Mila Naranjo y Jordi Collet, reúnen y resumen algunas de las ideas más importantes que se han presentado a lo largo del libro, desplegando la perspectiva de educación inclusiva global como herramienta y como reto.

4. Referencias

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Ainscow, M., Slee, R. y Best, M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on, *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676.
- Arnaiz, P. y Soto, G. (2003). Special education in Spain at the beginning of the 21st century: the challenge to educate in an unequal and multicultural society. *International Journal of Inclusive Education*, 7(4), 375-388.
- Baena, S., Collet-Sabé, J., Garcia-Molsosa, M. y Manzano, M. (2020). More innovation, less inclusion? Debates and discussions regarding the intersectionality of innovation and inclusion in the Catalan school system: a position paper. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2020.1736653
- Ball, S. (2013). *Foucault, power and education*. Routledge.
- Ball, S. y Collet, J. (2022). Against school: an epistemological critique. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(6), 985-999.
- Beneyto, M., Castillo, J., Collet-Sabé, J. y Antoni Tort (2019). Can schools become an inclusive space shared by all families? Learnings and debates from an action research project in Catalonia, *Educational Action Research*, 27(2), 210-226,
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*. Jessica Kingsley Publishers.
- Calderón-Almendros, I. (2018). Deprived of human rights. *Disability & Society*, 33(10), 1666-1671.
- Collet-Sabé, J. y Ball, S. J. (2020). Revolting families: The Catalan «opt out» movement and practices of resistance against Standard Assessment Test (SAT). *Power and Education*, 12(1), 123-136.
- Collet-Sabé, J. y Olmedo, A. (2021). *The need for a critical school-family perspective in the Spanish school reform framework*. Oxford Research Encyclopaedia of Education. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.1701
- Collet-Sabé, J. y Subirats, J. (2016). Educación y territorio: 15 años de Proyectos Educativos de Ciudad (PEC) en Cataluña (España). *Scripta Nova*, XIX(532).
- Florian, L. y Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion, *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4-8.

- Gibson, M. y Carrasco, S. (2009). The Education of Immigrant Youth: Some Lessons from the U.S. and Spain, *Theory Into Practice*, 48(4), 249-257.
- Lingard, B. y Sellar, S. (2013). «Catalyst data»: perverse systemic effects of audit and accountability in Australian schooling. *Journal of Education Policy*, 28(5), 634-656.
- Manzano-Soto, N. (coord.). Hernández, J. de la Torre, B. Martín, E. (2021). *Avanzando hacia una educación inclusiva: la atención al alumnado con necesidades educativas especiales en las CCAA a través de la revisión de la normativa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Marchesi, A. (2019). Salamanca 1994-2019: there is still a long way to Latin America. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 841-848.
- Mills, M. (2018). Educational research that has an impact: «Be realistic, demand the impossible». *The Australian Educational Researcher*, 45, 569-583.
- ONU (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. ONU.
- Ovejero, A. (2014). *Los perdedores del nuevo capitalismo*. Biblioteca Nueva.
- Pontón, G. (2017). *La lucha por la desigualdad*. Pasado y presente.
- Porter, G. L. y Towell, D. (2020). *The Journey to Inclusive Schooling*. <https://bit.ly/2YWUumk>
- Saleh, L. (2014). Taking up the Mantle of Good Hope. En: F. Kiuppis y R. S. Hausstätter (eds.). *Inclusive Education Twenty Years After Salamanca* (pp. 149-169). Peter Lang.
- Sandel, M. (2020). *The tyranny of merit*. Farrar, Straus y Giroux.
- Simón, C., Palomo, R. y Echeita, G. (2021). The duty to promote an inclusive educational system: a phenomenological study on the assessment procedures of pupils with special educational needs in Madrid (Spain). *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2021.1968513
- Slee, R. (2018). *Inclusive Education isn't Dead, it Just Smells Funny*. Routledge.
- Soldevila, J., Naranjo, M., Muntaner, J. J. (2017). Inclusive practices: the role of the support teacher. *Aula Abierta*, 46, 49-56.
- Soldevila, J., Naranjo, M. y Pujolàs, P. (2016). La història d'un infant amb autisme. Interroguem l'experiència: implicacions per a la millora de l'escola inclusiva. En: Ampans (ed.). *VI premi d'investigació i innovació sobre persones amb discapacitat intel·lectual*. Ampans Servei d'Impremta.

- Springer, S. (2016). The Violence of Neoliberalism. En: S. Springer, K. Birch y J. MacLeavy (eds.). *Handbook of Neoliberalism*. Routledge.
- Tharp, R., Estrada, P., Stoll Dalton, S. y Yamauchi, L. A. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Paidós.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The «Grammar» of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- UNESCO (1994) *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin. Paidós.
- Wertsch, J. V. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 23, 7-18.

Mi vida (escolar) es prescindible: radicalizar un discurso contra las miserias del sistema escolar

JESÚS SOLDEVILA-PÉREZ

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

IGNACIO CALDERÓN-ALMENDROS

Universidad de Málaga

GERARDO ECHEITA

Universidad Autónoma de Madrid

1. Introducción

En marzo de 2020, *The New York Times* publicaba un artículo en el que Elliot Kukla reflexionaba sobre las medidas que, a raíz del fuerte brote inicial de covid-19 y la consecuente sobresaturación de los sistemas sanitarios, algunos países como Italia habían tomado. Estas medidas consistían en no salvar las vidas de las personas consideradas con discapacidad, enfermas crónicas o mayores con covid-19, lanzando el mensaje al mundo de que hay vidas que valen menos o son más prescindibles. El texto reflejaba algo que, aunque nos parezca grotesco, exagerado o tremendamente descarnado, no deja de mostrar una parte de la realidad y de nuestras relaciones: sí, hay vidas que hemos llamado sin pudor *minus-válidas* (menos válidas) o *in-válidas* (no válidas) y que, en momentos de miedo colectivo como el generado por la pandemia, se dejaron con las más terribles consecuencias. En España, el grupo de trabajo de Bioética de la Sociedad Española de Medicina Intensiva, Crítica y Unidades Coronarias primaba la entrada en UCI según la «supervivencia libre de discapacidad»

(Rubio *et al.*, 2020). Fue algo sencillo: en el caso de elegir entre una vida u otra, quienes ostentamos el poder llegamos a decidir incluso qué vidas valen más o menos, haciendo, por tanto, una restricción de la humanidad y de los derechos humanos (ONU, 1948).

Sin duda alguna, la pandemia también hizo aflorar la parte más positiva de la humanidad cuando ante la situación de crisis se organizaron múltiples estrategias de apoyo y mucha gente hizo todo lo posible para ayudar a sus conciudadanos; pero al unísono destapó y acentuó desigualdades e injusticias no solamente relacionadas con la sanidad, sino también con los sistemas educativos y las escuelas (Cabrera, 2020; COTEC, 2020): una vez más, la influencia del capital socioeconómico y cultural de las familias afloró como factor que disminuye las oportunidades de aprendizaje (Van Lancker y Parolin, 2020; Bonal y González, 2021), una realidad que lleva muchos años establecida en los sistemas educativos y en las escuelas (Fernández-Enguita, 2017; Jacovkis y Tarabini, 2021; Tarabini, 2020).

En las *escuelas* (dicho lo de *escuela* en términos amplios) también hay vidas que son más prescindibles que otras. Un informe de Save the Children, basado en fuentes oficiales de PISA (Program for International Students Assessment) y del Ministerio de Educación español les pone un rostro: alumnado con bajos recursos, inmigrante, de etnia gitana, con discapacidad (Sastre y Escorial, 2016). Una forma evidente de ver esta *prescindencia* de determinados alumnos y alumnas es la segregación escolar, bien sea por razones económicas/residenciales o por motivos raciales (Murillo y Martínez-Garrido, 2020; Waitoller, 2020), o por razones de salud/discapacidad, como es el caso del alumnado escolarizado en centros de Educación Especial y en aulas específicas, todo ello de acuerdo con una normativa *en fraude de ley* al ser contraria a la *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (ONU, 2006). Esa segregación también se produce con frecuencia a través de las prácticas habituales de muchas escuelas, que separan al alumnado en aulas o itinerarios por motivos de origen nacional, etnia, nivel socioeconómico y/o capacidad. Así se denuncia en la «Alianza por la educación inclusiva y contra la segregación escolar»,¹ donde se aprecia cómo la escuela sigue

1. <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2020-06/AlianzaSegregacion.pdf>

manteniendo determinadas categorizaciones que sustentan desigualdades sociales.

Bien podría decirse que lo anterior muestra algunas de las múltiples caras de la poliédrica *exclusión educativa*, que, como bien sabemos, es el polo oscuro de una dimensión dialéctica que tiene en *la inclusión* su polo luminoso. Así, este capítulo pretende analizar y denunciar la exclusión y algunos de sus motores, al mismo tiempo que busca invitar a una reflexión y debate profundos, para tratar de avanzar hacia una educación más inclusiva y justa.

Quizás el discurso políticamente correcto –pero hasta ahora poco eficaz en nuestras prácticas– de la inclusión, deba dejar paso al discurso de la exclusión como herramienta de cambio. [...] De este modo se podrían analizar los significados e implicaciones que se esconden tras algunas prácticas educativas calificadas como inclusivas que, sin embargo, no hacen más que perpetuar el estatus quo del sistema y abrir nuevas puertas a la marginación... (Parrilla, 2007, p. 15)

Hacemos nuestras las palabras de la profesora Parrilla y, por eso, en las siguientes páginas nos apoyaremos en evidencias de diferentes chicos y chicas que han experimentado el dolor de ser prescindibles en sus escuelas. Estas evidencias emanan principalmente de una investigación en curso,² y ponen en contexto e ilustran bien algunas de las ideas que iremos exponiendo, fruto de un buen número de años de investigaciones comprometidas con dar la vuelta a esas exclusiones. Porque *inclusión* y *exclusión* son procesos dialécticos, de modo que las intervenciones para mejorar la inclusión lo serán en la medida que se reduzcan las presiones excluyentes y viceversa; esto es, la exclusión educativa aumentará tanto como disminuya o resulten «débiles» las culturas, políticas y prácticas presuntamente inclusivas (Echeita, 2008; Escudero *et al.*, 2009; Osler, 2006) y las oportunidades de redistribución, reconocimiento y representación (Waitoller, 2020) que garantizan una educación justa. Por otra parte, y an-

2. *Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva desde el Modelo Social de la Discapacidad. Resistencia, resiliencia y cambio social* (RTI2018-099218-A-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades). Todos los casos abordados vendrán de esta investigación, siempre que no se cite otra fuente.

tes de desplegar nuestros argumentos, no está de más recordar que el desarrollo de una educación más inclusiva es una empresa que abarca a **todo el alumnado**, sin eufemismos ni restricciones respecto a ese «todos». Simplemente, como dice la UNESCO en su último informe GEM (UNESCO, 2020a), «todos significa todos».

2. Pararse a pensar, dejarse sorprender: las múltiples caras de la discriminación y la exclusión en la escuela.

Tal y como hemos anunciado, en este apartado queremos presentar algunos breves extractos que recogen diferentes caras de la exclusión, discriminación y opresión, a fin, principalmente, de promover la denuncia de las situaciones que los protagonistas viven en su piel día a día y que, por lo tanto, configuran sus vidas. Al margen de la exclusión y opresión que los diferentes sistemas ejercen a millones de niños sin escolarizar, existen también dinámicas y prácticas excluyentes y dañinas producidas en muchos centros y partes de los sistemas educativos que los niños en ellos escolarizados tienen que afrontar (Fancis y Mills, 2012). Así, queremos denunciar algunas de estas situaciones para visibilizarlas y ponerles nombre, por respeto y apoyo a quienes más las sufren, y para remarcar que ninguna vida debería considerarse menos valiosa.

Estar juntos, sentirse y formar parte de un grupo de iguales que te aprecia, reconoce y cuida de ti, y aprender cada día algo nuevo y que sea valorado son las tres grandes dimensiones para cuya articulación justa tenemos que poner todos nuestros mejores empeños y conocimientos, desplegando los apoyos necesarios para que sea posible. Pero la experiencia nos dice, lamentablemente, que nuestro sistema educativo no es inclusivo,³ por cuanto hay muchos niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos que están escolarizados

3. Esta afirmación es extensible a muchos otros sistemas educativos en el mundo, como puede comprobarse en múltiples publicaciones (ej.: Calderón *et al.*, 2020; UNESCO, 2020). El sistema educativo español que analizamos en estas páginas puede servir como espejo para otros países, porque, si en él se violan los derechos humanos: «¿Cuántos de los países que ratificaron la Convención cometen sistemáticamente viola-

en aulas o centros «segregados», bien sea por razones económicas, sociales o personales (estado de salud/discapacidad, etnia), algunos incluso teniendo que abandonar sus hogares y desplazarse para poder tener su derecho a la escolarización; que otros muchos están viviendo cotidianamente situaciones de marginación, menosprecio, cuando no del más lacerante y doliente maltrato o abuso, y no siempre de manos de sus iguales, sino también, tristemente, en ocasiones, por parte del mismo profesorado que debería cuidar su autoestima y bienestar personal; y bien sabemos que, en España, por ejemplo, casi un 25 % del alumnado que cursó la educación obligatoria la «mal termina» sin haber conseguido el título correspondiente y que incluso casi un 20 % de quienes terminan con ese título, abandonan sus «ganas de estudiar», seguramente a cuenta, en buena medida, del negativo impacto que en ellos y ellas ha tenido una escolarización que no ha tenido esa compleja cualidad que llamamos «ser inclusiva» (FESE, 2021).

Son muy numerosas y diversas las historias que aquí se podrían recoger, pero, para plasmar las múltiples caras de la exclusión, nos centraremos solamente en algunas situaciones de injusticia (Fraser, 2009), opresión (Young, 2000) y exclusión, que las protagonistas de estas historias viven en su piel.

2.1. La historia de Lucía

Primero, hablaremos de la historia de Lucía. Una historia que traemos de la mano de su hermano pequeño, Marcos. Lucía estaba a punto de terminar la etapa Primaria en un centro público. De una conversación pública en el marco del proceso de investigación citado desarrollado en la red durante el confinamiento por la covid-19 (Calderón y Rascón, 2020), se extraen las siguientes palabras:

MARCOS: [Mi escuela] Para mí es buena, pero para mi hermana no tanto, [...] porque se siente sola en el patio. Está sola. Siempre.

INVESTIGADOR: ¿Y cómo se podría arreglar eso, Marcos? ¿Qué se te ocurre?

MARCOS: Hablando con los de su clase. [...] Que se junten con ella.

ciones graves de los derechos humanos en las escuelas?» (Calderón-Almendros, 2018, p. 1670).

INVESTIGADOR: ¿Y por qué crees que no se juntan con ella?

MARCOS: Porque tiene autismo. [...]

INVESTIGADOR: Y tú antes decías que para ti sí era buena la escuela. ¿Por qué es buena para ti?

MARCOS: Porque a mí me mandan cosas [tareas], estoy con mis amigos, se juntan conmigo... (Marcos, estudiante de Primaria)

Tan solo el inicio de esta brevísima conversación ilustra la desigualdad que se genera y está cristalizada en muchas de nuestras escuelas: son buenas para unas personas y no para otras. Es decir, tiene filias y fobias. Existe el alumnado legítimo y el que está, pero no debería estar. Hay un alumnado que siempre está bajo sospecha, es objeto de múltiples evaluaciones y siempre bajo la *espada de Damocles* de un cambio de modalidad de escolarización (Echeita y Calderón, 2014; Simón *et al.*, 2021). La advertencia es clara: quien no se somete al dictamen de *la normalidad* en la institución (con sus ritmos, sus materiales estandarizados, sus formas de relación competitivas, sus formas de expresión homogéneas, etc.) es segregado, marginado o expulsado fuera de ella. Y esto se hace con el concurso del miedo, la ansiedad y la impotencia de las familias, que se encuentran en desventaja ante el poder de la escuela tratando de defender a su hijo o hija más vulnerable. La desoladora denuncia de Marcos sobre su propia escuela muestra qué tienen que temer las madres y padres, y lo describe magistralmente: es una cuestión de presencia («estoy con mis amigos»), de participación («se juntan conmigo») y de aprendizaje («a mí me mandan cosas»). La inacción de la escuela respecto de su hermana Lucía hace ver que su situación es «natural», pero es evidente que no lo es.

¿Se imagina Vd. ser Marcos o Lucía o su madre o padre? ¿No le revuelve esta injusticia cuando, además, ocurre en un país que ha refrendado *el derecho* de todos los niños en situación de discapacidad a una educación inclusiva? ¿Habremos de resignarnos a la «suerte» ante una situación como esta, o a que nada se pueda hacer ni cambiar? ¿Qué argumentos y creencias sostienen los profesionales de la educación que intervienen en esta situación? ¿Por qué lo ve un niño y no los profesionales de la educación? ¿Por qué hay cada vez más niños que no llegan ni a poder ser escolarizados en las escuelas de sus hermanos y vecinos, incluso en la etapa preobligatoria? Preguntas urgentes que no esperan una respuesta

urgente y un compromiso inequívoco, no retórico, con la inclusión educativa.

2.2. El relato de Ismael

[...] Donde yo vivo [...] todo el mundo [...] está más espabilado de lo normal. [...] Gente no más espabilada en el sentido de más inteligente, sino que son más de calle, están más en la calle. Espabilada de calle, no de estudios; [de] allí no va a salir ningún abogado ni va a salir ningún maestro, ni ningún... De allí no van a salir nada más que maleantes. (Ismael, estudiante de Secundaria)⁴

Ismael hacía esta descripción de su barrio desde el reformatorio en el que estaba recluido por tráfico de drogas. Él, como muchos de sus amigos, ya había abandonado la escuela. En su caso, el fracaso no era achacable a una pretendida falta de capacidad. Ismael y sus amigos cuentan con las características supuestamente «adecuadas» para ser buenos alumnos, pero viven en situación de pobreza y son de etnia gitana. La radiografía que hace de su barrio en tan pocas palabras nos ofrece algunas claves fundamentales: sin que un especialista haya tenido que explicárselo, Ismael ha entendido que la inteligencia en la escuela no es la que a él se le exige en su barrio, que sus culturas están intensamente separadas, y que hay toda una expectativa aplastante sobre él y sus vecinos que le ha llevado justo al lugar donde estaba mientras lo contaba. La cultura escolar es una cultura sesgada por la clase social, y también por la etnia, lo que impide desafiar los destinos que estos chicos y chicas viven desde su infancia. Para que eso ocurra, es necesario evitar los paños calientes: los sistemas educativos siguen manteniendo las diferencias de clase y excluyendo a las minorías étnicas (Sastre y Escorial, 2015), por lo que están contruidos de forma clasista y racista. Crecer asumiendo la subordinación y el desprecio de su propia inteligencia, algo que ocurre también en casos como el de Lucía, supone un daño irreparable en la construcción de la identidad de personas y colectivos que deberían encontrar en las escuelas sus aliados para desmontar las construcciones tendenciosas de un mundo que sustenta enormes desigualdades.

4. La historia de Ismael y la de otros amigos ha sido ampliamente abordada en Calderón-Almendros (2011 y 2015).

2.3. Infancias y juventudes oprimidas en el marco de la infancia y la juventud (oprimida)

Lo explicado hasta aquí no se produce en el vacío, sino en una situación que coloca a la infancia y la juventud en general en una compleja situación. Ya Maria Montessori, en su normocentrista antropología pedagógica, denunciaba hace un siglo que el niño ha sido ocultado y opacado por el egoísmo inconsciente de los adultos. Malaguzzi, por su parte, defendería que de los 100 lenguajes del niño le son robados 99. En la actualidad, la infancia y la juventud, entendidas como grupo social, sigue oprimida (algo evidenciado durante la pandemia de la covid-19) y sujeta a profundas injusticias consecuencia de los procesos habituales de la vida cotidiana en los que entran en acción presupuestos y estereotipos culturales, reacciones con o sin intención, los aspectos estructurales de las jerarquías burocráticas y los mecanismos del mercado (Young, 2000).

Esta misma autora aglutina en cinco categorías los hechos y condiciones que algunos movimientos sociales radicales atribuyen al término *opresión* para describir las injusticias vividas: *explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencia*. Todo ello abarca, a nuestro juicio, lo que vive una parte significativa de la infancia y juventud como grupo social oprimido en el ámbito de la educación. Como explica Young (2000), las relaciones de poder y desigualdad vienen determinadas en cierta medida por quién hace qué, para quién y cómo se recompensa el trabajo. En relación con esto, nos preocupa la situación de *explotación* que una parte de la infancia y juventud vive en las escuelas y los institutos cuando encontramos historias como las que manifestaba, en la investigación ya citada, Malena, una estudiante de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria: «Es que nosotros también tenemos vida» (refiriéndose a la ingente cantidad de tareas que reciben del profesorado, que no deja posibilidad a «vivir» más allá de la exigencia escolar); algo que Jorge, estudiante de 3.º de ESO, matizaba: «Nuestros padres también tienen una vida». El matiz de Jorge da muestra del doble disciplinamiento que ejerce la escuela (al alumnado y a las familias) sobre el dominio de la normalidad como organizadora de la realidad escolar: la exigencia a la familia aumenta en la medida que el alumno o alumna tiene más necesidades de apoyo. De ahí que

muchas madres (en su inmensa mayoría) de alumnado en situación de discapacidad acaben abandonando trabajos y, en general, «su vida» para hacer frente a las desigualdades a que se enfrentan sus hijos. El alumnado, por supuesto, somatiza toda esta exigencia. La OMS sitúa a España siempre entre los 4 primeros puestos de 42 países respecto a la presión que siente el alumnado por el trabajo escolar (Inchley *et al.*, 2016). Esta sensación de *explotación* se ve acentuada cuando el alumnado se siente alienado, al no encontrar sentido a la actividad que realizan:

No lo aprendes para ti. Los conocimientos que adquieres en ese momento los tienes tú, pero no son para ti en realidad, son para el examen. Porque a mí, después de hacer el examen, a los días yo ya no me acuerdo de lo que di. (Carmen, estudiante de Educación Secundaria)⁵

¿Qué significación tiene un aprendizaje que no es buscado ni deseado, sino impuesto y asumido? ¿Qué aprendizaje vital se desarrolla al someter durante años la voluntad al valor «económico» de una calificación? ¿Qué implicación emocional tiene para el alumnado una nota, o unas mejores puntuaciones de país en los informes PISA? ¿Dónde queda aquella idea de Giner de los Ríos que decía que el fin de la enseñanza es la educación, y no la mera instrucción? Esta sensación de *explotación*, sumada a otros tantos factores, como, por ejemplo, los emocionales o los mensajes que «culpabilizan» al alumnado (Calderón-Almendros, 2011; Cuomo e Imola, 2008; Escudero *et al.*, 2009; Osler, 2006), pueden dar lugar a la desvinculación con aquello escolar que, como anunciábamos, abre las puertas al abandono (Tarabini, 2020) y puede convertir a una parte significativa de la infancia y juventud en un grupo excluido de los aprendizajes y la motivación por aprender. Un abandono y exclusión que tienen también un impacto directo en la vida adulta (Soler *et al.*, 2021).

Comenzamos el capítulo hablando de *prescindencia*, y es que hay incluso colectivos cuyas vidas corren un mayor riesgo de ser eliminadas: véanse las cifras de asesinatos de mujeres, pero tam-

5. Carmen, Jorge y Malena forman parte del colectivo Estudiantes por la Inclusión, que viene desarrollando un trabajo retador que genera una nueva línea: los cambios pueden ser promovidos por el alumnado, los que «puentea» el poder y pone el acento en la mejora de las vidas de todo el alumnado en primera persona. Su primer aporte es la guía *Cómo hacer inclusiva tu escuela*, publicada en 2021 por el Ministerio de Educación y FP.

bién los recientes crímenes cometidos en España, presuntamente por la condición homosexual y la situación de discapacidad respectivamente. Este último caso viene precedido por el escandaloso aumento del 69,2% de los delitos de odio contra personas en situación de discapacidad en España durante el 2020, y un 57,1% el antigitanismo (MIE, 2021).⁶ Hay muchos factores que influyen en esta realidad, no pretendemos llegar a conclusiones gruesas. Pero es evidente que buena parte de la socialización se desarrolla en la escuela, y en ella se aprende a valorar o rechazar las diferencias, así como a tomar posición crítica ante la realidad. Por supuesto que muchas escuelas hacen un enorme trabajo en la construcción de esa ciudadanía democrática que requiere una sociedad que valora la diversidad; pero también es cierto que en nuestro sistema educativo se sigue violando grave y sistemáticamente el derecho a la educación inclusiva (CRPD, 2018, 2024).

La obsesión por los indicadores de rendimiento internacionales, la segregación de nuestras escuelas, la sobrecarga de tareas alejadas del interés del alumnado y percibidas como inútiles para sus vidas, la competitividad que conlleva y el sostenimiento que con todo ello se hace de las desigualdades en la institución, que ilustran bien los testimonios abordados previamente, no son precisamente una solución a los problemas sociales que tenemos, sino más bien un grave problema añadido en una institución encargada de educar a las nuevas generaciones. ¿Podemos prescindir de todas estas vidas? Resulta urgente entender la centralidad *del cambio escolar* y los procesos que lo facilitan, o en su caso lo entorpecen, para tratar que la educación inclusiva no solo sea un hermoso discurso, sino una realidad construible y alcanzable.

3. Radicalizar un discurso contra las miserias del sistema escolar

Llegados a este punto nos asaltan más preguntas: ¿cómo es posible que, con la gran cantidad de declaraciones, tratados, leyes

6. Más allá de nuestras fronteras, los discursos de odio han entrado de forma desinhibida en el panorama político internacional.

estatales y autonómicas, indicaciones, objetivos internacionales y un amplio bagaje de investigaciones que acreditan los beneficios de la inclusión, sigamos encontrando tantas y diversas situaciones de injusticia, exclusión y opresión? ¿Por qué estos acuerdos, tratados y leyes son vulnerados/bles?

Sin duda, las respuestas a estas cuestiones son multidimensionales, debido a la elasticidad del concepto de *exclusión* (Escudero *et al.*, 2009), las diferentes formas de definir la justicia social (Francis *et al.*, 2017), o bien por el complejo entramado de los sistemas educativos y de las escuelas, que, por ser diferentes, nos darían respuestas dispares. Aun así, quisiéramos seguir analizando algunos elementos transversales que han sido identificados como motores de la exclusión y que podrían dar, en cierto modo, respuesta a estas preguntas. Nuestro propósito no es recogerlos todos ni tampoco elaborarlos completamente, pero sí sugerir algunos debates a su alrededor. Para ello, recorreremos algunas de las vías a través de las cuales los sistemas de opresión interseccionan entre ellos en diferentes niveles, generando situaciones de discriminación y exclusión como las que hemos expuesto.

Probablemente, en la base de los motores y de las razones por las cuales se siguen viviendo tantas y tan diversas situaciones de injusticia, exclusión y opresión, encontraríamos las ideas que se han ido configurando históricamente alrededor de las funciones de la escuela; visto que, desde la creación de los sistemas educativos modernos y las sociedades capitalistas industriales, una de las funciones que se han atribuido a los sistemas educativos ha sido la selección (Tarabini, 2020). De hecho, por ejemplo, en España, aun tratando de esconder su trasfondo bajo un nombre más políticamente correcto como es la Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad, esta es más popularmente conocida como la «selectividad». Y esta función selectiva de la escuela se desarrolla desde las etapas preobligatorias, estableciendo un vínculo directo entre la escuela y el mercado, así como con los procesos de exclusión de todas aquellas personas que, por diferentes razones, han sido desterradas de la oportunidad de formar parte de forma íntegra del sistema social y educativo. Este hecho es fundamental, porque es desde la exclusión social desde donde las capacidades, bienestar y libertades (de las que nos habla desde su enfoque Amartya Sen, 2000) se ven sesgadas.

Los procesos de selección que las escuelas desarrollan a partir de diferentes políticas y prácticas están marcados por una concepción muy limitada de la diversidad, al mismo tiempo que por un fuerte peso del concepto de *normalidad* (abriendo las puertas a la *lógica de la homogeneidad* incluso en un sentido más amplio que el planteado por Brown, Nietupski y Hamre-Nietupski, 1987), que permite determinar cuál es el alumnado que debe seguir adelante y cuál perderse en los complejos entramados del sistema; siempre bajo el legitimado discurso de que serán mejor atendidos o que el sistema les puede dar más oportunidades en entornos segregados, por no poder estar a la altura de los comunes (Muntaner, 2010). Este hecho permite culpabilizar al niño, la niña o a su familia, personalizando el problema/fracaso en ellos y no en el sistema. Así, un problema social (la desigualdad) se convierte en individual (la calificación). Pero ¿quién es el verdadero responsable?

El análisis de Waitoller (2020b) introduce el concepto de *inclusión selectiva*, exponiendo que, si bien las situaciones de inclusión han mejorado con el aumento de las tasas de escolarización de algunos países, las inequidades y exclusiones se han acentuado una vez dentro del sistema a partir de múltiples formas de desigualdad y discriminación que favorecen la selección de aquellas diferencias que no pueden adaptarse a las prácticas normativas. Así, podríamos hablar también de *normalidad selectiva*, entendiendo que es este constructo de *normalidad* el que permite legitimar y desarrollar los procesos de selección, exclusión, falta de reconocimiento (Fraser, 2009) e imperialismo cultural (Young, 2000) al que están subyugadas las personas que se encuentran en los márgenes de esta normalidad. El neoliberalismo, como proyecto cultural, imprime un claro sentido al concepto de *normalización*, entendiendo que las personas son (o no) juzgadas y normalizadas a partir de su capacidad por formar parte del ideal neoliberal (Waitoller, 2020a) y de su contribución a la economía, hecho aún más acentuado cuando se forma parte de alguno de los grupos excluidos, por ejemplo, el de personas en situación de discapacidad (Apple, 2010), o afroamericanas y latinas (Waitoller *et al.*, 2019). Parece ser, pues, que la capitalización de la educación en pro de la ideología del libre mercado tiene más peso que garantizar un derecho fundamental. En tal caso, se corre el peligro de estar pasando

[...] de la educación como derecho a la educación como mercancía; de los sujetos titulares de derechos a los consumidores informados que invierten en su futuro o en el de sus hijos; de la igualdad de oportunidades y la democracia a la competencia y el desarrollo económico; de las necesidades de la sociedad democrática a las necesidades del mercado laboral; del pleno desarrollo de la personalidad y la participación en la sociedad a la producción de trabajadores flexibles, cualificados y adaptados a las necesidades del mercado. (Lema, 2010, p. 38)

Es esta lógica de mercado la que nos está haciendo pensar que hay vidas escolares que valen menos. ¿Vamos a dejar que esto siga ocurriendo?

La evolución del sistema se enfrenta a la tradición y a las fuerzas del mercado. En este sentido, por ejemplo, Tomlinson (2012) denuncia que se ha construido toda una industria de las *necesidades educativas especiales*, aceptada por los gobiernos, que van aumentando su funcionamiento con el incremento de la demanda de categorización por parte de las propias familias para la obtención de recursos que garanticen la adecuada atención de sus hijos e hijas. Tomlinson muestra el incremento de solicitudes de las familias de clase media, que históricamente evitaban la categorización de sus hijos e hijas. Se incorpora, por tanto, en el ideario común la bondad de la educación segregada frente a la educación inclusiva; los intereses del mercado frente a la evidencia científica internacional.

Frente a estas enormes fuerzas, la lucha por la construcción de ese sistema educativo inclusivo ha tomado cuerpo en los discursos oficiales y las agendas internacionales, pero no terminan de aterrizar en las escuelas, que continúan afianzando prácticas educativas excluyentes, como venimos viendo en estas páginas. Es lógico pensar que la estrategia desarrollada tiene errores y que la fuerza del *statu quo* y los poderes establecidos son mayores de lo que a muchos nos hubiera gustado.

Incluso la UNESCO, en su defensa de la educación inclusiva, utiliza justificaciones que se asientan en la lógica a la que pretende responder. Habla de la justificación educativa, ya que desarrolla formas de enseñar beneficiosas para todos los niños y niñas; la social, porque sienta las bases de una sociedad justa y no discriminatoria; y la económica, ya que es menos costosa que

mantener sistemas segregados (UNESCO, 2020b). Sin cuestionar la veracidad de esta última, y entendiendo que responde a las falacias que desde esos otros discursos interesados (la industria NEE) se hacen de esta cuestión, los sistemas no necesitan esa justificación para desarrollar una transformación que es imperativo moral (y legal), ya que se trata de derechos humanos fundamentales. Tampoco deberían ser necesarias las evidencias sobre la eficacia de la educación inclusiva en la producción de aprendizajes académicos (Hehir *et al.*, 2016) y en el aprendizaje emocional y la construcción social (EADSNE, 2018).

Recurriendo a diversos autores, Mills (2018) recoge importantes reflexiones en relación con los supuestos sobre qué es una «buena sociedad». Estos supuestos sustentan los marcos políticos, las prácticas educativas a todos niveles, y también la forma cómo profesores y alumnos se ven y construyen a sí mismos. Son supuestos que prevalecen a pesar de lo que dicta la evidencia científica, y que no problematizan con el capitalismo, como son la meritocracia o el hecho de estar «gobernados por los números», pero que, como señala el propio Mills (2018) y Barton (2003) sí que cuestionan la justicia social.

Siendo conscientes del hecho que no todo el alumnado parte en las mismas condiciones, ¿hasta cuándo permitiremos que la meritocracia sea la catapulta hacia la exclusión en nuestras escuelas? ¿Nos dejaremos gobernar por los números? Unos números que no solamente suponen injusticias y exclusión, sino que, además, convierten las escuelas en lugares dañinos (Francis y Mills, 2012). La preocupación por aumentar las puntuaciones en los test académicos y el alcanzar los estándares internacionales nos hace olvidar las fortalezas de las prácticas inclusivas en las escuelas, esto es, el crecimiento académico, social y emocional de los estudiantes (Pujolàs, 2008; Soldevila *et al.*, 2017) y el adoptar un firme compromiso con los valores inclusivos (Booth, 2011), hechos que permiten frenar las situaciones de opresión, superar la exclusión y promover la justicia social.

De nuevo, estos argumentos son importantes para contrarrestar todas las falacias en las que se asientan los discursos que hacen apología de la segregación. Sin embargo, no deberíamos asentarnos en ellos, porque volvemos a poner el peso en la productividad y la obsesión por la eficacia que tanto se separan de los procesos educativos genuinos, transformadores y emancipa-

dores (Freire, 1972). No debería ser necesario si la privación de un contexto equitativo e inclusivo supone un impedimento para el desarrollo armónico y óptimo de las personas, y si impide la transformación necesaria de un contexto social que aún hoy discrimina, oprime hasta el dolor y excluye de forma sangrante. Situar el debate donde el mercado lo quiere (en la meritocracia, el encumbramiento de la cultura del esfuerzo y la pelea por la productividad bajo la mentirosa doctrina del «si quieres, puedes») nunca nos llevará a salir del *status quo*. Necesitamos generar espacios de discusión y renovación de políticas y prácticas, que tienen que estar alimentados por quienes han estado fuera y son víctimas de todo lo que hemos denunciado en estas páginas. Procesos participativos a gran escala, pero también en cada centro y cada aula. El profesorado puede y debe rebelarse ante toda esta apisonadora que aplasta las diferencias sin piedad, y que tiene un lugar destacado en las escuelas. No podemos esperar más, y el cambio tiene que tomar impulso en quienes sabemos que esto no puede seguir así: docentes y familias que se ponen junto al alumnado para transformar la realidad. Y eso no se producirá (¡ha pasado más de un cuarto de siglo desde la Declaración de Salamanca!) con el discurso políticamente correcto de la educación inclusiva «débil». Todos los niños y niñas que tenemos en las escuelas, que viven en un mundo hostil contra sus propias diferencias, no pueden esperar más. Y lo que llevan años esperando es nuestro posicionamiento inequívoco, incómodo y emocionalmente expuesto para trascender los discursos políticamente correctos con acciones contra la injusticia, propiciando una transformación profunda de nuestros sistemas educativos: sus funciones, lo que considera legítimo y, al fin, un ensanchamiento de la imaginación pedagógica, que reconozca la naturaleza política de la educación y nuestro indelegable protagonismo en la historia.

Enemigo de la desigualdad social, no me limité a lamentarla en sus efectos, sino que quise combatirla en sus causas, seguro de que de ese modo se ha de llegar positivamente a la justicia, es decir, a aquella ansiada igualdad que inspira todo afán revolucionario. (Ferrer i Guardia, 1978, p. 26)

4. Referencias

- Apple, M. W. (2010). Len Barton, critical education and the problem of «decentered unities». *International Studies in Sociology of Education*, 20(2), 93-107.
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education: A basis for hope or a discourse of delusion*. <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Barton-inclusive-education.pdf>
- Bonal, X. y González, S. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 14(1), 44-62.
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41(3), 303-318.
- Brown, L., Nietupski, J. y Hamre-Nietupski, S. (1987). Criteris de funcionalitat última. En: J. L. Ortega y J. L. Matson (coords.). *Recerca actual en integració escolar* (pp. 21-34). Departament d'Ensenyament.
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 13(2), esp. COVID-19, 114-139.
- Calderón-Almendros, I. (2011). Breaking away to find a way: poverty and school failure in a Spanish adolescent life-history. *British Journal of Sociology of Education*, 32(5), 745-762.
- Calderón-Almendros, I. (2015). *Sin suerte pero guerrero hasta la muerte. Educación, pobreza y exclusión en la vida de Medina*. Octaedro.
- Calderón-Almendros, I. (2018). Deprived of human rights. *Disability & Society*, 33(10), 1666-1671.
- Calderón-Almendros, I., Ainscow, M., Bersanelli, S. y Molina, P. (2020). Educational inclusion and equity in Latin America: an analysis of the challenges. *Prospects: Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*, 49(3), 169-186.
- Calderón-Almendros, I. y Rascón-Gómez, M. T. (coords.) (2020). *Análisis y propuestas para una nueva Ley Educativa. Conversaciones de la ciudadanía sobre la escuela inclusiva*. Octaedro.
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) (2018). *Inquiry concerning Spain carried out by the Committee under article 6 of the Optional Protocol to the Convention* [versión avanzada inédita]. <https://bit.ly/2Y5TqA9>
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) (2024). *Seguimiento a la Investigación sobre España realizada por el Comi-*

- té en virtud del artículo 6 del Protocolo Facultativo de la Convención [versión avanzada no editada]. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2FC%2FESP%2FFUIR%2F1&Lang=en
- COTEC (2020). *Covid-19 y educación II: escuela en casa y desigualdad*. Fundación COTEC.
- Cuomo, N. e Imola, A. (2008). Cuestionar la práctica educativa: Análisis del contexto y las formas de enseñar. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 49-58.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. «Voz y quebranto». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2018). *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion. A Review of the Literature*. EADSNE.
- Fernández-Enguita, M. (2017). Desigualdades educativas en la sociedad digital. *Zoom Social. Educación*, 2. <https://bit.ly/3m5ESs7>
- Ferrer i Guardia, F. (1978). *La escuela moderna*. Jucar.
- Francis, B., Mills, M. y Lupton, R. (2017). Towards social justice in education: contradictions and dilemmas. *Journal of Education Policy*, 32(4), 414-431.
- Francis, B. y Mills, M. (2012). Schools as damaging organizations: instigating a dialogue concerning alternative models of schooling. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(2), 251-271.
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin.
- Fundación Europea Sociedad y Educación (FESE) (2021). *Mapa del abandono educativo temprano en España. Informe General*. <https://bit.ly/39ZFHNP>
- Hehir, T., Pascucci, S. y Pascucci, Ch. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. Instituto Alana. <https://bit.ly/3iboXHG>
- Inchley, J., Currie, D. B., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Mathison, F., Aleman-Díaz, A. Y., Molcho, M., Weber, M. y

- Barnekow, V. (eds.) (2016). *Growing up unequal. HSBC 2016 study*. World Health Organization.
- Jacovkis, J. y Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 14(1), 85-102.
- Kukla, E. (2020, March 19). My Life Is More «Disposable» During This Pandemic: the ableism and ageism being unleashed is its own sort of pestilence. *The New York Times*.
- Lema, C. (2010). El impacto en la educación de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En: M. A. Casanova y M. A. Cabra (coords.). *Educación y Personas con discapacidad: Presente y Futuro* (pp. 31-65). Fundación ONCE.
- Mills, M. (2018). Educational research that has an impact: «Be realistic, demand the impossible». *The Australian Educational Researcher*, 45, 569-583
- Ministerio del Interior de España (MIE) (ed.) (2021). *Informe sobre la evolución de delitos de odio en España 2020*. Ministerio del Interior.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En: P. Arnaiz, M. D. Hurtado, F. J. Soto (coords.). *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2020). Segregación Escolar como Oposición. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 5-8.
- ONU (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. ONU. <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/UDHRIndex.aspx>
- ONU (2006). *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. ONU.
- Osler, A. (2006). Excluded girls: Interpersonal, institutional and structural violence in schooling. *Gender and Education*, 18, 571-589.
- Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En: L. Barton y F. Armstrong (eds.). *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education* (pp. 19-36). Springer Books.
- Pujolàs, P. (2008). *9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Graó.
- Rubio, O., Estella, A., Cabre, L., Saralegui-Reta, I., Martín, M. C., Zapata, L., Esquerda, M., Ferrer, R., Castellanos, A., Trenado, J. y Amblas, J. (2020). Recomendaciones éticas para la toma de decisiones difíciles en las unidades de cuidados intensivos ante la situación excepcional de crisis por la pandemia por COVID-19: revisión rápida y consenso de expertos. *Medicina intensiva*, 44(7), 439-445.

- Sastre, A. y Escorial, A. (coords.) (2016). *Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Save the Children.
- Sen, A. (2000). *Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny*. Asian Development Bank.
- Simón, C., Palomo, R. y Echeita, G. (2021). The duty to promote an inclusive educational system: a phenomenological study on the assessment procedures of pupils with special educational needs in Madrid (Spain). *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968513>
- Soldevila, J., Naranjo, M. y Muntaner, J. J. (2017). Inclusive practices: the role of the support teacher. *Aula Abierta*, 46, 49-56.
- Soler, A., Martínez, J. I., López-Meseguer, R., Valdés, M. T., Sancho, M. A., Morillo, B. y De Cendra, L. (2021). *Mapa del abandono educativo temprano en España*. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), esp. COVID-19, 145-155.
- Tomlinson, S. (2012). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267-286.
- UNESCO (2020a). *Global Education Monitoring report 2020: Inclusion and education—All means all*. UNESCO.
- UNESCO (2020b). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos*. UNESCO.
- Van Lancker, W. y Parolin, Z. (2020). COVID-19, School Closures, and Child Poverty: A Social Crisis in the Making. *The Lancet Public Health*, 5(5), e243-e244.
- Waitoller, F. R. (2020a). *Excluded by Choice. Urban students with disabilities in the education marketplace*. Teacher College Press.
- Waitoller, F. R. (2020b). Why are we not more inclusive? An analysis of neoliberal inclusionism. En: C. Boyle., S. Mavropoulou., J. Anderson y A. Page (eds.). *Inclusive Education: Global Issues & Controversies* (pp. 89-107). Sense.
- Waitoller, F. R., Beasley, L., Gorham, A. y Kang, V. Y. (2019). Hacia una educación inclusiva interseccional: El caso de los estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades en Chicago. *Publicaciones*, 49(3), 37-55.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Cátedra.

EL AULA

Aprendizaje cooperativo para la cohesión, la inclusión y la equidad en la escuela y en el aula

GEMMA RIERA

TERESA SEGUÉS

JOSÉ RAMÓN LAGO

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

1. El aprendizaje cooperativo como instrumento para la inclusión: contexto y referentes teóricos

La escuela es uno de los contextos fundamentales en los que se desarrolla la socialización de los niños y niñas. Es un espacio en el cual se generan situaciones y se propician experiencias para que el alumnado crezca, se desarrolle y conviva, respetando las diferencias individuales y aceptándose, como un hecho enriquecedor para su desarrollo. En este sentido, la escuela que vela y trabaja respetando las diferencias individuales, avanza hacia la inclusión. Pero sabemos que, para conseguir este reto, es imprescindible que la escuela disponga de estrategias y nuevas metodologías encaminadas a favorecer la inclusión y la participación de todo el alumnado.

Actualmente, la transformación metodológica más importante que hay que provocar en la escuela es ir desplazando el papel central que tradicionalmente han tenido los docentes y lo que enseñan, y poner al alumnado y su aprendizaje como sujeto principal de todo el proceso educativo. Es necesario que así lo contemplen tanto las metodologías didácticas como la propia organización escolar. El intercambio de ideas, la negociación de puntos de vista divergentes, la confrontación de posturas opues-

tas, los procesos de ayuda mútua, etc., son situaciones que se desarrollan a partir del trabajo en equipo y posibilitan la construcción de nuevos conocimientos entre los diferentes miembros de un mismo equipo. Sin duda, el aprendizaje cooperativo es una de las propuestas educativas que enseñan al alumnado a caminar hacia la inclusión y por ello deben ser impulsadas (Ainscow y Azorín, 2018).

Estas consideraciones dan lugar a hablar del aprendizaje cooperativo como recurso y contenido eficaz para promover la cohesión y favorecer la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado. Gillies (2016) lo define como un método pedagógico que promueve el aprendizaje y la socialización entre alumnos. Los y las docentes ya no son el eje central de la enseñanza, sino que lo es el alumnado que aprende cooperando con sus iguales (Sharan, 2002).

La entrada en vigor en España en 1992 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, que ampliaba la educación secundaria obligatoria hasta los 16 años y optaba por un currículum comprensivo y diversificado, generó la necesidad de buscar propuestas educativas acordes con este modelo educativo. En el año 2000, tras algunas experiencias de formación de centros de educación infantil y primaria sobre diferentes estrategias de atención a la diversidad, un grupo de profesores y profesoras investigadoras crea el GRAD (Grupo de Investigación en Atención a la Diversidad, Universitat de Vic-UCC). En este contexto y a través de tres proyectos de investigación, se elabora y desarrolla el *Programa Cooperar para Aprender-Aprender a Cooperar* (CAAC), una estrategia orientada a la inclusión educativa en los centros (Pujolàs *et al.*, 2013).

1.1. Principios, modelos y ámbitos del aprendizaje cooperativo

De acuerdo con Gillies (2016), el aprendizaje cooperativo es una práctica pedagógica que mejora la socialización y el aprendizaje de todo el alumnado. Los estudios de revisión de diversos metaanálisis realizados por esta autora indican que, tras examinar los efectos del aprendizaje en grupos pequeños, los beneficios académicos y sociales son mejores cuando los estudiantes trabajan juntos de manera cooperativa que cuando lo hacen individualmente o compitiendo.

La teoría de la interdependencia social, elaborada por Johnson y Johnson (2009, 2016) también conocida como el modelo de *Aprender juntos*, explica las condiciones para que se desarrolle la cooperación de una manera efectiva y cuáles son sus componentes básicos: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, uso apropiado de las habilidades sociales y autorreflexión del grupo. Otro de los grandes referentes sobre el aprendizaje cooperativo es Slavin (1995, 2012, 2015), quien propone el modelo de aprendizaje en equipo de estudiantes, *Team*, e indica tres elementos esenciales: recompensas de equipo, responsabilidad individual e iguales oportunidades de éxito. En la actualidad el modelo incorpora la enseñanza de estrategias sociales y metacognitivas como variables igualmente relevantes.

Centrados en la importancia del aprendizaje en equipos cooperativos, Cohen *et al.* (citadas por Baker y Clark, 2017) observaron que el alumnado era evaluado teniendo en cuenta las percepciones que captaban del entorno como valiosas, y que dichas percepciones contribuían a construir sus expectativas sobre su propia competencia y la de sus compañeros; este aspecto destacaba como condición necesaria para que el aprendizaje cooperativo en grupos pequeños fuera efectivo.

1.2. Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva

Uno de los focos de interés y de investigación del aprendizaje cooperativo ha sido su utilidad como instrumento para el aprendizaje del alumnado con discapacidad y con dificultades de aprendizaje, tanto en contextos específicos como en aulas ordinarias. Dos revisiones de estas investigaciones han sido especialmente relevantes para extraer algunos criterios o condiciones que hacen del aprendizaje cooperativo una herramienta útil para la inclusión.

Los análisis de Putnam (2015) muestran el importante recorrido de la investigación sobre el aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión. De la revisión de 40 investigaciones y metaanálisis que realiza, podemos destacar tres. El primero es el estudio de Tateyama-Sniezek's (1990) sobre el impacto del aprendizaje cooperativo en el alumnado con discapacidad, analizado por las repercusiones que tuvo y las respuestas que le si-

guieron. En este estudio se afirma que solamente un 50% de las investigaciones indican efectos favorables del aprendizaje cooperativo sobre la mejora de los resultados académicos del alumnado con discapacidad. Un segundo estudio realizado por Stevens y Slavin (1995), que concluye que los resultados de Tateyama-Sniezek's no tienen en cuenta que, para conseguir mejorar el aprendizaje, se ha de asegurar que los programas incorporen los principios del aprendizaje cooperativo. McMaster y Fuchs (2002), el tercer estudio en cuestión, observaron que de los programas que incorporan el aprendizaje cooperativo, los que tienen un impacto mayor sobre el aprendizaje son los de mayor duración, normalmente superior a un año, los que evalúan los rendimientos académicos, sociales y actitudinales, y los que se desarrollan en clases ordinarias más que especiales, seguramente porque los grupos son más heterogéneos y promueven más apoyo entre iguales; se acaba señalando, con todo, que es necesaria más investigación para confirmar dichos resultados. Las revisiones de Putnam (2015) de diferentes investigaciones que pretenden demostrar cómo el aprendizaje cooperativo mejora el rendimiento y el desarrollo personal del alumnado, encuentra que, cuando este incorpora estrategias estructuradas de enseñanza cooperativa como las propuestas por Johnson *et al.* (1993), Slavin (1995) o Kagan y Kagan (2009), es posible tener en cuenta al alumnado con más necesidad de apoyo e introducir los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo, ya mencionados. Aun así, señala esta autora, no siempre los docentes son capaces de introducirlos.

El segundo metaanálisis relevante sobre cómo el aprendizaje cooperativo puede usarse como estrategia para la inclusión, aunque con una orientación diferente, es el de Ashman (2008) y Ashman y Gillies (2013). Estos autores revisan también los metaanálisis antes mencionados, para concluir que no hay certezas definitivas sobre el uso del aprendizaje cooperativo en alumnado con competencias diversas para aprender. Sugieren que es necesario analizar cómo el aprendizaje cooperativo contribuye a la mejora del aprendizaje atendiendo a las diversas necesidades educativas específicas asociadas a las distintas capacidades de aprendizaje del alumnado, e insisten en que, para que el alumnado con capacidades diversas pueda sacar provecho del aprendizaje cooperativo, es preciso enseñar ciertas habilidades sociales.

Putnam (2015), Ashman (2008) y Ashman y Gillies (2013) parecen estar de acuerdo en la necesidad de recoger más evidencia científica sobre cómo el aprendizaje cooperativo puede dar respuesta a la inclusión del alumnado con más necesidad de apoyo. Para lo que proponen, por un lado, incrementar las investigaciones en aulas ordinarias donde aprende alumnado con capacidades y competencias diversas y por otro, observar con detalle cómo se cumplen las cinco condiciones o principios del aprendizaje cooperativo para poder realmente verificar que el impacto en la mejora del aprendizaje es el resultado de esta estrategia instruccional.

2. Cooperar para aprender - aprender a cooperar para la cohesión, la inclusión y la equidad

El origen del Programa CAAC ha de situarse en las investigaciones desarrolladas por Pujolàs y sus colaboradores¹ sobre el aprendizaje cooperativo y la inclusión (2009; Riera, 2010; Pujolàs *et al.*, 2013). Las aportaciones de Johnson y Johnson (2016) sobre el uso instruccional de los equipos cooperativos en los que los estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Las estrategias instruccionales cooperativas propuestas por Kagan y Kagan (2009) y los métodos de enseñanza ideados por Slavin (2012) han sido especialmente relevantes en su formulación. A partir de ellas, Pujolàs describe el aprendizaje cooperativo como el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos dentro del aula, de composición heterogénea, utilizando una estructura de la actividad que asegure al máximo la participación equitativa de todos los miembros de un equipo y la interacción simultánea entre ellos, con el fin de que aprendan (cada uno hasta el máximo de sus posibilidades) los contenidos curriculares y a aprender en equipo (Pujolàs, 2008, pp. 136-141).

1. Proyecto PAC-1: *Programa Didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas. Una investigación evaluativa* (Referencia: SEJ2006-01495/EDUC).

Los recursos didácticos que nos permiten avanzar en dicha dirección configuran, a propuesta del autor (Pujolàs, 2009), tres ámbitos de intervención:

- El ámbito A incluye todas las actuaciones vinculadas a la cohesión del grupo clase en general y de los equipos en particular.
- El ámbito B abarca las actuaciones caracterizadas por la utilización de los equipos como recurso para que el alumnado aprenda cooperando.
- El ámbito C engloba todas las actuaciones destinadas a que el alumnado aprenda a cooperar en equipo.

2.1. Ámbito de intervención A: la cohesión para crear equipos cooperativos

Incluye un conjunto de actuaciones relacionadas con crear un clima o ambiente de aula más saludable y favorable a la cooperación, la ayuda mutua y la solidaridad en el aprendizaje para conseguir que, de manera progresiva, el alumnado tome conciencia de comunidad emocional y cognitiva, imprescindibles para la armonía, la equidad y la inclusión en el aula (Tharp *et al.*, 2002, p. 94).

Los recursos para conseguir este ambiente favorable al aprendizaje cooperativo son las dinámicas de cohesión que permiten, además, promover una visión del trabajo en equipo como oportunidad para el desarrollo cognitivo, social y afectivo de todo el alumnado. Estas finalidades concuerdan con el modelo de Slavin (1995) donde la cohesión se retroalimenta con las metas de equipo, y con la propuesta de Ashman y Gillies (2013) sobre la necesidad de enseñar habilidades sociales al alumnado para que pueda aprovechar las situaciones de aprendizaje cooperativo.

A modo de ejemplo, se presentan en la tabla 1 algunas valoraciones señaladas por el profesorado cuando introduce dinámicas de cohesión en el aula. En concreto, se presentan valoraciones referidas a las dinámicas «la entrevista» y «al equipo de Manuel».

- *Entrevista.* Permite desarrollar el conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de afecto entre todo el alumnado. En esta dinámica, profesorado y alumnado elaboran una serie de preguntas sobre algún aspecto que les interesa conocer. Acorda-

Tabla 1. Valoraciones del profesorado sobre las dinámicas de cohesión

	Dificultades	Aspectos positivos
La entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Algunos alumnos tienen dificultades al recoger las respuestas del compañero/a por escrito o las recogen con monosílabos. (5.º educación primaria) - Según qué preguntas se hacen, el grado de sinceridad puede no ser fiable, pero sí se hace de una forma gradual partiendo de informaciones más superficiales, poco a poco ayudan al alumnado a implicarse y proyectarse mucho más. (5.º educación primaria) 	<ul style="list-style-type: none"> - Además de la práctica de la lengua que es motivadora, dado a que es al azar, al no elegirse ellos/as, hace que se relacionen niños y niñas que, por otro lado, no se escogerían. (5.º educación primaria) - El intercambio comunicativo de la información de forma inmediata a que cada uno ha dado sus respuestas resultó ágil y mostró bastante confianza. (5.º educación primaria)
El equipo de Manuel	<ul style="list-style-type: none"> - En este grupo hay mucho rechazo hacia el trabajo en grupo, solo ponen pegas y problemas a la hora de trabajar en grupo y eso impide que se pueda llegar a la finalidad deseada. (5.º educación primaria) - Han comenzado bastante cerrados. Tienen una mentalidad muy negativa sobre el trabajo en grupo. (3.º educación secundaria) 	<ul style="list-style-type: none"> - La dinámica ha funcionado bastante bien y se ha conseguido llegar a la conclusión general de que trabajar en equipo nos aporta más ideas que trabajar individualmente, pero el alumnado no ha llegado a desarrollar la necesidad o sentimiento de desear trabajar en equipo. (5.º educación primaria) - Individualmente les ha costado bastante pensar razones positivas, en cambio en grupo han podido escuchar, opinar, aclarar y ampliar las aportaciones. Hay que seguir haciendo más dinámicas de este tipo para que los alumnos estén más abiertos a esta manera de trabajar. (3.º educación secundaria)

das las preguntas, el alumnado, por parejas, se entrevista mutuamente. Las parejas se configuran según la intención educativa del profesorado: pueden ser parejas al azar, por amistad o tomando en consideración el género, la procedencia sociocultural, la lengua, etc. Para finalizar, los entrevistadores presentan a los entrevistados al resto de la clase.

- *Equipo de Manuel.* Orientada a desarrollar la disposición para trabajar en equipo y considerar este trabajo como un valor y una estrategia más eficaz que el trabajo individual. La dinámica parte de la lectura individual de un caso en el que un equipo tiene dificultades para cooperar. A continuación, se pide al alumnado que vincule lo que acaba de leer con sus

experiencias personales. Estas conexiones les han de permitir identificar primero individualmente, después en equipo y, finalmente, en el grupo clase, las ventajas e inconvenientes del trabajo en grupo. La dinámica acaba mostrando cómo a medida que se contrasta el trabajo individual con el del resto de los compañeros (equipo y grupo clase), la lista de ideas propias se va ampliando.

Estas valoraciones ponen de manifiesto que:

- Las dinámicas, según cómo las gestione el profesorado, pueden ser más o menos útiles para el desarrollo de las finalidades a las que se vinculan. Por ejemplo, en el caso de la entrevista, si las parejas se dejan al azar y no se propicia su encuentro, puede que la relación entre niños y niñas de procedencia diversa nunca se llegue a producir. En este sentido, es importante que el profesorado reflexione sobre el objetivo de la dinámica, la planifique y la gestione en consecuencia.
- El uso de las dinámicas permite generar en el profesorado cierta percepción positiva de todo el alumnado incluso en los grupos clase más resistentes al trabajo cooperativo.
- Las dinámicas, no obstante, no son efectivas si solo se utilizan de manera puntual y anecdótica, puesto que cualquier cambio requiere de una intervención sostenida en el tiempo.

2.2. Ámbito de intervención B: aprender en equipos cooperativos

Abarca las actuaciones dirigidas a utilizar el trabajo en equipo como recurso para que el alumnado aprenda cooperando. Para ello, el programa se sirve de estructuras de la actividad cooperativas. Las estructuras modelan y guían la interacción entre alumnos (Guilles y Boyle, 2010; Webb, 2009) y permiten garantizar las condiciones indispensables para el trabajo en equipo: interdependencia positiva, responsabilidad individual, participación equitativa e interacción simultánea (Kagan y Kagan, 1999). A través de las estructuras cooperativas se distribuye la influencia educativa del profesorado. Las estructuras pueden ser simples o complejas. Las segundas integran a las primeras y toman como modelos propuestas como las de Slavin (1995) o Sharan (2002).

En la tabla 2 ejemplificamos algunas valoraciones habituales del profesorado respecto al uso de las estructuras. En concreto, se presentan resultados referidos a la «lectura compartida» y al «folio giratorio».

- *Lectura compartida.* El alumnado, en equipos de 4, leen por turnos un texto. Una vez el alumno/a 1 ha finalizado su lectura, el alumno/a 2 será el encargado/a de explicar, comentar o resumir lo leído. Los alumnos o alumnas 3 y 4, decidirán si lo explicado, comentado o resumido por el alumno/a 2 es adecuado o no. En caso de no estar de acuerdo darán su opinión y la expondrán para su posterior valoración. El proceso se repite hasta que todos los componentes del equipo han leído, explicado y valorado cada una de las partes leídas del texto.
- *Folio giratorio.* El alumnado, en equipos de 4, trabajan sobre una misma tarea, un componente del equipo empieza a aportar su parte en un folio «giratorio» mientras los demás se fijan en cómo lo hace, le ayudan, corrigen o animan si hace falta. A

Tabla 2. Valoraciones del profesorado sobre las estructuras de la actividad cooperativas

	Dificultades	Aspectos positivos
Lectura compartida	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando hay uno que se encuentra con dificultades en la lectura o lo hace de forma más lenta se despistan y no logran comprender realmente lo que se ha leído. (3.º educación primaria) - Algún equipo se cansa de ayudar a aquellos que tienen más dificultades y el docente debe intervenir. (4.º educación primaria) 	<ul style="list-style-type: none"> - Todo el alumnado está pendiente de lo que se ha leído. (3.º educación primaria) - Se pueden trabajar distintas destrezas. (4.º educación primaria)
Folio giratorio	<ul style="list-style-type: none"> - Les cuesta entender que el trabajo no es individual. (3.º educación primaria) - Las dificultades aparecen en el contraste de ideas. (4.º educación primaria) 	<ul style="list-style-type: none"> - Todos pueden participar gracias al apoyo de sus compañeros. La puesta en común ayuda a tener un esquema claro de las ideas. (3.º educación primaria) - Valoran sus resultados, los rectifican y se enorgullecen de ayudar a resolver el fallo del compañero. Poniendo en común sus ideas. (4.º educación primaria)

continuación, pasa el folio al compañero/a y se repite el mismo proceso. La tarea finaliza cuando todos los componentes del equipo han realizado su aportación a la tarea.

De los resultados anteriores se desprende que, para avanzar en la equidad y la inclusión:

- Es importante que las actividades de enseñanza-aprendizaje organizadas en estructuras cooperativas sean pensadas para que todo el alumnado pueda participar. Nos referimos tanto al diseño de la tarea: complejidad, extensión, material... como a la propia estructura de participación: orden, responsabilidad, etc. Debe asegurarse de que el alumnado que encuentra mayores dificultades para participar y aprender cuenta con el apoyo necesario de los docentes y en especial, de sus compañeros y compañeras más capaces.
- Es necesario que el grupo-clase acuerde unas normas para el trabajo en equipo, así como establezca unos roles que faciliten la autorregulación de este, de esta manera se evitará el hecho de no respetar los turnos de palabra ni las ideas de los demás.

2.3. Ámbito de intervención C: aprender a cooperar en equipo

Se trata de enseñar al alumnado las habilidades necesarias para gestionar, de manera cada vez más autónoma y autorregulada, el aprendizaje en equipos cooperativos. Esto se consigue ayudándoles a generar una conciencia de equipo y proporcionándoles las herramientas necesarias para planificar, supervisar y evaluar su progreso individual y conjunto. El instrumento que permite lograr dichos fines son los planes de equipo en los que se incluyen: rasgos de identidad, objetivos, roles y compromisos personales. Los planes de equipo son evaluados periódicamente con la finalidad de identificar mejoras. Esta evaluación continua permite responder a uno de los retos principales del aprendizaje cooperativo: la evaluación formativa del alumnado (Johnson y Johnson, 2014; Gilles y Boyle, 2010).

Tal y como se ha procedido con los ámbitos A y B, pasamos a comentar el impacto que tiene la introducción de los planes de

equipo en los centros educativos. En la tabla 3 presentamos algunos ejemplos de valoraciones que nos permiten reflexionar sobre las dificultades y los aspectos positivos del plan de equipo respecto al aprendizaje y la inclusión.

Tabla 3. Valoraciones del profesorado sobre los planes de equipo

	Dificultades	Aspectos positivos
Planes de equipo	<ul style="list-style-type: none"> - En este equipo existe un alumno con TDHA y trastornos de la conducta. Es un niño aceptado socialmente, pero a nivel de trabajo cada vez cuesta más que quieran acogerlo en un grupo. (Infantil 5 años) - Lo más difícil es ayudar a cada miembro del grupo a entender lo que significa ayudar, participar y colaborar, ya que sin el acompañamiento adulto los miembros del equipo no habrían valorado todos los aspectos adecuadamente. (Infantil, 4 años) - Los alumnos redactan sus compromisos y evalúan el trabajo en grupo sin hacer una reflexión seria. Muchas veces se mueven por impulsos o por lo que ha pasado en el último momento de la actividad. (2.º de la Educación Secundaria Obligatoria) 	<ul style="list-style-type: none"> - Repartir los roles ha hecho que el trabajo quede repartido y, por tanto, la participación aumenta. La idea de que pertenecen a un grupo de trabajo se acentúa. Mejora el rendimiento y eficacia del grupo del grupo. (1.º Bachillerato) - Se ha dado en el clavo con los miembros del equipo, dado que tienen un talante reflexivo, tranquilo y paciente con niños como el JP. Tienen mano izquierda. Han conseguido que JP se sienta parte del grupo y saben cómo llevarlo a pesar de que a veces han surgido pequeños conflictos. (5.º Primaria) - Está bien que los niños vean que hay cosas de cada uno que sirven para mejorar y que todos tenemos, y saber las tareas y los roles que cada uno debe tener para poder trabajar de forma cooperativa. (Infantil 5 años)

El análisis de las respuestas del profesorado indica como:

- Habitualmente, se sitúan las dificultades en las competencias o habilidades del alumnado, con escasa reflexión sobre los apoyos necesarios para que los equipos puedan aprender a valorar en qué grado están cooperando y puedan en consecuencia, desarrollar propuestas de mejora.
- Para el alumnado, es difícil al inicio entender qué son y para qué sirven los objetivos, roles y compromisos personales. Las revisiones y evaluaciones sucesivas de estos componentes les permitirán ir tomando conciencia de su valor para el aprendizaje y aprenderán a tomar decisiones sobre dichos aspectos cada vez más orientadas a los valores que sostienen el apren-

dizaje cooperativo: solidaridad, confianza, conocimiento mutuo, aceptación, ayuda mutua... Conviene remarcar en este momento, que la participación activa del alumnado en los procesos de aprendizaje, así como en la toma de decisiones a la que está vinculada, facilita la implicación de todo el alumnado y una mejora de sus resultados educativos (Rotgans y Schmidt, 2011).

- Aprender en equipo es más difícil cuando se propone incluir alumnado con más necesidad de apoyo educativo, requiere por parte de los equipos, desarrollar habilidades cognitivas y socioemocionales. Estas habilidades han de ser enseñadas y modeladas sistemáticamente por el profesorado, puesto que son los equipos los que han de conseguir poner en marcha los dispositivos necesarios para aprender cooperando (interdependencia positiva, responsabilidad individual, participación equitativa e interacción simultánea). Si esto se consigue, los rechazos iniciales se acaban transformando en oportunidades de construcción conjunta de conocimiento y aceptación mutua.

3. Ayudar a enseñar a cooperar

La estrategia *Ayudar a Enseñar a Cooperar* (AEC) se elabora dentro del proyecto de investigación del Programa CAAC que acabamos de presentar. La estrategia se elabora al comprobar que es necesario un «apoyo al desarrollo de la cooperación en el aula», entendido como un acompañamiento al proceso de construcción y desarrollo individual que hace el profesorado en aula y un «apoyo al proceso de trabajo colaborativo entre el profesorado», consustancial a cómo entendemos el desarrollo colectivo del aprendizaje cooperativo en el centro.

La estrategia AEC tiene cuatro tipos de referencias importantes: las reflexiones sobre el cambio y la mejora en la escuela (Fullan, 2001); los programas de formación para la colaboración entre el profesorado (Ainscow *et al.*, 2001; Shulte y Osborne, 2003); los Grupos de Apoyo Entre Profesores (Parrilla y Daniels, 1998) y, finalmente, las estrategias y la secuencia de las *lesson study* para la preparación conjunta de lecciones (Elliot y Yu, 2008).

Los procesos de apoyo al desarrollo del aprendizaje cooperativo en los centros (Lago *et al.*, 2013), algunos resultados parciales de proyectos de investigación (Lago, Naranjo *et al.*, 2014) y el contraste con las aportaciones de otras investigaciones sobre aprendizaje cooperativo (Gillies y Boyle, 2010; Buch *et al.*, 2017) nos han permitido elaborar una estrategia colaborativa de apoyo a la mejora del aprendizaje cooperativo (Lago y Naranjo, 2015) en constante evolución.²

Desde nuestra perspectiva, y en nuestra experiencia, una estrategia para el desarrollo del aprendizaje cooperativo se estructura en cuatro etapas, que, excepto la primera, se desarrollan normalmente a lo largo de un curso escolar con los siguientes objetivos y componentes:

- Una primera etapa, de *sensibilización*, para conectar las necesidades de introducir cambios y mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje detectadas por el profesorado, con el aprendizaje cooperativo y las propuestas del Programa CAAC y para que el profesorado de todo un centro valore la necesidad de desarrollar un proceso como el que propone la estrategia AE.
- Una segunda etapa, de *introducción*, para observar y validar cómo el aprendizaje cooperativo ayuda a superar algunas de las dificultades y necesidades señaladas en la etapa anterior. Se trata de planificar en equipos docentes, realizar autoinformes de reflexión y evaluar conjuntamente, actividades de cohesión, una secuencia didáctica organizada en equipos con cuatro estructuras cooperativas, y una segunda secuencia didáctica con otras cuatro estructuras y, sobre ellas, poner en marcha un plan de equipo con los criterios descritos en el punto 3.2.3 de este capítulo.
- Una tercera etapa, de *generalización*, para convertir el aprendizaje cooperativo en un instrumento que estructure la actividad en el aula y en un referente del proyecto educativo del centro. Cada docente desarrolla un plan de generalización del aprendizaje cooperativo con un grupo clase, al menos en una asignatura, con secuencias de estructuras cooperativas y planes de equipo a lo largo de un curso. Este plan de generaliza-

2. Se puede consultar en la versión actual en <http://cife-ei-caac.com/es/asesoramiento>

ción sirve, a su vez, como apoyo a otros compañeros y compañeras que se inician en la introducción del aprendizaje cooperativo.

- Una cuarta etapa, de *consolidación*, para crear un modelo de formación y mejora del aprendizaje cooperativo permanente, en el que cada docente, individual y conjuntamente con el resto del profesorado del centro, identifica qué mejoras sería necesario introducir en cada uno de los ámbitos del aprendizaje cooperativo para ampliar y profundizar en su uso. La consolidación se prolonga durante varios años en los centros y adquiere todo su sentido vinculando el aprendizaje cooperativo con otras innovaciones de centro.

Este proceso se desarrolla a través de diferentes itinerarios y ritmos en los centros, en la tabla 4 podemos observar la evolución a lo largo de 3 etapas de 3 grupos de centros. En un grupo de 73 centros que empezaron la introducción en 2015, 59 siguieron con la generalización en 2016 y 20 alcanzaron cierta consolidación en 2017. Del mismo modo los 65 que comienzan la introducción en 2016, 55 llegan a generalización en 2017 y 37 a la consolidación en 2018. Y, finalmente, se observa cómo, de los 59 que inician la introducción en 2017, 49 pasan a la generalización en 2018 y 20 a la consolidación en 2019.

Tabla 4. Continuidad de los centros en el proceso de implementación del AC

	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20
Introducción	73	65	59		
Generalización		50	55	49	
Consolidación			39	37	20

Los informes de evaluación que el profesorado realiza individualmente y en equipo al finalizar las etapas de introducción, generalización y consolidación (Lago y Naranjo, 2015) proporcionan 4 indicadores importantes sobre las carencias y ventajas de la estrategia que pueden servir de orientación para mejorar el desarrollo del aprendizaje cooperativo como estrategia de cohesión, inclusión y equidad:

- Algunos profesores y profesoras justifican sus dificultades para realizar los autoinformes, por las dificultades de las actividades realizadas y explican que el «individualismo» de algunos alumnos impide realizar actividades cooperativas. A menudo, si estos profesores tienen un papel de liderazgo en el centro, dificultan que el centro pase a un proceso de generalización.
- El trabajo conjunto entre el profesorado, de planificación y evaluación de las actividades cooperativas, es uno de los factores que impulsa más a algunos centros a avanzar hacia la generalización del aprendizaje cooperativo. Sin embargo, este impulso se ve afectado cuando se incorpora nuevo profesorado en los equipos docentes ya existentes.
- El paso de realizar una actividad puntual en una secuencia didáctica a realizar 4 actividades cooperativas en los momentos clave de la secuencia representa una dificultad, porque algunos profesores entienden que deben realizarse de manera esporádica y no de manera planificada y sistemática a lo largo de las secuencias didácticas. Esta constituye una dificultad importante para avanzar hacia la generalización del aprendizaje cooperativo.
- A pesar de estas dificultades al analizar el impacto del aprendizaje cooperativo en los centros que finalizaron la etapa de generalización en 2018, en el que se revisaron 59 cuestionarios de evaluación del profesorado, nos encontramos con los siguientes resultados: en un escala de Likert con 5 grados, consideran en un 84 %, que el aprendizaje cooperativo contribuye mucho o bastante a facilitar el conocimiento mutuo entre el alumnado; en el 81 % a sensibilizar hacia el trabajo en equipo y el desarrollo de valores de solidaridad y respeto a las diferencias; en el 70 % a motivar al alumnado respecto al aprendizaje; en el 52 % a aumentar la presencia del alumnado en riesgo de exclusión en el aula; en el 62 % a facilitar la participación del alumnado que encuentra más barreras en las actividades de aula y en el 63 % a promover el progreso en el aprendizaje y el rendimiento escolar de todo el alumnado considerando su estado inicial y final.

Aunque a lo largo de los años hemos encontrado algunas herramientas de reflexión que nos han permitido avanzar en la im-

plementación del aprendizaje cooperativo consideramos que los datos presentados en este capítulo nos muestran cuales continúan siendo los retos principales para avanzar en la cohesión, la inclusión y la equidad.

4. Referencias

- Ainscow, M., Beresford, D., Harris, A., Hopkins, D., Southworth, D. y West, M. (2000). *Creating the Conditions for School Improvement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315068749>
- Ashman, A. F. (2008). School and Inclusive Practices. En: R. M. Gillies, A. F. Ashman, y J. Terwel (ed.). *The Teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 163-183). Springer.
- Ashman, A. F. y R. M. Gillies. (2013). Collaborative learning for diverse learners. En: C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. K. Chan y A. Donnell (eds.). *Educational psychology handbook series. The international handbook of collaborative learning* (pp. 297-313). Routledge/Taylor y Francis Group.
- Azorín, C. y Ainscow, M. (2018). Guiding Schools on their Journey towards Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76. DOI: 10.1080/13603116.2018.1450900
- Baker, T. y Clark, J. (2017). Modifying status effects in diverse student groups in New Zealand tertiary institutions: Elizabeth Cohen's legacy for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 338-348. DOI: 10.1080/02607476.2017.1321675
- Buchs, C., Dumesnil, A., Chanal, J. y Butera, F. (2021). Dual Effects of Partner's Competence: Resource Interdependence in Cooperative Learning at Elementary School. *Education Science*, 11(5), 210. <https://doi.org/10.3390/educsci11050210>
- Buchs, C., Filippoua, D., Pulfrey, C. y Volpé, Y. (2017). Challenges for cooperative learning implementation: reports from elementary school teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 296-306. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1321673>.
- Elliott, J. y Yu, C. (2008). *Learning Studies y as an Educational Change Strategy in Hong Kong*. Hong Kong Institute of Education.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative Learning: Review of Research y Practice. *Australian journal of Teacher Educación*, 41(3). DOI: 0.14221/aja.2016v41n3.3

- Gillies, R. M. (2020). Dialogic teaching during cooperative inquiry-based science: a case study of a year 6 classroom. *Education Sciences*, 10(11) 328-348 <https://doi.org/10.3390/educsci10110328>
- Gillies, R. M. y Boyle, M. (2010). Teachers' Reflections on Cooperative Learning: Issues of Implementation. *Teaching y Teacher Education*, 26, 933-940.
- Jacobs, G. M. y Renaldya, W. A. (2019). *Student centered cooperative learning: Linking concepts in education to promote student learning*. Springer Nature.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory y Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Annals of Psychology*, 30(3), 841-851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2016). Cooperative learning y teaching citizenship in democracies. *International Journal of Educational Research*, 76(1), 162-177. <https://www.learntechlib.org/p/204161>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1993). *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom y School*. ASCD.
- Juan, M., Lago, J. R. y Soldevila, J. (2020). Construir el apoyo dentro del aula con aprendizaje cooperativo. *Àmbits de Psicopedagogia*, 53, 22-33. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.2635>
- Kagan, S. y Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. Kagan.
- Lago, J. R. y Naranjo, M. (2015). Asesoramiento para el apoyo al desarrollo del aprendizaje cooperativo en los centros. En: R. M. Mayor-domo y J. Onrubia (coords.). *El aprendizaje cooperativo* (pp. 265-303). Universitat Oberta de Catalunya.
- Lago, J. R., Naranjo, M. y Jiménez, V. (2014). Support of the improving process of inclusive education practices: quality indicators. Communication submitted at the *European Conference of Educational Research*. Porto, Portugal.
- Lago, J. R., Pujolàs, P. y Naranjo, M. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: procesos de formación/asesoramiento para el desarrollo del Programa CA/AC. *Aula*, 17, 89-106. DOI: <https://doi.org/10.14201/8397>
- MacMaster, K. N. y Fuchs, D. (2002). Effects of Cooperative Learning on the Academic Achievement of Students with Learning Disabilities: An Update of Tateyama-Sniezek s Review. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17(2), 107-117.

- Parrilla, A. y Daniels, H. (1998). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Mensajero.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. Aprendizaje cooperativo*. Graó.
- Pujolàs, P. y Lago, J. R. (eds.) (2011). El Programa CA/AC («Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar») para enseñar a aprender en equipo. https://cife-ei-caac.com/publicacions/?p_author=3&p_year=2011&p_name=
- Pujolàs, P. y J. R. Lago. (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El Programa CA/AC («Cooperar para aprender / Aprender a cooperar»)*. Octaedro.
- Pujolàs, P., Lago, J. R. y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218.
- Putnam, J. W. (2015). Cooperative learning inclusive Classrooms. En: E. Kourkoutas y A. Hart. *Innovative Practice and Interventions for children y teenagers with psychological Difficulties y Disabilities*. Cambridge Scholars Publishing.
- Riera, G. (2010). Cooperar per Aprender/Aprender a cooperar (Programa CA/AC). *Avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa* [tesis doctoral inédita, Universitat de Vic-UCC]. <http://hdl.handle.net/10854/1801>
- Rotgans, J. I. y Schmidt, H. G. (2011). Situational interest y academic achievement in the active-learning classroom. *Learning & Instruction*, 21(1), 85-67.
- Sharan, S. (2002). Differentiating methods of cooperative learning in research y practice. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 106-116.
- Schulte, A. C. y Osborne, S. S. (2003). When Assumptive Worlds Collide: A Review of Definitions of Collaboration in Consultation. *Journal of Educational y Psychological Consultation*, 14(2), 109-138.
- Slavin R. E. (1995). *Cooperative learning: theory, research y practice*. Allyn & Bacon (2.ª ed.).
- Slavin, R. E. (2012). Classroom applications of cooperative learning. En: S. Graham (ed.). *APA handbook of educational psychology* (pp. 1-30). American Psychological Association.
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools, Education 3-13. *International Journal of Primary, Elementary y Early Years Education*, 43(1), 5-14. DOI: 10.1080/03004279.2015.963370
- Soldevila, J. (2015). *La inclusió escolar d'un infant amb diversitat funcional: una història de vida* [tesis doctoral inédita, Universitat de Vic-UCC]. <http://hdl.handle.net/10854/4328>

- Stevens, J. R. y R. E. Slavin (1995). The cooperative elementary school: effects on students' achievement, attitudes, y social relations. *American Educational Research Journal*, 32(2), 321-351.
- Tateyama-Sniezek's, M. (1990). Cooperative learning: Does it improve the academic achievement of students with handicaps? *Exceptional Children*, 56, 426-437.
- Tharp, R. G., Estrada, P., Stoll, S. y Yamauchi, L. A. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Paidós.
- Webb, N. M., Ing, M., Burnheimer, E., Johnson, N. C., Franke, M. L. y Zimmerman, J. (2021). Is There a Right Way? Productive Patterns of Interaction during Collaborative Problem Solving. *Education Sciences*, 11(5), 214. <https://doi.org/10.3390/educsci11050214>

Evaluación inclusiva: la mejora curricular esencial para conseguir la equidad en el aula

VERÓNICA JIMÉNEZ

MILA NARANJO

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

1. ¿Qué deciden los docentes sobre la evaluación?

La evaluación es uno de los elementos más complejos del proceso de enseñanza-aprendizaje y el que, a menudo, genera más controversia en su diseño y desarrollo. Desde la perspectiva de la educación inclusiva global, es preciso reivindicar el papel de la evaluación educativa en el marco escolar, ya que puede actuar bien como facilitador, o bien como obstáculo de los procesos de inclusión educativa a nivel de aula.

Adoptando una perspectiva socioconstructivista (Cole, 1990; Wertsch, 1991), en la cual se basa el presente capítulo, la *evaluación* se entiende como una actividad conjunta entre profesor y alumnos, que se da, por lo tanto, en el marco del triángulo interactivo que construyen docente y alumnado alrededor de un contenido de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación, como un elemento inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, requiere que el colectivo docente vaya tomando diferentes decisiones en relación con su planificación e implementación en el aula. Las principales decisiones giran alrededor de las siguientes cuestiones:

1.1. ¿Qué función de la evaluación se prioriza?

Coexisten dos funciones fundamentales que se encuentran en la base de las decisiones que se toman a partir de los resultados de la evaluación: la función pedagógica y la función social. La evaluación está al servicio del profesorado y del alumnado tanto para regular el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje (función pedagógica) como para dar cuenta de este proceso (función social) (Laveault y Allal, 2016). Existe, sin embargo, una tensión entre estas dos funciones de la evaluación, que se traduce, en muchas ocasiones, en la práctica evaluativa, en una confusión en el tipo de decisiones que se toman a partir de los resultados de la evaluación y en el uso que se hace de estos resultados. Esta tensión, no siempre bien resuelta, provoca que la mayoría de las situaciones de evaluación estén al servicio de un proceso de toma de decisiones acreditativas, y no tanto de regulación del proceso (Coll y Onrubia, 1999). Desde una perspectiva inclusiva, se deberían poner los resultados de la evaluación al servicio de decisiones que tengan que ver con los procesos de regulación y mejora, tanto desde su vertiente formativa (con el fin de tomar decisiones sobre la acción docente y sobre cómo ajustar la ayuda pedagógica a las necesidades de los alumnos) como de la formadora (para promover las capacidades de control y regulación de los alumnos sobre los propios aprendizajes) (Lee *et al.*, 2020; Panadero, Andrade y Brookhart, 2018; Klute *et al.*, 2017).

1.2. ¿Qué objetivo cumple la evaluación? y ¿en qué momento se plantea?

De acuerdo con la tradición sobre las prácticas evaluativas escolares (Scriven, 1967; Allal, 1979; 2016), se pueden identificar tres grandes tipos de evaluación (Coll y Martín, 1996; Mauri y Miras, 1996; Coll *et al.*, 2001):

- *Evaluación diagnóstica o predictiva* (evaluación inicial). Esta práctica evaluativa se lleva a cabo al inicio del proceso educativo. Los resultados de este tipo de evaluación permiten dos tipos de decisiones: en primer lugar, a partir de los objetivos que marca el profesorado, permite planificar y organizar las actividades educativas a partir de las necesidades de los alum-

nos (noción de enseñanza adaptativa); en segundo lugar, la comunicación de los resultados de este tipo de evaluación permite a los alumnos ser conscientes de los aspectos necesarios para llevar a cabo los nuevos aprendizajes, así como los orienta a los objetivos que guiarán el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- *Evaluación continua o reguladora.* Esta se lleva a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con el fin de realizar una evaluación de este tipo, es necesario poner en relación los resultados con las características del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en el aula.
- *Evaluación sumativa o final.* Se lleva a cabo al final del proceso (ya sea de una secuencia didáctica, de un conjunto de actividades, de un curso, etc.). La finalidad es ver hasta qué punto los alumnos han alcanzado los objetivos planteados. Las decisiones asociadas a este tipo de evaluación pueden ser muy diversas. Así podríamos encontrar decisiones más vinculadas a la función pedagógica de la evaluación, por ejemplo, cuando se utiliza al final de una secuencia didáctica (Black y William, 2003); como decisiones con un carácter acreditativo de función social, típicamente, cuando la evaluación sumativa se lleva a cabo al final de la escolaridad obligatoria del alumno.

1.3. ¿Qué agentes forman parte del proceso evaluativo y de qué manera participan?

Desde el punto de vista de los agentes que forman parte en el proceso evaluativo, se pueden diferenciar dos dimensiones que se combinan entre sí para configurar los diferentes tipos de evaluación que constituyen esta decisión: la primera es si participa el docente o bien el alumnado; la segunda es si actúan de forma individual o conjunta. Así pues, las diferentes combinaciones posibles que encontramos, y que son compatibles entre ellas, serían:

- *Heteroevaluación.* El docente asume la responsabilidad tanto en el proceso de diseño e implementación de la evaluación como en el de toma de decisiones.
- *Autoevaluación.* Se trata de un recurso pedagógico en el que el agente evaluador es el propio estudiante. Es un proceso que

forma parte de la evaluación formativa y que fomenta la autorregulación en los estudiantes (Panadero y Alonso-Tapia, 2013a, 2013b; Panadero, Brown y Strijbos, 2015; Andrade, y Brookhart, 2016; Panadero *et al.*, 2018). Para ello, es necesario que los estudiantes ejerzan control sobre sus pensamientos, acciones y emociones a través de estrategias personales para alcanzar un objetivo (Zimmerman, 2000), lo que supone un proceso de reflexión y toma de conciencia del proceso de aprendizaje y del resultado (Zimmerman y Moylan, 2009). Panadero y Alonso-Tapia (2013a) identifican algunas condiciones necesarias para realizar los procesos de autoevaluación:

- Conciencia del valor de la autoevaluación ayudando a los estudiantes a ser conscientes de la importancia que tiene en su aprendizaje.
 - Disposición de los criterios de evaluación que serán usados para realizar la autoevaluación.
 - Delimitación adecuada de las tareas de evaluación, secuenciadas en pasos bien definidos y favoreciendo espacios para la práctica.
 - Instrucción y asistencia directa al proceso de autoevaluación ofreciendo ayudas educativas y oportunidades para la mejora.
- *Coevaluación*. Consiste en un proceso a través del cual un grupo de estudiantes valora la consecución de objetivos de sus compañeros usando criterios relevantes (Allal, 2016; Falchikov y Goldfinch, 2000). Toma especial sentido cuando se realiza en estructuras de aprendizaje colaborativas y cooperativas (Deeley, 2014; Prins *et al.*, 2005), ya que fomenta el diálogo, la interacción y la creación de significados comunes y compartidos entre los participantes. Asimismo, contribuye a desarrollar habilidades de autoevaluación (Deeley, 2014). Algunos autores (Gielen *et al.*, 2012; Topping, 2005; Van Genip *et al.*, 2010) clasifican la coevaluación en:
 - *Intragrupal*: es la evaluación dentro de equipos de aprendizaje. Cada miembro valora el proceso o producto realizado por sus compañeros de forma individual o colectiva.
 - *Intergrupal*: evaluación que se realiza entre equipos de manera individual o colectiva y que valora el proceso o producto de otros equipos.

- *Individual*: es la evaluación que realizan los estudiantes del proceso o del producto del aprendizaje individual de sus iguales.
- *Regulación social compartida*. La coregulación o la regulación social compartida (Järvelä *et al.*, 2013; Andrade, y Brookhart, 2019) es un proceso a través del cual los miembros de un equipo en situación de cooperación regulan su actividad colectiva mediante la interacción entre iguales. Se trata de la construcción conjunta del procedimiento a seguir y la elección de la estrategia a usar que se pone al servicio de un resultado coconstruido o compartido (Volet, Summers y Thurman, 2009; Hadwin, Järvelä y Miller, 2011; Olave y Villarreal, 2014). Este proceso pone el foco en la apropiación gradual de problemas y tareas comunes y compartidas que se desarrollan mediante la interacción interpersonal con el fin de cambiar la actividad reguladora de cada individuo. Para ello, Järvelä y Hadwin (2013) y Panadero y Järvelä (2015) identifican algunos condicionantes que deben darse:
 - Cada miembro de equipo debe ser responsable de regular su propio aprendizaje planificando, supervisando y evaluando su actividad individual.
 - Los miembros de equipo deben ser capaces de regular a otros miembros, ayudándolos, mediante el lenguaje, a participar adecuadamente en el equipo.
 - Los miembros de equipo deben ser capaces de influir en los propios procesos de regulación de equipo a través de la planificación y evaluación de la actividad conjunta.

2. Un modelo de aproximación y análisis a las prácticas evaluativas de carácter inclusivo

Como se ha comentado en el primer apartado, la evaluación es una práctica compleja, que se extiende a lo largo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y que puede mostrar muchas variaciones en su concreción en el aula. En este sentido, una de las cuestiones fundamentales para el estudio empírico de las prácticas evaluativas es la delimitación de unidades de análisis significativas que nos ayuden a captar su dinámica de funcionamiento. En

este apartado, proponemos una serie de niveles y unidades de aproximación y análisis a las prácticas evaluativas. Esta propuesta de niveles y unidades presenta tres características principales.

La primera es su estructura en forma de niveles encajados, que permite un análisis a diferentes «grados de profundidad» de las prácticas evaluativas, favoreciendo la exploración de las relaciones entre los diferentes niveles y la posibilidad de entender estas prácticas en su complejidad. La segunda es que, de acuerdo con las ideas de la concepción constructivista que hemos presentado, consideramos la evaluación como algo mucho más amplio que el momento estricto en que el alumnado resuelve las tareas evaluativas que se le plantean. La tercera, también de acuerdo con la concepción constructivista, es que se concibe la evaluación como una actividad conjunta entre docente y alumnado. Por lo tanto, las unidades propuestas analizan las prácticas evaluativas de manera coherente con el concepto de *interactividad* (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992; 1995; Colomina *et al.*, 2001), tratando de captar la interrelación y articulación de las actuaciones de los participantes, y teniendo en cuenta su dimensión temporal. Esta vinculación con el concepto de *interactividad* hace que esta propuesta de niveles de aproximación a las prácticas evaluativas sea particularmente adecuada para el estudio de estas prácticas desde el interés por los procesos de ajuste de la ayuda educativa que caracterizan las prácticas educativas escolares.

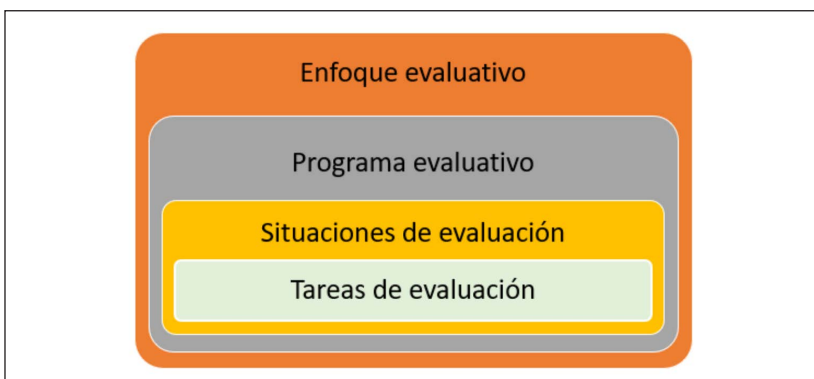


Figura 1. Estructura de las prácticas evaluativas como niveles anidados. Fuente: elaboración propia

A partir del modelo presentado, se pueden realizar aproximaciones al análisis de las prácticas evaluativas para diferentes contenidos y competencias realizando adaptaciones y ajustes en este. Algunos ejemplos de investigaciones que han usado el modelo son los siguientes:

- Naranjo (2005) analizó los programas evaluativos y los usos de la evaluación con alumnado de educación secundaria que presentaba dificultades en el aprendizaje en el área de matemáticas. Sus resultados indicaron que los programas evaluativos no se diversificaban y que los docentes hacían uso de los mismos programas para todos los estudiantes.
- Lafuente (2010) analizó las prácticas evaluativas en procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en contexto universitario. Su estudio profundizaba en la transparencia de los programas evaluativos y las ayudas pedagógicas ofrecidas a los estudiantes durante estos procesos. Los resultados ayudaron a concluir la necesidad de disponer de un alto grado de transparencia en los programas de evaluación a pesar de que esto no influye decisivamente en las ayudas que se ofrecen posteriormente a los estudiantes.
- Jiménez (2016) analizó las prácticas evaluativas de docentes de educación infantil, primaria y secundaria que implementaban el aprendizaje cooperativo como estructura de actividad en las aulas. El estudio permitió identificar implicaciones para la mejora de las prácticas evaluativas en contextos de aprendizaje cooperativo poniendo el foco en el proceso de toma de decisiones y de al servicio de qué función se ponen los resultados.
- Araujo (2017) analizó prácticas evaluativas en procesos de enseñanza-aprendizaje basados en competencias y organizados mediante aprendizaje basado en proyectos en México. Sus resultados mostraron una alta coherencia y alineación de las prácticas evaluativas con los procesos de enseñanza de los docentes, pero dificultades para su implementación en las aulas.
- Moreno (2017) analizó las prácticas evaluativas mediadas por TIC de docentes de educación secundaria poniendo en foco en el *feedback* formativo. Los resultados indicaron la necesidad de planificar la evaluación atendiendo a las necesida-

des educativas de los estudiantes para que el *feedback* tenga impacto positivo en los aprendizajes.

A continuación, se presentan los diferentes niveles de aproximación y análisis a las prácticas evaluativas remarcando, de una manera prioritaria, aquellos aspectos que resultan especialmente relevantes de cara a la evaluación con carácter inclusivo.

2.1. Enfoque evaluativo

Los enfoques responderían a las dos maneras en que, tradicionalmente, se ha entendido la evaluación, denominadas «cultura del test» (*testing culture*) y «cultura de la evaluación» (*assessment culture*).

Desde el enfoque de la «cultura del test», el papel de la evaluación priorizaría claramente la función social de la evaluación con el objetivo de medir cuantitativamente los aprendizajes de los alumnos mediante criterios de evaluación objetivos marcados por el rigor y la validez. Evidentemente, para responder a estas exigencias, los instrumentos de evaluación más utilizados serían las pruebas estandarizadas o de otros tipos de pruebas que priorizan la rapidez y la eficiencia en la expresión y selección de la respuesta correcta; estas pruebas se realizarían de manera individual, con un temes limitado y sin ningún tipo de ayuda. El uso de estos instrumentos se realizaría de manera desligada de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se han llevado a cabo, con lo que la evaluación se ejecutará al final del proceso, y de manera individual. El alumno, desde esta perspectiva, es un agente pasivo del proceso de evaluación (Birenbaum, 2014; 2016).

Desde el enfoque de la «cultura de la evaluación», se da prioridad a la función pedagógica, intentando captar el proceso de aprendizaje más que su producto final, con el fin de ir ajustando el proceso de enseñanza a las necesidades de aprendizaje. La evaluación se caracteriza por ser continua (a lo largo del proceso y no solo al final), global (tiene en cuenta diferentes capacidades, y no solo las cognitivas), y cualitativa (los instrumentos, más que buscar «cuantificar» el aprendizaje, intentan encontrar evidencias de que los aprendizajes de los alumnos son significativos y funcionales). Los tipos de instrumentos que caracterizan

esta cultura de la evaluación serían las pruebas que priorizan la comprensión, el análisis y el razonamiento, bien sea a través de pruebas escritas como situaciones de resolución de problemas, como de trabajos, proyectos, etc. En este caso, el alumno es un agente activo del proceso de evaluación a partir de la cual, incluso, puede aprender a regular su propio proceso de aprendizaje (Birenbaum, 2014; 2016).

2.2. Programa de evaluación

El profesorado, al igual que planifica, organiza, secuencia, y diseña las diferentes situaciones y actividades de enseñanza-aprendizaje dentro de la programación de aula, tiene que planificar, organizar, secuenciar y diseñar las diferentes situaciones de evaluación que se realizarán a lo largo de este proceso. Se llama *programa evaluativo* (PE a partir de este momento) al conjunto de situaciones de evaluación en las que las actividades que llevan a cabo el profesor y los alumnos están presididas por el motivo común y compartido de que estos últimos hagan públicos los conocimientos que han adquirido o tienen sobre unos determinados contenidos. En términos de planificación, se puede hablar del PE de un tema, de un conjunto de secuencias didácticas, de un crédito, de un curso, etc. El PE, al igual que la secuencia didáctica, tiene una dimensión temporal que le es característica; de este modo, PE es sinónimo de *secuencia evaluativa* o *secuencia de situaciones de evaluación* insertadas en una secuencia didáctica (Coll *et al.*, 1996).

Respecto a las decisiones que se encuentran asociadas a los resultados de las diferentes situaciones de evaluación tomadas en su conjunto, una estrategia evaluativa acuerdo con los principios de la evaluación inclusiva velará por recuperar la función pedagógica de la evaluación sumativa (Black y William, 2003). A tal fin, Coll y Onrubia (1999) y Coll, Martín y Onrubia (2001) elaboran una serie de propuestas que se resumen a continuación:

- Utilizar los resultados de la evaluación sumativa de unidades didácticas o temas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para la regulación de la enseñanza y el aprendizaje de unidades posteriores, y no solo como «nota» en la que sumar posteriores resultados.

- Vincular los resultados de la evaluación sumativa a procesos de revisión sistemática y optimización de la docencia, ya sea en beneficio de los propios alumnos que se encuentran dentro del proceso, ya sea en beneficio de próximos alumnos de cursos académicos posteriores.
- Incorporar a los alumnos en el proceso de diseño, preparación, realización, corrección, y devolución de la evaluación, y responsabilizarlo, de este modo, de su propio proceso de aprendizaje, haciéndolo cada vez más consciente y, al mismo tiempo, consecuente en los procesos de autorregulación y control.
- Valorar los aprendizajes desde una perspectiva criterial (teniendo en cuenta los criterios de evaluación establecidos *a priori*) y no normativo (comparando los niveles de aprendizaje alcanzados por la totalidad de los alumnos del aula). Y tener en cuenta, al mismo tiempo, la evolución que cada alumno ha realizado a lo largo de su participación en el proceso.
- Buscar nuevas formas de comunicar a las familias y a los propios alumnos los resultados de los aprendizajes, intentando priorizar la vertiente pedagógica en detrimento de la acreditativa en términos cuantitativos. Este aspecto supondría cambiar los modelos de informes a través de los que se explicitan los resultados, pudiendo incorporar, en vez de una nota, la explicación de los avances y las dificultades con las que se ha encontrado al alumno a las diferentes áreas.
- Reservar la evaluación sumativa acreditativa para el final de la etapa de la educación secundaria obligatoria.

2.3. Situación de evaluación

Para caracterizar las SE, no basta con describir el instrumento de evaluación y las tareas que lo componen (en su caso). La SE, entendida en su conjunto, engloba una serie de actividades que suceden antes y después de la actividad de evaluación en sentido estricto (Coll, Barberà y Onrubia, 2000; Colomina y Rochera, 2002; Coll *et al.*, 2012). Estas actividades no deben entenderse como secuenciales, si bien se organizan atendiendo a la dimensión temporal, y, teniendo en cuenta la actividad de evaluación en sentido estricto, pueden suceder en orden distinto a como se presentan, pueden no suceder o, por el contrario, pueden suce-

derse en más de una ocasión. La secuencia base es tal como muestra la figura 2:

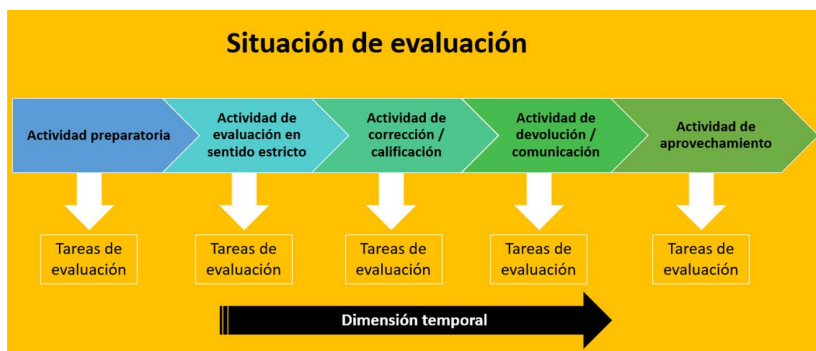


Figura 2. Estructura de las situaciones de evaluación atendiendo a la dimensión temporal. Fuente: elaboración propia

2.3.1. Actividades preparatorias

Las actividades preparatorias serían aquellas actividades que se llevan a cabo en el aula explícitamente dirigidas a preparar la participación de los alumnos en la situación de evaluación. Mediante estas actividades, profesores y alumnos pueden compartir significados sobre los contenidos y competencias que serán el foco de la situación de evaluación en sentido estricto.

Con respecto a las actividades preparatorias, será diversificada y flexible en tanto que existan o no. La existencia de las mismas deben servir para repasar y asegurar la comprensión de los contenidos que son motivo de evaluación, o para preparar las tareas, o para plantear dudas y dificultades en los contenidos trabajados, para que el profesor explicita cuáles son los contenidos prioritarios de cara a la evaluación, para proporcionar información sobre cómo serán las tareas de evaluación, sobre cómo llevar a cabo la planificación del estudio de los contenidos, para proporcionar información sobre los criterios que se utilizarán para corregir las tareas de evaluación y qué será lo que se tendrá más en cuenta, o para dar ejemplos de una actividad bien resuelta, etc. Las actividades preparatorias deben ajustarse a las diferentes necesidades de preparación de los alumnos. El uso, en este momento del proceso evaluativo, de las *conversaciones instruccionales o exploratorias* (Tharp y Gallimore, 1988; Mercer, 2001) puede convertirse en una herramienta primordial para ac-

tivar el conocimiento previo necesario para la resolución de las tareas. Además, estas tareas preparatorias constituyen la base por la que el alumno es capaz de representarse la tarea que deberá resolver y, por lo tanto, le puede atribuir sentido a la misma, favoreciendo, de este modo, que se acerque a su realización con un enfoque más profundo de aprendizaje que si no conociera todos estos aspectos.

2.3.2. Actividades de evaluación en sentido estricto (instrumentos de evaluación)

Las actividades de evaluación son, en sentido estricto, aquellas actividades que el alumno debe resolver para dar cuenta del grado y nivel de consecución de los objetivos planteados por el profesor para aquella situación de evaluación. Esta información que se recoge sobre el aprendizaje del alumno está mediatizada, sin embargo, por las condiciones que presentan las tareas o preguntas del instrumento de evaluación (en este sentido, el diferente número de tareas, el tipo de contenido que permite evaluar, cómo están formuladas las preguntas, y el tipo y grado de ayuda que pueden recibir los alumnos, entre otros).

También, si tenemos en cuenta las actividades de evaluación propiamente dichas, será importante observar cómo está organizada la resolución de las tareas, si de manera individual o grupal; si hay prevista alguna consigna que provoque que el alumno revise o justifique o mejore su propia resolución; si existe o no la posibilidad de disponer de material de apoyo para su realización (Clark, 2012), o de cualquier otra ayuda que se ajuste a las características del alumnado (por ejemplo, resolviendo dudas en el mismo momento de la realización de las tareas). En este sentido, Shepard (2000) habla de diferentes estrategias que permitan esta ayuda ajustada en el momento de evaluar a los alumnos. Una de las más destacadas es la evaluación «dinámica» (*dynamic, ongoing assessment*). Basada en la idea vygotskyana de la zona de desarrollo próximo, tiene como finalidades, en primer lugar, proporcionar ayudas a los estudiantes en el momento mismo de resolver las tareas de evaluación para obtener información sobre su proceso de aprendizaje y, en segundo lugar, convertir la situación de evaluación en situación de enseñanza-aprendizaje. Colomina, Rochera y Barberà (2002) consideran importante introducir en las tareas de la prueba de evaluación, aparte de los conte-

nidos específicos del tema objeto de evaluación, otros contenidos, como los procedimientos de estudio, los recursos que han utilizado en la realización o las reflexiones metacognitivas que pueden llevar a cabo, por ejemplo.

2.3.3. Actividades de corrección/calificación

Se trata de actividades dirigidas a emitir un juicio de valor sobre la participación de los alumnos en esta situación y / o sobre los resultados o productos que han generado o se les pide. Es decir, en términos de la concepción constructivista, estas actividades permiten valorar el grado en que los alumnos comparten significados sobre los contenidos escolares (valoración cualitativa o cuantitativa) mediante el uso de criterios de corrección que, en la mayoría de las ocasiones, coinciden con los objetivos de aprendizaje. La participación de los alumnos en el establecimiento y aplicación de los criterios de corrección en tareas evaluativas puede llegar a mejorar los resultados de su aprendizaje (Dochy, 2004).

En el caso de las actividades de corrección y calificación, será clave tener en cuenta si los alumnos conocen o no los criterios con los que serán evaluados sus productos y, sobre todo, si los comparten e, incluso, si han ayudado en su elaboración y aplicación. Frederiksen y Collins (1989) utilizan el término *transparencia* para referirse a la necesidad de explicitar los criterios de evaluación de los alumnos que les permitan tomar conciencia de sus aciertos y sus errores. Colomina, Rochera y Barberà (2002) añaden que la comunicación de los criterios de evaluación a los alumnos se debería realizar con anterioridad a la devolución del instrumento corregido, e incluso, con anterioridad a su realización. En la misma línea, Norton (2004) defiende que, cuando los alumnos conocen los criterios de evaluación, orientan su proceso de aprendizaje hacia la consecución de dichos criterios, adoptando un enfoque estratégico. La solución propuesta por el autor sería convertir los criterios de evaluación en «criterios de aprendizaje», explicitando y compartiéndolos con los alumnos. Gipps (1999) subraya la importancia de la autoevaluación de los alumnos, no solo con fines metacognitivos, sino de responsabilización del propio proceso de aprendizaje y de mejora de las relaciones colaborativas entre docentes y alumnos. Tener en cuenta si los criterios son los mismos para todos los alumnos o,

por el contrario, se han establecido criterios teniendo en cuenta la evolución personal marcarán también la flexibilidad de estas actividades. La forma en que los criterios se aplican (si son cuantitativos y cualitativos) nos aportará información sobre el peso que el profesor le otorga tanto a la «nota» con criterios y referentes cuantitativos (función social) como a la información que le puede ser útil para ayudar a ajustar su ayuda al alumno y para informar el mismo alumno, mediante comentarios de tipo cualitativo, sobre su proceso de aprendizaje (función pedagógica) (Broadfoot y Black, 2003).

2.3.4. Actividades de comunicación/devolución

Las actividades de comunicación o devolución son actividades en las que se devuelve a los alumnos la corrección de su participación en la situación de evaluación y / o de los resultados o productos que han generado; es decir, permiten mostrar a los alumnos la valoración de los resultados y compartirla con ellos. Estos resultados, además de mostrarse de manera cuantitativa, deberían expresarse también de manera cualitativa, con el fin de hacer más comprensible a los alumnos la valoración obtenida.

Las actividades de comunicación y devolución de los resultados deberán potenciar su capacidad informativa desde sus diferentes combinaciones (público/privado; individual/grupal), procurando no centrarse de manera exclusiva en los aspectos cuantitativos, sino también, y, sobre todo, en los aspectos cualitativos de estos resultados. Como apuntan Lepper *et al.* (1997, citados en Shepard, 2000), la comunicación de los resultados de evaluación debería llevarse a cabo de manera indirecta, esto es, sin señalar directamente los fallos de manera punitiva, sino comentándolos con el alumno implicado y guiándole en su resolución correcta (Carless, 2016; Guasch y Espasa, 2020). Este modo de proceder, según los autores, influencia de manera positiva en la motivación y sentimiento de competencia del alumno, haciéndolo de esta manera partícipe y corresponsabilizándose el de su propio proceso de aprendizaje y evaluación. En la misma línea, el Assessment Reform Group (2002) señala que el *feedback* que reciben los alumnos de sus resultados de aprendizaje influye no solo en su motivación, sino también en su sentimiento de eficacia y de competencia. De este modo, cuando el *feedback* que proporciona el profesor se centra en cómo el alumno resuelve el

trabajo, consigue aumentar el interés y el esfuerzo del alumno; en cambio, cuando el *feedback* centra su foco en el producto, por ejemplo, en la nota, promueve en los alumnos la mejora, no del aprendizaje, sino del producto o tarea, así como la competitividad respecto al resto de los compañeros (Ruiz-Primo y Brookhart, 2018; Wiliam, 2018). La forma en que se comparten los significados de los resultados obtenidos en la evaluación será un paso previo para que los alumnos comprendan las implicaciones, tanto pedagógicas como sociales, de la evaluación (Cabrera y Mayor-domo, 2016; Wiliam, 2000; 2017).

2.3.5. Actividades de aprovechamiento

Son actividades que se llevan a cabo sobre los aspectos o alguno de los aspectos que pretendía cubrir la situación de evaluación. En este sentido, permiten utilizar el mayor conocimiento compartido entre profesor y alumnos sobre las lagunas, incomprendiones y errores que subsisten en un determinado momento del proceso para ofrecer una nueva oportunidad de enseñanza-aprendizaje sobre estas necesidades identificadas.

Quizás uno de los indicadores del carácter más o menos inclusivo de una situación de evaluación sean las actividades de aprovechamiento que estén previstas (si las hay) posteriormente a la devolución de los resultados. Su importancia radica en el tipo de actuaciones o medidas que se toman, y en si promueven la actividad conjunta entre profesores y alumnos en torno a la comprensión de los contenidos que han sido objeto de evaluación, como, por ejemplo, la revisión conjunta de las tareas de una prueba escrita (Colomina *et al.*, 2002), o cualquier otra actividad que posibilite que los alumnos reflexionen sobre el proceso que han seguido en el estudio y en la resolución de las tareas (Assessment Reform Group, 2002). En el caso de una situación inclusiva, de carácter más general, se concretarían en medidas de carácter curricular u organizativo que tengan como finalidad ajustar las ayudas educativas a las diferentes necesidades de los alumnos. Por este motivo, la evaluación de la docencia se convierte crucial para valorar la capacidad de la enseñanza, y, en este caso, también de la evaluación, para adaptarse a los alumnos.

2.4. Tareas de evaluación

Las *tareas de evaluación* constituyen el nivel más «micro» de aproximación a las prácticas evaluativas en el marco escolar. Se pueden definir como las diferentes preguntas, ítems o problemas que resuelven los alumnos en una determinada situación de evaluación. En una situación de evaluación hay tantas tareas como productos diferentes identificables se requieren los alumnos.

Las tareas de evaluación pueden ser o no inclusivas en tanto que se adapten, diversificando y flexibilizando, los diferentes aspectos que las caracterizan, tales como, el número de tareas; el tipo de contenido que permite evaluar mejor (conceptual, procedimental, actitudinal) (Swan, 1993); el soporte comunicativo empleado para la presentación de las tareas y para su resolución (verbal, numérico, gráfico); las ayudas y apoyos a la realización de las tareas. Uno de los indicadores de flexibilización será, por ejemplo, si las tareas diseñadas para evaluar los aprendizajes presentan un grado diferente de exigencia cognitiva, o si se contemplan diferentes procedimientos para su resolución (Swan, 1993); o si se ha permitido a los alumnos participar en su planificación y definición. Teniendo en cuenta que el aprendizaje de un alumno se caracteriza por tener diferente grado de significatividad, se deberán diseñar tareas que permitan captar, precisamente, los diferentes grados en los que los alumnos han aprendido (Coll y Martín, 1993), en contraposición a un tipo de tareas dicotómicas en las que el resultado, o está bien, o está mal. Será importante, en la medida de lo posible por la naturaleza del contenido, que los alumnos puedan «transferir» el conocimiento que adquieren en otros contextos. Esto se podrá plantear como las tareas propuestas permitan situar a los alumnos en situaciones más o menos cotidianas y cercanas a la realidad (Swan, 1993; Shepard, 2000), o que los ayuden a elaborar un producto a lo largo de un periodo dilatado en el tiempo con apoyos durante el proceso, supondrán un grado de ayuda ajustado y, como consecuencia, un nivel de aprendizaje más elevado (Mauri *et al.*, 2002).

3. La interrelación entre las decisiones sobre las prácticas evaluativas inclusivas y los niveles de aproximación y análisis a su estudio: evidencias de investigación

Para concluir este capítulo dedicado a las prácticas evaluativas con carácter inclusivo, resulta imprescindible recuperar la idea de que plantear la evaluación educativa escolar desde la perspectiva de la *educación inclusiva global* supone aceptar y considerar su naturaleza intrínsecamente compleja. En este contexto de complejidad, encontramos que, en el planteamiento de las prácticas educativas inclusivas, se entrelazan dos planos:

Por un lado, el proceso de toma de decisiones en la práctica profesional evaluativa. En este sentido, las decisiones más importantes son, como hemos señalado en el primer apartado:

- Función de la evaluación
- Objetivos de la evaluación
- Momentos de la evaluación
- Agentes de la evaluación

Por otro lado, los niveles de aproximación y análisis al estudio de las prácticas evaluativas de carácter inclusivo:

- Enfoque evaluativo
- Programa evaluativo
- Situaciones de evaluación:
 - Actividades preparatorias
 - Actividad de evaluación en sentido estricto
 - Actividad de corrección
 - Actividad de comunicación/devolución
 - Actividad de aprovechamiento
- Tareas de evaluación

Estos dos planos, en la realidad de las aulas se encuentran entrelazados. En ningún caso se pueden entender como lineales ni planos.

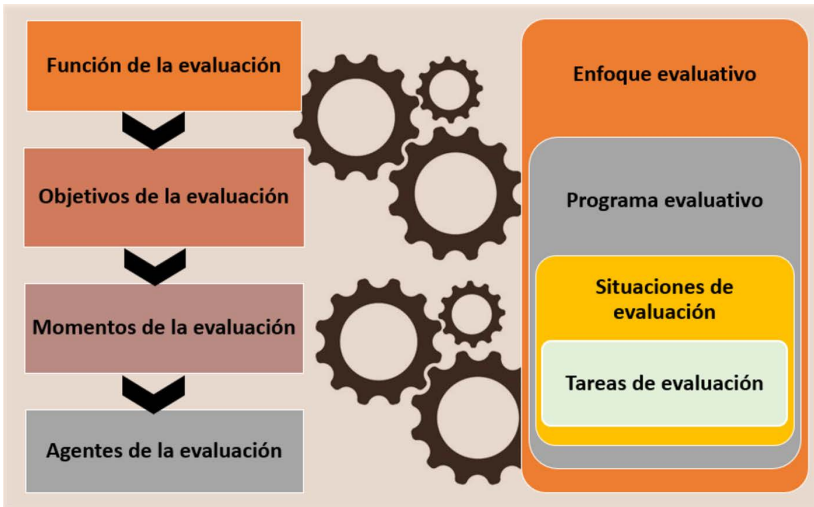


Figura 3. Doble plano de la evaluación. Fuente: elaboración propia

Un centro que apuesta por la inclusión, en el sentido que se señala a lo largo de los capítulos del libro *Educación inclusiva global* y que plantea la evaluación de manera coherente con estos principios, elaborará unos documentos de centro y tomará una serie de decisiones tanto curriculares como organizativas que responderán a una manera de entender la evaluación como proceso, con una función reguladora que prioriza la vertiente pedagógica (Naranjo, 2005). Una evaluación al servicio de la adaptación de la enseñanza a las características y necesidades educativas de todo el alumnado requiere un alto grado de implicación y compromiso de todo el profesorado del centro, como colectivo, para planificar y desarrollar las prácticas evaluativas, tanto las más vinculadas a procesos de toma de decisiones de carácter pedagógico como social (Jorba y Sanmartí, 1994). Según García y Pearson (1994), el uso de prácticas evaluativas de carácter inclusivo favorece el desarrollo profesional de los docentes.

4. Referencias

Allal, L. (1979). Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicológicas y modalidades de aplicación. *Infancia y Aprendizaje*, 11, 4-22.

- Allal, L. (2016). The co-regulation of student learning in an assessment for learning culture. En: L. Allal y D. Laveault (eds.). *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 259-273). Springer.
- Andrade, H. y Brookhart, S. M. (2016). The role of classroom assessment in supporting self-regulated learning. En: D. Laveault y L. Allal (eds.). *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 293-309). Springer.
- Andrade, H. y Brookhart, S. M. (2019). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Advance [publicación en línea].
- Araujo, D. (2017). *Las prácticas de evaluación de competencias a partir de proyectos: un análisis de casos en la escuela primaria mexicana* [tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona].
- Birenbaum, M. (2014). Conceptualizing assessment culture in school. En: C. Wyatt-Smith, V. Klenowski y P. Colbert (eds.). *The enabling power of assessment. Designing assessment for quality learning* (vol. 1, pp. 285-302). Springer.
- Birenbaum, M. (2016). Assessment culture vs. testing culture: the impact on assessment for learning. En: D. Laveault y L. Allal (2016). *Assessment for learning: meeting the challenge of implementation* (pp. 235-250). Springer.
- Black, P. y William, D. (2003). In praise of educational research: formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29(5), 623-637.
- Broadfoot, P. y Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of «Assessment in Education». *Assessment in Education*, 11(1), 7-27.
- Cabrera, N. y Mayordomo, R. (2016). *El feedback formativo en la universidad. Experiencia con uso de la tecnología*. Colección Transmedia XXI.
- Carless, D. (2016). Diseñar el feedback para promover el diálogo. En: Cabrera, N. y Mayordomo, R. *El feedback formativo en la universidad. Experiencia con uso de la tecnología* (pp. 13-30). Colección Transmedia XXI.
- Clark, I. (2012). Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. *Educational Psychologist Review*, 24, 205-249. https://www.researchgate.net/publication/229614556_Formative_Assessment_Assessment_Is_for_Self-regulated_Learning
- Cole, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research. En: L. C. Moll (eds.). *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 89-110). Cambridge University Press.

- Coll, C., Barberà, E. y Onrubia, J. (1996). *Propuesta de dimensiones y subdimensiones para el análisis de las prácticas de evaluación* [documento no publicado]. Universitat de Barcelona.
- Coll, C., Barberà, E. y Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 90, 111-132.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En: P. Fernández Berrocal y M. A. Melero (comp.). *La interacción social en contextos educativos* (pp. 193-326). Siglo XXI.
- Coll, C. y Martín, E. (1993). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: Una perspectiva constructivista. En: C. Coll *et al.* *El constructivismo en el aula* (pp. 163-183). Graó.
- Coll, C. y Martín, E. (1996). La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto. *Signos*, 18, 64-77.
- Coll, C., Martín, E. y Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En: C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo Psicológico y educación*, 2. *Psicología de la Educación* (pp. 549-572). Alianza Psicología.
- Coll, C., Mauri, T. y Rochera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 49-59.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1999). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En: C. Coll (coord.). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 141-168). ICE-Horsori.
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En: C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y educación*, 2. *Psicología de la Educación* (pp. 437-458). Alianza Psicología.
- Colomina, R. y Rochera, M. J. (2002). Evaluar para ajustar la ayuda educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 56-62.
- Colomina, R., Rochera, M. J. y Barberà, E. (2002). La evaluación de los aprendizajes en matemáticas no comienza ni termina con las tareas de evaluación. *UNO. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 30, 102-113.

- Deeley, S. (2014). Summative co-assessment: A deep learning approach to enhancing employability skills and attributes. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 39-51.
- Dochy, F. (2004). *Assessment engineering: aligning assessment, learning and instruction*. Keynote presentation. <http://www.assessment2004.uib.no/keynotes/dochy.page>
- Falchikov, N. y Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: a metaanalysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322.
- Frederiksen, J. R. y Collins, A. (1989). A systems approach to educational testing. *Educational Researcher*, 18, 27-32.
- Gielen, S., Dochy, F. y Onghena, P. (2012). An inventory of peer assessment diversity. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(2), 137-155.
- Gipps, C. V. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. En: P. D. Pearson y A. Iran-Nejad (eds.). *Review of Research in Education*, 24 (pp. 355-392). AERA.
- Guasch, T. y Espasa, A. (2020). Menos es más: menos correcciones y más feedback para aprender. En: Sangrà, A. (coord.). *Decálogo para la mejora de la docencia online propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos* (pp. 151-168). UOC.
- Hadwin, A., Järvelä, S. y Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. En: B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (eds.). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 65-84). Routledge.
- Järvelä, S. y Hadwin, A. F. (2013). New frontiers: Regulating learning in CSCL. *Educational Psychologist*, 48(1), 25-39.
- Järvelä, S., Järvenoja, H., Malmberg, J. y Hadwin, A. (2013). Exploring socially shared regulation in the context of collaboration. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(3), 267-286.
- Jiménez, V. (2016). *L'avaluació en contextos educatius d'aprenentatge cooperatiu on s'implementa el Programa CA/AC: cooperar per aprendre, aprendre a cooperar* [tesis doctoral no publicada, Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya].
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1994). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de Innovación Educativa*, 22, 62-65.
- Klute, M., Apthorp, H., Harlacher, J. y Reale, M. (2017). *Formative assessment and elementary school student academic achievement: A review of the evidence* (REL 2017-259). Regional Educational Laboratory Central.

- Lafuente, M. (2010). *Evaluación de los aprendizajes mediante herramientas TIC. Transparencia de las prácticas de evaluación y dispositivos de ayuda pedagógica* [tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona].
- Laveault, D. y Allal, L. (2016). Implementing assessment for learning: theoretical and practical issues. En: D. Laveault y L. Allal (eds.). *Assessment for learning: meeting the challenge of implementation* (pp. 1-18). Springer.
- Lee, H., Chung, H. Q., Zhang, Y., Abedi, J. y Warschauer, M. (2020). The effectiveness and features of formative assessment in US K-12 education: A systematic review. *Applied Measurement in Education*, 33(2), 124-140.
- LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, §I. Disposiciones generales (2020).
- Mauri, T. y Miras, M. (1996). *L'avaluació en el centre escolar*. Graó.
- Mauri, T., Valls, E. y Barberà, E. (2002). Aprender a construir conocimientos. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 63-69.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Paidós.
- Moreno, L. (2017). *Evaluación formativa y feedback del profesor con uso de TIC: análisis de algunas prácticas evaluativas en la educación secundaria* [tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona].
- Naranjo, M. (2005). *L'avaluació dels alumnes amb dificultats d'aprenentatge de les matemàtiques a l'ESO: programes avaluatius i usos de l'avaluació* [tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona].
- Norton, L. (2004). Using assessment criteria as learning criteria: a case study in psychology. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29, 6, 687-702.
- Olave, I. y Villarreal, A. (2014). El proceso de corregulación del aprendizaje y la interacción entre pares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 377-399.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2013a). Autoevaluación: connotaciones teóricas y prácticas. Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2013b). Revisión sobre autoevaluación educativa: evidencia empírica de su implementación a través de la autocalificación sin criterios de evaluación, rúbricas y guiones. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 172-197.

- Panadero, E., Andrade, H. y Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *Aust. Educ. Res.*, 45, 13-31.
- Panadero, E., Brown, G. y Strijbos, J. W. (2015). The future of student self-assessment: a review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 1-28.
- Panadero, E. y Järvelä, S. (2015). Socially shared regulation of learning: A review. *European Psychologist*, 20(3), 190-203.
- Prins, F. J., Sluijsmans, M. A., Kirschner, P. A. y Strijbos, J. W. (2005). Formative peer assessment in a CSCL environment: a case study. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 417-444.
- Ruiz-Primo, M. A. y Brookhart, S. M. (2018). *Using feedback to improve learning*. Routledge.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En: R. Tyler, M. Gagne y M. Scriven (eds.). *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Rand McNally.
- Shepard, A. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Swan, M. (1993). Improving the Design and Balance of Mathematical Assessment. En: Niss M. (ed.). *Investigations into Assessment in Mathematics Education*. New ICMI Study Series, vol 2. Springer.
- Tharp, R. G. y Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge University Press.
- Topping K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Van Gennip, N., Segers, M. y Tillema, H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, 20, 280-290.
- Volet, S., Summers, M. y Thurman, J. (2009). High-level co-regulation in collaborative learning: How does it emerge and how is it sustained? *Learning and Instruction*, 19, 128-143.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Wiliam, D. (2017). Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 682-685
- Wiliam, D. (2018). Feedback: At the heart of - But definitely not all of - Formative assessment. En: A. Lipnevich y J. Smith (eds.). *The Cambridge handbook of instructional feedback* (pp. 3-28). Cambridge University Press.

- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En: M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). Academic Press.
- Zimmerman, B. y Moylan, A. (2009). Self-regulation: Where meta-cognition and motivation intersect. En: D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (eds.). *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). Routledge.

Apoyo en el aula inclusiva

DOLORS FORTEZA-FORTEZA
JOAN JORDI MUNTANER-GUASP
Universitat de les Illes Balears

ODET MOLINER-GARCÍA
Universitat Jaume I

1. Introducción

La implantación del apoyo inclusivo en las aulas y centros ordinarios requiere la implicación y colaboración de todo el profesorado, y, asimismo, definir claramente el rol a desempeñar por el profesorado de apoyo para garantizar la presencia, participación y progreso de todo el alumnado, sin categorizar ni discriminar a nadie. Más allá del *acceso* y la *presencia* (sustantivos propios del modelo integrador-rehabilitador), se requiere un salto cualitativo que sitúe a todos y cada uno de los alumnos en experiencias enriquecedoras de aprendizaje, ocupando los espacios comunes de convivencia que promueven la participación y favorecen la construcción de su subjetividad. Además, esos espacios son los que permiten aprender la práctica de valores inclusivos, democráticos (la solidaridad, la justicia, la equidad...).

Desde este punto de vista, el apoyo inclusivo es responsabilidad de todo el profesorado a partir de una visión conjunta de toda la comunidad educativa, pues el apoyo es una parte inherente de la enseñanza. Sin embargo, actualmente en España el apoyo sigue anclado en el paradigma deficitario y se utiliza como recurso terapéutico para aquellos alumnos con mayores dificultades de aprendizaje con el objetivo de compensar sus déficits. Este planteamiento provoca una intervención aislada de forma individual o en pequeños grupos en aulas especializadas,

donde el profesor de apoyo es considerado un especialista con responsabilidades delimitadas en el centro, manteniéndose, así, una visión restrictiva y limitada del apoyo.

Este capítulo pretende plantear las bases para desarrollar un apoyo inclusivo en las aulas ordinarias, desde la confluencia de dos elementos: las aportaciones de los organismos internacionales que muestran el apoyo inclusivo como un derecho de todo el alumnado, y los conocimientos científicos que avalan este modelo de apoyo para alcanzar una educación de calidad y en equidad para todos. Los siguientes objetivos, por consiguiente, guían el contenido del capítulo: *a)* delimitar el marco conceptual en el debate internacional en torno al apoyo educativo; *b)* analizar, desde un enfoque global y sistémico, la incorporación de los apoyos naturales para el aprendizaje que favorecen a todo el alumnado; *c)* plantear preguntas, retos y desafíos de futuro encaminados a la transformación de las prácticas con una orientación integral del apoyo inclusivo.

2. Perspectiva internacional

Desde la perspectiva internacional, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de 2006 establece en su preámbulo (j) la necesidad de promover y proteger los derechos humanos de todas las personas con discapacidad, incluidas aquellas que necesitan un apoyo más intenso. También dispone la obligación de los Estados parte de promover la investigación y el desarrollo sobre los dispositivos técnicos y tecnologías de apoyo adecuadas para las personas con discapacidad (art. 4.g), así como proporcionar información que sea accesible para las personas con discapacidad sobre ayudas a la movilidad, dispositivos técnicos y tecnologías de apoyo y servicios e instalaciones de apoyo (art. 4.h) El derecho a otros tipos de apoyo vienen recogidos en la convención, por ejemplo, cuando se indica que, para hacer efectivo el derecho al reconocimiento de su personalidad jurídica, los Estados miembros deben establecer las medidas pertinentes para proporcionar acceso a las personas con discapacidad al apoyo que puedan necesitar en el ejercicio de su capacidad jurídica (art. 12.3). Otro de los derechos fundamentales que fija la convención es el derecho a vivir

de forma independiente y a ser incluido en la comunidad, concretamente establece la necesidad de contar con los servicios de apoyo de la comunidad, incluida la asistencia personal que sea necesaria para facilitar su existencia y su inclusión en la comunidad y para evitar su aislamiento o separación (art. 19.b).

El tema de la asistencia personal, como apoyo personal, es una de las asignaturas pendientes en algunos países, pero sobre todo en España. Hoy en día se plantea como un tema controvertido en nuestro país cuando, por una parte, viene recogido en la Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia (2006):

La asistencia personal es el apoyo humano que realiza o ayuda a realizar aquellas tareas que una persona por su discapacidad y/o situación de dependencia no puede realizar por sí misma o le resultan realmente difíciles.

Y, por otra, a esta figura de apoyo se le ha vetado el acceso a las aulas por no ser considerado personal docente, lo que ha sido polémico e incluso denunciado por las familias. Esta figura profesional no docente es común en diferentes países y es muchas veces utilizada como «el mecanismo principal para apoyar a los alumnos con discapacidades en entornos de educación generales» (Giangreco, Broer y Suter, 2011, p. 26). Gran parte de los estudios sobre el rol de esta figura de apoyo provienen de EE. UU., Reino Unido y Australia. Este interés es una consecuencia de las directrices internacionales para la educación inclusiva (UNESCO, 2005) que insta a los diferentes países a reubicar a aquellos alumnos, que tradicionalmente estaban escolarizados en centros de educación especial, en centros ordinarios.

La misma CDPD establece, en su artículo 24 sobre el derecho a la educación, que los Estados parte tienen que garantizar que se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva (2. d) y que se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión (2. e) y el apoyo entre pares (3.a).

Por otra parte, en el reciente *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (UNESCO, 2020), se apuntan diferentes as-

pectos que se están debatiendo relacionados con el apoyo. En el capítulo 6 se trata la cuestión del personal de apoyo a la educación (auxiliares, psicólogos, chóferes, etc.), el grado en que está disponible y su relación con los docentes, con miras a lograr una práctica inclusiva. Este personal de apoyo educativo puede favorecer o entorpecer la inclusión en algunos entornos. Sin embargo, en el informe se considera que, en el plano mundial, la dotación es en gran medida insuficiente, pues en el 15% de los países se carece en gran medida de personal de apoyo o este no está disponible. Las conclusiones del informe recogen que el personal de apoyo necesita capacitación y funciones y responsabilidades definidas. Una escasa capacitación o la falta de claridad de las responsabilidades pueden restar eficacia al personal de apoyo. Si bien la formación profesional ha permitido al personal de apoyo obtener cualificaciones formales en los últimos años, la mayoría ingresa a las escuelas sin una formación específica (Rose, 2020). Por ello, la capacitación del personal de apoyo es necesaria, pero no suficiente, para garantizar un entorno de aprendizaje inclusivo y una cooperación eficaz con los docentes. Una revisión de estudios de 11 países de altos ingresos, entre ellos Canadá, Italia y Noruega, reveló que a menudo las responsabilidades asignadas a los auxiliares de enseñanza eran poco claras. Además, su colaboración con los docentes era limitada, al igual que la supervisión de su labor por parte de estos últimos. La revisión concluyó asimismo que su eficacia para mejorar los resultados del aprendizaje y la inclusión era desigual. Por ejemplo, en muchos casos los auxiliares de enseñanza impartían clases a los alumnos con discapacidad en grupos pequeños y separados, excluyéndolos, así, del aula general (Sharma y Salend, 2016).

Adicionalmente, en el informe se considera que, en relación con el diseño universal para el aprendizaje, la tecnología de apoyo se alinea con el enfoque en medios inclusivos para representar la información, expresar el conocimiento y participar en el aprendizaje. Por ejemplo, los dispositivos de asistencia ayudan a superar los obstáculos que impiden a los alumnos vulnerables sacar el máximo provecho del plan de estudios. Para materializar sus posibilidades, la tecnología debe utilizarse con una pedagogía apropiada. No obstante, pocas veces se utiliza la instrucción diferenciada facilitada por la tecnología, debido en gran parte a que los docentes no han recibido una capacitación adecuada.

3. Perspectiva teórica

Desde el modelo de escuela inclusiva, Booth y Ainscow (2015) definen el *apoyo pedagógico*, desde una orientación inclusiva, como «todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado» (p. 19). No obstante, la forma y el grado como se ofrece el apoyo es muy importante y debe estar en continua revisión y análisis; dependiendo del modelo de apoyo imperante el docente con un perfil de especialista y funciones de apoyo puede ser un facilitador e impulsor de cambios en la cultura del centro y en las prácticas o, por el contrario, una barrera hacia el avance de la inclusión. Retrospectivamente, y desde una perspectiva inclusiva, las funciones del maestro de apoyo cambian y pasan de una atención individualizada con carácter rehabilitador a una responsabilidad hacia todo el alumnado del grupo junto con el tutor, para compartir y mejorar la respuesta global a la diversidad del alumnado.

Ainscow (2012), a partir de la investigación de Takala *et al.* (2009), define tres situaciones diferentes del apoyo, que se corresponden con tres enfoques alternativos:

- El modelo de enseñanza particular
- El modelo de enseñanza en grupos reducidos
- El modelo de enseñanza colaborativa con dos docentes

Numerosas investigaciones (sirvan de ejemplo: Sabando *et al.*, 2017; Sandoval *et al.*, 2019; Soldevila *et al.*, 2017; Rappoport y Echeita, 2018; Rappoport *et al.*, 2019) han probado que la mejor opción es el modelo de apoyo dentro del aula, puesto que permite que sean más alumnos los que se puedan beneficiar del apoyo y se reduzca la presión y la estigmatización sobre aquellos que abandonan puntualmente el aula. Desarrollar este modelo de apoyo exige, señala Huguet (2006), una serie de acuerdos entre los docentes: el tipo de actividades que se harán, el tipo de participación que cada uno llevará a cabo en la actividad, plantear actividades amplias y flexibles, ofrecer la atención necesaria al alumnado más vulnerable, ya sea por parte del tutor o del maestro de apoyo y, finalmente, valorar el funcionamiento para planificar futuras actuaciones.

En síntesis, hay que destacar que los profesionales de apoyo a la inclusión en la dinámica interna del aula es un paso necesario, aunque no el único, para procurar la inclusión educativa de todos los alumnos. Si los apoyos están en el aula nadie quedará fuera o en los márgenes de la participación en las experiencias de aprendizaje que, junto a los iguales, potencian el desarrollo integral de cada alumno y contribuyen en la construcción de biografías satisfactorias. En consecuencia, en las aulas inclusivas es fundamental que los apoyos se negocien y reorganicen con la idea de contribuir al beneficio colectivo y no para atender, de manera exclusiva, al alumnado considerado «con dificultades». En el siguiente apartado se profundizará en el apoyo inclusivo y en algunos encuadres que incrementan respuestas óptimas a la diversidad del alumnado en el marco de la educación inclusiva.

4. Aportaciones para un apoyo inclusivo en las aulas

El objetivo 4 de la Agenda 2030, «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante la vida para todos», nos remite al apoyo como uno de los pilares sobre los que la educación inclusiva se sostiene. *Apoyo* entendido en un sentido amplio y sistémico (para todos), contrariamente a una visión restrictiva (para algunos) haciendo referencia, en gran medida o casi exclusivamente, al alumnado con necesidades especiales. Esta dilemática tensión entre los normales y especiales, entre buenos y malos, entre capaces e incapaces, se mantiene en nuestro sistema educativo, generando potentes desigualdades y procesos de exclusión en los centros escolares.

De igual modo, sigue instalada la dualidad integración-inclusión, equiparando la segunda a la primera como si de lo mismo se tratara, aunque en el ideario de los centros (su proyecto) quede reflejado que se apuesta por la inclusión de todo el alumnado. Esta dualidad se evidencia en el modelo de apoyo todavía imperante en los centros focalizado en la atención directa a los alumnos con necesidades especiales o específicas por parte de profesionales especialistas, cuyas funciones se aglutinan

en dos perfiles: maestros de Pedagogía Terapéutica (PT) y maestros de Audición y Lenguaje (AL). La investigación llevada a cabo por Sandoval *et al.* (2019a, b) así lo pone de manifiesto; se cuestiona el rol del profesorado de apoyo y cómo podría contribuir en la transformación de los centros para ser más inclusivos. Entre las conclusiones de este estudio destacan las siguientes:

- a) El profesorado de apoyo sigue realizando sus funciones, en gran parte, desde una visión rehabilitadora, de manera individual o dirigidas a un pequeño grupo de alumnos sobre todo en las áreas instrumentales.
- b) Falta de colaboración entre los docentes de aula y los docentes de apoyo, más centrada en la discusión sobre determinados alumnos y los contenidos a trabajar en los períodos lectivos.
- c) Ausencia de cooperación y planificación previa conjunta para la que no hay un tiempo establecido para este fin.
- d) La falta de una visión de apoyo compartida por todo el centro (equipo directivo, equipo docente...) así como la ausencia de normativa coherente con los principios y valores de la educación inclusiva.

También nuestro ordenamiento jurídico (LOMLOE, 2020) adopta la educación inclusiva como derecho humano para todas las personas y tiene como finalidad garantizar una educación de calidad para todos. Pese a ello, se sigue manteniendo la categorización del alumnado basada en etiquetas clínicas (Echeita *et al.*, 2016), permanece la idea de que determinados alumnos requieren apoyo educativo por parte de especialistas (PT, AL, entre otros). Especialistas que tienen entre sus funciones la realización de las adaptaciones curriculares individualizadas para alumnos especiales o con necesidades específicas de apoyo educativo, no significativas (o de acceso) y significativas que se definen por el desfase curricular del alumno (igual o superior a dos cursos). De nuevo, el modelo deficitario, lejos de su eliminación, se nutre de la autoridad que tiene la legislación para justificar prácticas escolares segregadoras y excluyentes.

Afianzar relaciones de apoyo mutuo será el ingrediente principal para conseguir la creación de aulas inclusivas. Entendemos por *aula inclusiva* aquella que ofrece respuesta al conjunto de diversidades, dentro de sus contextos naturales de aprendizaje,

mediante el desarrollo de prácticas participativas y de una organización heterogénea e interactiva de los apoyos. Por consiguiente, el avance hacia prácticas inclusivas pasa, de manera ineludible, por repensar qué modelo de apoyo sintoniza con estas, aumentando el grado de visión para ahondar en las cuestiones que tienen el potencial de transformar los entornos de aprendizaje para todos desde una perspectiva inclusiva.

En esta línea, a continuación, se tratarán algunos enfoques de referencia centrados en los procesos que facilitan y propician experiencias significativas de aprendizaje, inclusivas y accesibles para todo el alumnado, reconociendo el valor de las fortalezas que todos y cada uno tiene sobre la base de una «pedagogía inclusiva», como dirá Florian (2013). Las orientaciones que se presentan son una forma de apoyo y cuestionan «la arquitectura de la exclusión» (Slee, 2012, p. 161) al poner en el punto de mira la capacidad de la escuela (perspectiva ecológica) para responder a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos en su diversidad.

4.1. Diseño universal para el aprendizaje

La pedagogía inclusiva exige que el profesorado amplíe lo que hace en las aulas de manera accesible para todos, ofreciendo una gama de opciones disponibles para todos (Florian, 2010). Este enfoque conecta con el del diseño universal para el aprendizaje (DUA), puesto que ambos plantean la necesidad de brindar múltiples opciones de aprendizaje como respuesta a las diferencias individuales. Un planteamiento que tiene la finalidad de evitar la exclusión y marginación de alumnos en las aulas. También conecta con la idea de currículo interactivo, accesible, enriquecido... para ofrecer oportunidades de participación y de aprendizaje a todo el alumnado (Sapon-Shevin, 2013). Ahondando ya en el DUA, una de sus principales características es que promueve la flexibilidad permitiendo que los objetivos en el aprendizaje puedan ser alcanzables por todos los alumnos (Whemeyer, 2009).

Siguiendo la aportación de Sánchez-Gómez y López (2020), el DUA se plantea como un sistema de apoyos para el aprendizaje. Estos autores proponen vincular el DUA con el paradigma de apoyos, que tiene como premisa que los apoyos individualiza-

dos reducen el desajuste entre la persona y su entorno (Schallock *et al.*, 2010). Así, y en línea con el marco comprensivo multidimensional de funcionamiento humano, se considera que los apoyos son un medio para mejorar el funcionamiento de la persona. Las bases conceptuales de este paradigma profundizan en el rol de los apoyos en tres niveles, a saber: 1) las *necesidades de apoyo*, entendidas como un constructo referido al patrón e intensidad de apoyos necesarios para que una persona participe en actividades comunes o relevantes; 2) los *apoyos*, que se entienden como todos aquellos recursos y estrategias para promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de un individuo y mejorar su funcionamiento; y 3) el *sistema de apoyos*, correspondiente al uso planificado e integrado de estrategias y recursos de apoyos individualizados (para lograr los fines antes mencionados) y que incluyen los distintos aspectos del funcionamiento humano en múltiples contextos.

Desde este planteamiento, consideran que tradicionalmente el concepto de *apoyos* se ha aplicado con más fuerza como apoyos de carácter individualizados en planificaciones y adecuaciones individuales. Sin embargo, su propuesta incide en la posibilidad de concebir los apoyos de forma universal (para todos), sin desligarlos de las necesidades individuales de cada estudiante (Sánchez-Gómez y López, 2020). Definen las necesidades de apoyo para el aprendizaje asociadas a la motivación y serán comprendidas como el patrón e intensidad de apoyos requeridos por el alumnado para poder implicarse en el aprendizaje conforme a sus preferencias. Las necesidades de apoyo para el aprendizaje asociadas a la representación serán entendidas como el patrón e intensidad de apoyos requeridos por los alumnos para poder percibir y comprender la información presentada por los docentes. Finalmente:

Las necesidades de apoyo para el aprendizaje asociadas a la acción y expresión serán entendidas como el patrón e intensidad de apoyos requeridos para poder llevar a cabo las tareas de aprendizaje y la forma de expresar los conocimientos que se han alcanzado. (Sánchez-Gómez y López, 2020, p. 150)

Por otra parte, en el marco del DUA encontramos diferentes recursos de apoyo en el aula. Uno de los más recurrentes son los

tecnológicos, ya que sirven como un mecanismo esencial de ayuda y apoyo para el alumnado con discapacidad y permiten superar barreras físicas o temporales. La utilización de tecnologías no solo sirve de apoyo a un colectivo concreto de alumnos, sino que sirve como medio para garantizar la accesibilidad al aprendizaje y la atención a la diversidad (Alba *et al.*, 2015). Su papel en el desarrollo del DUA ha sido esencial, pues permiten flexibilizar los contenidos y las formas de expresión del alumnado.

En síntesis, el DUA favorece la eliminación de barreras para el aprendizaje y participación de todo el alumnado, considerando que el foco de atención en las prácticas inclusivas no es la discapacidad de algunos alumnos o sus dificultades específicas, sino el currículum que desde el principio se diseña para que sea accesible (flexible) para todo el alumnado, tanto los materiales como los métodos, actividades y estrategias educativas, así como la evaluación. El objetivo principal es ofrecer alternativas diversas para que todos y cada uno de los alumnos tengan experiencias de aprendizaje exitosas y adquieran las competencias para la vida que se han definido como valiosas para todos. El DUA es a la vez un enfoque y un modelo:

[...] que tiene como objetivo reformular la educación proporcionando un marco conceptual –junto con herramientas– que faciliten el análisis y evaluación de los diseños curriculares y las prácticas educativas, para identificar barreras al aprendizaje y promover propuestas de enseñanza inclusivas. (Alba, 2019, p. 58)

4.2. Apoyo a la docencia: docencia compartida o codocencia

La codocencia es un planteamiento efectivo para ofrecer respuestas adecuadas a la diversidad del alumnado «con el propósito de explorar e implementar nuevas estrategias de enseñanza basadas en la colaboración mutua» (Duk y Murillo, 2013, p. 11). Hablar de codocencia es hablar de sinergias, de cooperación, de corresponsabilidad, de confianza... para avanzar hacia prácticas más inclusivas (políticas y culturas). Y es una forma de magnificar el apoyo en el aula, o, en otras palabras, «implica que la asistencia está disponible para todos, tanto para los que la necesitan constantemente como para los que la necesitan solo de vez en cuando» (Duran-Gisbert *et al.*, 2019, p. 3).

Esta forma de colaboración, más allá de contemplarse como apoyo para el alumnado, debería apreciarse como «fuente de aprendizaje para el profesorado» (Sandoval *et al.*, 2019b, p. 94), a través de la reflexión conjunta y el análisis de las prácticas para una mejora informada y contextualizada.

Convertirse en un profesional activo, obliga a que el profesorado busque constantemente nuevas formas de apoyar el aprendizaje de todos los alumnos. Un fundamento clave de este principio es encontrar formas de trabajo conjunto, o a través de otras personas, para fomentar la participación y mejorar la experiencia educativa de todos los alumnos de la comunidad del aula. Esto supone un desafío a la división tradicional entre el profesorado «convencional», responsable del aprendizaje de la mayoría de los estudiantes, y «especialista», que trabaja con algunos identificados como «con necesidades especiales». En su lugar, «los adultos deben trabajar juntos para encontrar mejores formas de apoyar a todo el alumnado» (Spratt y Florian, 2013, p. 144). Los beneficios de este enfoque son relevantes, puesto que provoca la reconceptualización de los roles profesionales (Florian, 2003) tanto del profesorado como del personal de apoyo, que, al trabajar en situaciones de codocencia, contribuyen al desarrollo de prácticas inclusivas sostenibles en el tiempo.

4.3. Apoyo entre iguales

El apoyo entre iguales forma parte del triángulo extraordinario de docentes-alumnado-familias y otros agentes externos de la comunidad educativa implicados en la inclusión. En las aulas inclusivas se fomenta la cooperación y la creación de redes naturales de apoyo a través de estrategias como el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales o los círculos de amigos. De acuerdo con Bunch (2015), los docentes disponen de algunas estrategias sencillas e informales para dinamizar el apoyo entre iguales en el aula. Por ejemplo: charlas rápidas entre estudiantes para hacer preguntas breves, para aclarar puntos o compartir consejos sobre cómo enfocar un tema; amigos de deberes en los que 2 o 3 alumnos comparan sus deberes y discuten sobre cualquier problema; grupos de *saber-querer-aprender*, en los que los alumnos repasan juntos qué saben sobre un tema y qué necesitan aprender ahora; compañeros de libro en los que se entrevistan mutua-

mente sobre los libros que han leído, anotando los personajes principales, los acontecimientos significativos de la trama y otros aspectos.

Uno de los métodos de aprendizaje cooperativo más implementados y estudiados empíricamente es la *tutoría entre iguales* (Topping *et al.*, 2015). Puede definirse como una estrategia de aprendizaje en la que los alumnos se apoyan mutuamente en díadas mientras aprenden. Es un método de aprendizaje cooperativo basado en una relación asimétrica en una pareja de alumnos, con un mismo objetivo (Flores y Duran, 2016). Zapata (2020) señala que los alumnos de diferentes niveles educativos tienen percepciones muy positivas sobre esta metodología de aprendizaje. Los beneficios de la tutoría entre iguales han sido documentados en diferentes materias y niveles educativos. Estos beneficios no se limitan a los alumnos más competentes, los que presentan dificultades de aprendizaje o con más necesidad de apoyo también se han beneficiado de la tutoría entre iguales (Huber y Carter, 2019; Mahoney, 2019; Sarid *et al.*, 2020).

Otra estrategia de apoyo entre iguales es la que Thomas *et al.* (1998) definieron como *círculo de amigos*. En este caso, se establece una red de apoyo alrededor de un alumno con necesidades educativas severas y profundas cuando se incorpora a la escuela.

Los *grupos interactivos*, una estrategia didáctica que se encuadra en el proyecto de las comunidades de aprendizaje, es otra forma de apoyo entre iguales que promueve el aprendizaje de todo el alumnado mediante el diálogo y el trabajo cooperativo entre grupos heterogéneos de alumnos. El objetivo es acelerar el aprendizaje (Peirats y López, 2014) y la participación de todos, manteniendo altas expectativas sobre el potencial y capacidades del alumnado. Contribuye, también, a la mejora de la convivencia y propician la ayuda mutua.

4.4. Apoyo de las familias

Es fundamental construir alianzas de participación con las familias para la mejora de las prácticas inclusivas, ya que contribuyen en el éxito del aprendizaje de sus hijos si, y solo si, tienen un espacio de participación fundamentado en la confianza, la comunicación y el diálogo (Simón *et al.*, 2016).

Más allá de los modelos de relación profesional con las familias (Trunbull *et al.*, 2006), las aulas inclusivas requieren no solo estar abiertas al trabajo colaborativo, sino también desarrollar una clara voluntad de empoderar a las familias como mejor forma de extender y hacer más eficiente el apoyo por ellas requerido. Toda escuela inclusiva reconoce y valora la competencia de las familias en la responsabilidad de proporcionar las condiciones óptimas necesarias para el éxito educativo y el bienestar del alumnado. El apoyo familiar se inscribe, pues, en esta visión de confianza mutua y convicciones compartidas.

4.5. Apoyo comunitario

La escuela inclusiva concede a la comunidad educativa un rol fundamental, puesto que es la que realmente le da identidad y contextualiza los fines de la educación y los modos de gestionarla. El apoyo comunitario, como apoyo social, adquiere gran importancia al poner de relación distintos ámbitos: sanitario, educativo, familiar y social, etc. El enfoque comunitario ofrece la posibilidad de obtener una perspectiva distinta sobre el apoyo, al establecer y fomentar redes de apoyo entre profesionales, no profesionales y agentes educativos, cambiando el objeto de intervención desde la persona o colectivo con necesidad de ayuda, a la persona o colectivo que puede ayudar. Esta perspectiva parte de una orientación ecológica, sistémica y emancipatoria que está produciendo una revolución al introducir conceptos como *redes informales de apoyo*, *recursos del entorno* o *sistemas de apoyo comunitario* (Gallego, 2011). Todas estas redes se establecen en entornos inmediatos y naturales que son fuentes de apoyo emocional, instrumental, material, etc. Así, profesorado, alumnado, familias, barrio, entidades locales, además de otros agentes sociales, se convierten en agentes de apoyo a la escuela y al proyecto de inclusión.

Las familias, los propios alumnos y los recursos del entorno (servicios profesionales y servicios públicos, asociaciones ciudadanas...) se constituyen como recursos de apoyo a los procesos de transformación que se emprenden en las escuelas con un enfoque inclusivo. El apoyo comunitario tiene, en realidad, un doble sentido: a) el apoyo que desde el centro se puede ofrecer a la comunidad, trabajando en colaboración con otras redes de servi-

cios sociales y sanitarios, asociaciones de vecinos, ONG... a través, por ejemplo, de iniciativas solidarias, voluntariado o de aprendizaje-servicio; y *b*) el apoyo que la comunidad y el tejido social puede proporcionar al centro. Este segundo sentido tiene que ver con la gestión de los recursos comunitarios situados en el contexto cercano, desde una idea de escuela no solo inclusiva, sino incluida en su territorio (Sales y Moliner, 2020).

En definitiva, las redes de apoyo comunitario juegan un papel primordial en la promoción de este modelo de inclusión total. De acuerdo con Porter y Towel (2020), uno de los elementos clave para la transformación es el abordaje sistémico y colaborativo de las acciones de mejora de la escuela. Desarrollar el asociacionismo, la colaboración y la cooperación de los actores implicados es un factor sustancial.

5. Conclusiones, retos y propuestas

Los procesos de apoyo desde una mirada amplia benefician a todos los agentes implicados en los contextos escolares. Contrariamente, una cultura balcanizada del apoyo mantiene, de manera persistente, la atención especializada de uno o varios profesionales dirigida a determinados grupos de alumnos, en detrimento de la visión comunitaria que ha de activar las redes naturales de apoyo generando estrategias, colaboraciones y alianzas en los contextos singulares de cada centro educativo.

Un enfoque inclusivo sistémico exige otra forma de desarrollar el apoyo de manera que sea inclusivo. Los apoyos no son una acción dirigida exclusivamente al alumnado, ni son función exclusiva de los especialistas, sino que implican desarrollar una tarea institucional y colegiada que compete a toda la comunidad educativa. Muestra de ello son, por ejemplo, los Grupos de Ayuda Mutua (GAM) descritos por Gallego *et al.* (2018), que se constituyen en una estructura de apoyo colaborativa que, por sus características estructurales y metodológicas y los beneficios que aportan, pueden adaptarse a distintos contextos y desarrollarse por distintos colectivos comprometidos con la educación inclusiva: de alumnado, de familias y de profesorado.

Desde este enfoque inclusivo sistémico es necesario seguir buscando evidencias que reafirmen la imprescindible (aunque

compleja) interacción entre la actividad en el aula, la escuela, las familias y la comunidad, como oportunidad para el éxito en el aprendizaje, pues el apoyo educativo integral fluye de esta interacción.

Sin embargo, de la revisión de la literatura emergen todavía retos y desafíos que están pendientes de ser afrontados por la escuela.

El primer reto sería problematizar sobre el constructo *necesidades de apoyo para el aprendizaje*. Este nuevo constructo surgido del paradigma de apoyos tiene como premisa que los apoyos individualizados reducen el desajuste entre la persona y su entorno. Siendo esto cierto, ¿no estamos ante una nueva manera de clasificar al alumnado considerando aquellos que lo necesitan y los que no? El enfoque DUA nos permite avanzar en esta línea al considerar las necesidades de apoyo desde el inicio, para planificar de manera anticipada la respuesta a las necesidades de los alumnos. Pero no está claro todavía cómo vincular la evaluación de las necesidades de apoyo de los estudiantes con los apoyos que se proporcionan en el marco del DUA.

El segundo reto está relacionado con la definición de las funciones de los nuevos profesionales del apoyo en general y los que ofrecen apoyo directo en particular (ATE, educadores, voluntarios...). Así, otro de los desafíos planteados se refiere al rol de las figuras de apoyo humano al alumnado con grandes necesidades de apoyo. Internacionalmente no existe una diferenciación entre figuras de apoyo, aunque dependiendo del país se denominan de forma distinta: *teacher assistants*, *teacher aides*, *para-professionals* o *paraeducators*, *learning support assistant*, *classroom assistant* o *higher level teaching assistants*, entre otros. En estos momentos, de acuerdo con Jardí *et al.* (2019), los sistemas educativos se encuentran en una encrucijada entre la provisión de apoyos inclusivos con todo lo que conlleva y los aspectos éticos y de justicia social relacionados con los requerimientos, exigencias y contratación de personal educativo. Por esta razón, uno de los desafíos sería lograr una intervención conjunta más completa y amplia a través de la multiprofesionalidad, contribuyendo a una comprensión más global del alumnado y abriendo una línea de indagación sobre las posibilidades del personal de apoyo educativo para facilitar interacciones entre el alumnado y proporcionar apoyo en un sentido más amplio.

En relación con los anteriores, parece que el gran reto es cómo procurar los apoyos necesarios al alumnado con mayores necesidades de apoyo en un marco de inclusión. Está vigente la preocupación sobre la participación en actividades académicas y no académicas de alumnos con grandes necesidades de apoyo en las aulas inclusivas. El trabajo de Zagona *et al.* (2020) concluye que hay que seguir investigando sobre cómo implementar los materiales especiales (por ejemplo, tecnología de asistencia, apoyos visuales, manipulativos), modificaciones, apoyos a la comunicación y apoyos al comportamiento en aulas inclusivas. En este sentido, el trabajo de Hartmann (2015) propone el marco del diseño universal para el aprendizaje (DUA) como una forma de entender cómo apoyar al alumnado con discapacidad severa y cómo apoyar su acceso al currículo, destacando dos factores clave: *a)* comprender la diversidad del alumnado, y *b)* el apoyo experto. Nuestra propuesta en este caso sería encontrar la fórmula para combinar diferentes tipos de apoyo, por ejemplo el trabajo cooperativo (apoyo entre iguales) con la enseñanza compartida (en la modalidad de apoyo directo especializado). Una propuesta avalada por la investigación en este ámbito proviene de Soldevila *et al.* (2017), quienes concluyen que el aprendizaje cooperativo es indispensable para garantizar la participación de todos los alumnos y, específicamente, de aquellos con grandes necesidades de apoyo. Los autores destacan, a su vez, que es acuciante transformar la metodología, la naturaleza de las tareas para que todos, sin excepciones, puedan aprender de sus iguales en las aulas. Es precisamente en este escenario que el rol de los profesionales de apoyo puede cambiar, contribuyendo, de manera significativa «al desarrollo de las actividades y la experiencia de los niños» (p. 53). Nos referimos a la docencia compartida, teniendo en cuenta que la colaboración y la complementariedad reierte en la enseñanza potenciando el desarrollo profesional docente, y en el aprendizaje considerando la disponibilidad de dos docentes en el aula para todos (Durán y Miquel, 2004; Huguet, 2011).

Estas cuestiones nos llevan a plantear un nuevo reto relacionado con la formación del profesorado y con su desarrollo profesional: la autoeficacia como contenido básico de la formación inicial del profesorado. El trabajo de Spratt y Florian (2013) incorpora el principio de transformabilidad como herramientas

para que los docentes puedan guiar e informar su propia toma de decisiones pedagógicas inclusivas. Esta transformabilidad se articula sobre la base de tres principios básicos que rigen la práctica docente: «coagencia», «confianza» y «todos y todas». A través del primer principio se reconoce el hecho educativo como una acción compartida con el estudiante y que requiere un docente creativo y empático para generar situaciones de aprendizaje que posibiliten la participación de todo el alumnado. Además, es necesario que los docentes confíen tanto en sus propias posibilidades de enseñanza como en la capacidad de aprendizaje de sus alumnos y transmitan dicha confianza a toda la clase. Por último, los docentes inclusivos deben responsabilizarse por absolutamente todo el alumnado, sin excepciones y matices (Echeita *et al.*, 2016).

Hemos de seguir explorando el impacto de prácticas eficaces para avanzar hacia la inclusión de todo el alumnado, o, en otras palabras, para fortalecer la inclusión con evidencias de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Porter, 2020). Tenemos por delante retos y desafíos no exentos de obstáculos y barreras, entendidos, también, como oportunidad para aprender de todos y con todos (coagencia), transformando la cultura de los centros en una cultura colaborativa de aprendizaje entre los docentes (*teacher agency*). De acuerdo con Moliner y Doménech (2020), «el trabajo colaborativo se constituye en un elemento fundamental desde el que construir la escuela inclusiva» (p. 30) y, por consiguiente, un modelo de apoyo entendido desde la corresponsabilidad.

Es necesario el análisis crítico «antes de construir respuestas [...], hace falta un análisis nuevo que nos invite a trascender las luchas entre lo especial y lo ordinario» (Slee, p. 31), para que la «escuela extraordinaria» (título del libro del autor) sea para todos.

6. Referencias

Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 38-49. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220>

- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 6(9), 55-66. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21152
- Alba, C., Zubillaga, A. y Sánchez, J. M (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 89-100. <https://relatec.unex.es/article/view/1813/1179>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.
- Bunch, G. (2015). Un análisis del movimiento de la Educación Inclusiva en Canadá. Cómo trabajar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 1-15. <http://doi.org/10.6018/rei-fop.18.1.214311>
- Duk, C. y Murillo, J. (2014). Editorial. La Co-enseñanza como estrategia de respuesta a la diversidad en el aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 11-13. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/editorial.html>
- Duran, D. y Miquel, E. (2004). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 73-76.
- Duran-Gisbert, D., Flores-Coll, M., Mas-Torelló, O. y Sanahuja-Gavaldà, J. M. (2019). Docencia compartida en la formación inicial del profesorado: potencialidades y dificultades según los estudiantes y los profesores. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-11. <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.227430>
- Echeita, G., Sandoval, M. y Simón, C. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. En: M. Á. Verdugo, F. de Borja Jordán de Urries, T. Nieto, M. Crespo y D. Velázquez (coords.). *IV Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down. «Derecho al futuro, un futuro de Derechos»*. Salamanca. <http://cddown-inico.usal.es/autor.aspx?id=Echeita%20Sarrionandia,%20Gerardo>
- Flores Coll, M. y Duran Gisbert, D. (2016). Tutoría entre iguales y comprensión lectora: ¿un tándem eficaz? Los efectos de la tutoría entre iguales sobre la comprensión lectora. *Universitas psychologica*, 15(2), 339-352. DOI: 10.11144/Javeriana.upsy15-2.teic
- Florian, L. (2003). *Prácticas inclusivas. ¿Qué prácticas son inclusivas, por qué y cómo?* En: L. Tilstone, L. Florian y R. Rose (coord.). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas* (pp. 43-58). EOS.

- Florian, L. (2010). The Concept of Inclusive Pedagogy. En: G. Hallett (ed.). *Transforming the Role of the SENCO* (pp. 61-71). The Open University Press.
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 27-36. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art1.html>
- Gallego, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25(1). <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419147006.pdf>
- Gallego, C., Jiménez, A. y Corujo, C. (2018). Otra forma de desarrollar el apoyo inclusivo: los Grupos de Apoyo Mutuo. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 106-120. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/issue/view/25>
- Giangreco, M. F., Broer, S. M. y Suter, J. C. (2011). Guidelines for Selecting Alternatives to Overreliance on Paraprofessionals: Field-Testing in Inclusion Oriented Schools. *Remedial and Special Education*, 32(1), 22-38. <https://doi.org/10.1177/0741932509355951>
- Hartmann, E. (2015). Universal Design for Learning (UDL) and Learners with Severe Support Needs. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), 54-67. http://www.wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/IJWSIndex.html
- Huber, H. B. y Carter, E. W. (2019). Fostering peer relationships and shared learning for students with autism spectrum disorders. En: R. Jordan, J. M. Roberts y K. Hume (eds.). *Handbook of Autism and Education* (pp. 265-275). Sage.
- Huguet, T. (2011). El asesoramiento a la introducción de procesos de docencia compartida. En E. Martín y J. Onrubia (coords.). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 143-165). Graó.
- Jardí, A., Gil-Fraca, S., Fucho, M. y Burillo, M. (2019). La importància del rol del personal no docent de suport per a un sistema educatiu inclusiu. *ÀF Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 51, 103-112. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi51.1424>
- Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. *BOE* núm. 299, de 15 de diciembre de 2006. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/12/15/pdfs/A44142-44156.pdf>
- LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*

- núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Mahoney, M. W. (2019). Peer-mediated instruction and activity schedules: tools for providing academic support for students with ASD. *Teach. Except. Child*, 51, 350-360. doi:10.1177/0040059919835816
- Moliner, O. y Doménech, A. (2020). La construcción de un modelo participativo de acompañamiento a centros educativos para movilizar el conocimiento sobre la educación inclusiva. En: O. Moliner (ed.). *Acompañar la inclusión escolar* (pp. 19-32). Dykinson.
- Peirats Chacón, J. y LópezMarí, M. (2014). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 197-211. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v28i0.386>
- Porter, G. L (2020). Prólogo. En O. Moliner (ed.). *Acompañar la inclusión escolar* (pp. 13-15). Dykinson.
- Porter, G. L. y Towell, D. (eds.) (2020). *The Journey to Inclusive Schooling*. Inclusive Education Canada and Centre for Inclusive Futures. <https://bit.ly/2YWUumk>
- Rappoport, S. y Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educacional*, 57(3), 3-27. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.740>
- Rappoport, S., Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2019). Understanding inclusion support systems: three inspiring experiences. *Cultura y Educación*, 31(1), 120-151. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1565250>
- Rose, R. (2020). *The Use of Teacher Assistants and Education Support Personnel in Inclusive Education*. UNESCO (Backgroundpaperfor Global Education Monitoring Report). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373692>
- Sabando, D., Granés, N., Goretta Blanch, M. y Puigdemívol, I. (2017). El apoyo educativo en comunicades de aprendizaje. ¿Cómo, cuándo y dónde? *Aula de Innovación Educativa*, 258, 44-49. <https://www.grao.com/es/producto/el-apoyo-educativo-en-comunidades-de-aprendizaje>
- Sales, A. y Moliner, O. (2020). *La escuela incluida en el territorio*. Octaedro.
- Sánchez-Gómez, V. y López, M. (2020). Comprendiendo el Diseño Universal desde el Paradigma de Apoyos: DUA como un Sistema de Apoyos para el Aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 143-160. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-7378202000100143>

- Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C. y Echeita Sarrionandia, G. (2019a). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Síntesis.
- Sandoval Mena, M., Márquez Vázquez, C., Simón Rueda, C. y Echeita, G. (2019b). *El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva*. *Publicaciones*, 49(3). 251-266. doi:10.30827/publicaciones.v49i2.v49i3.11412
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/issue/view/15>
- Sarid, M., Meltzer, Y. y Raveh, M. (2020). Academic achievements of college graduates with learning disabilities vis-a-vis admission criteria and academic support. *Journal Learning Disabilities*, 53(1), 60-74. <https://doi.org/10.1177/0022219419884064>
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Yeager, M. H. et al. (2010). *Intellectual disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Sharma, U. y Salend, S. (2016). Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 118-34. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7>
- Simón, C. Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num1/art1.html>
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.
- Soldevila, J., Naranjo, M. y Muntaner, J. J. (2017). Inclusive practices: the role of the support teacher. *Aula Abierta*, 46(2), 49-56. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.49-55>
- Spratt, J. y Florian, L. (2013). Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la Universidad a la acción en el aula. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 133-140. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1975>
- Takala, M., Pirttimaa, R. y Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162-173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>

- Thomas G., Walker D. y Webb, J. (1998). *The making of the Inclusive School*. Routledge.
- Topping, K., Duran, D. y Van Keer, H. (2015). *Using Peer Tutoring to Improve Reading Skills*. Routledge.
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Erwin, E. y Soodak, L. (2006). *Families, professionals, and exceptionality. Positive outcomes through partnership and trust*. Pearson.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, 40. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_Unesco_2006.pdf
- UNESCO (2020) *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 359, 45-67. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19955
- Zagona, A. L., Lansey, K. R., Kurth, J. A. y Kuhlemeier, A. (2021). Fostering Participation During Literacy Instruction in Inclusive Classrooms for Students with Complex Support Needs: Educators' Strategies and Perspectives. *The Journal of Special Education*, 53(1), 34-44. <https://doi.org/10.1177/0022466920936671>
- Zapata, S. (2020). Percepciones de la tutoría de compañeros en una Universidad en Chile. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 21-38. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.pptu>

ESCUELA

Estrategias para la mejora de las prácticas educativas en una dirección inclusiva: el asesoramiento colaborativo y la investigación participativa

JAVIER ONRUBIA
Universitat de Barcelona

JOSÉ RAMÓN LAGO
Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

ÁNGELES PARRILLA
Universidade de Vigo

1. Introducción

El capítulo presenta y discute dos estrategias convergentes para la mejora y construcción de las prácticas educativas en una dirección inclusiva: el asesoramiento colaborativo para la mejora de las prácticas docentes, y la investigación inclusiva participativa. Ambas estrategias se caracterizan por una aproximación colaborativa y por entender la inclusión no solo como objetivo para la mejora de las prácticas educativas, sino también como el eje necesario del propio proceso de mejora. Se presenta en primer lugar cada una de estas dos estrategias, situándolas contextualmente, señalando algunos referentes teóricos y desarrollando los criterios básicos que presiden los procesos de mejora en cada caso. Tras esta presentación, se recogen, a modo de «lecciones aprendidas» a partir del uso de ambas estrategias, algunos principios básicos, en que apoyar los procesos de cambio de las prácticas y algunas cuestiones clave en el desarrollo en la acción de estos

procesos, que creemos permiten avanzar en el desarrollo hacia la inclusión de las prácticas y los centros educativos desde un planteamiento colaborativo y participativo. Se presentan, para terminar, algunas cuestiones abiertas para seguir avanzando en estos procesos de cambio y mejora.

2. Una estrategia colaborativa para el cambio y la mejora de las prácticas inclusivas

A partir de las décadas de 1980 y 1990, se produce en España un desarrollo normativo que afecta sustancialmente el marco en que se llevan a cabo los procesos de intervención psicopedagógica. Se establece entonces como marco conceptual para la misma un «modelo educacional-constructivo» de intervención (Martín y Solé, 1990). El modelo plantea que la finalidad básica de la intervención psicopedagógica es el apoyo a la mejora de las prácticas docentes en los centros y aulas ordinarias en una dirección inclusiva.

Este modelo se elabora conceptualmente con cierta profundidad durante las décadas de 1990 y 2000 (Solé y Martín, 2011). Sin embargo, la reflexión y formalización de estrategias concretas de intervención acordes al modelo no se desarrolla con el mismo detalle. En este contexto, la Estrategia Colaborativa para el apoyo a la Mejora de la Práctica educativa en una dirección inclusiva (ECMP) que presentamos en este apartado se ha ido constituyendo, a lo largo de las últimas dos décadas, como un instrumento para estructurar procesos de intervención psicopedagógica que permitan apoyar efectivamente el cambio y la mejora de las prácticas docentes en una dirección inclusiva. Su elaboración se ha basado en el análisis y la reflexión sistemáticos sobre las prácticas de los profesionales de la intervención, mediante el diálogo constante entre práctica, conocimiento académico e investigación psicoeducativa. En su formulación actual (Lago y Onrubia, 2022), tal y como la presentamos en este capítulo, la ECMP se configura como una estrategia general de apoyo a los procesos de cambio y mejora de las prácticas en una dirección inclusiva. Por tanto, y en línea con la perspectiva de la educación inclusiva global (EIG), la ECMP se dirige deliberadamen-

te a conseguir una mayor interrelación y coherencia entre, por una parte, la innovación y la mejora de las prácticas docentes, y por otro, el desarrollo de prácticas, políticas y culturas más inclusivas en los centros educativos.

Conceptualmente, la ECMP parte de una perspectiva socio-cultural sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde este marco, y en línea con la EIG, adopta una mirada sistémica a las instituciones educativas, y una concepción decididamente social y cultural (vs. técnica), y por ello compleja, del cambio y la mejora de las prácticas docentes y de las instituciones educativas. El desarrollo de prácticas más inclusivas es, para la ECMP, tanto el objetivo fundamental de los procesos de mejora como el eje del desarrollo de esos procesos. Se entiende que es necesario avanzar en la inclusión de una manera inclusiva, incorporando para ello las distintas voces del profesorado y la comunidad educativa, considerando y respetando la diversidad de los docentes y las instituciones, y anclando el cambio en el contexto y en las prácticas previas de los docentes y los centros educativos. Por ello, para la ECMP, es imprescindible que los procesos de cambio y mejora se apoyen en la creación y desarrollo de una relación genuinamente colaborativa entre los participantes, es decir, entre los docentes (y el resto de la comunidad educativa) y quienes apoyan o coordinan el cambio.

Estos referentes sirven de marco a algunos principios centrales que subyacen a las propuestas y prácticas de la ECMP: vincular los procesos de innovación educativa y los procesos de inclusión; situar las aulas ordinarias como ámbito central de la mejora, y el cambio institucional en los centros como contexto sistémico necesario; el carácter abordable y sostenible que deben tener los procesos de mejora; los procesos de mejora como procesos de aprendizaje entre iguales; el apoyo a la mejora como asistencia a la construcción de la colaboración entre los participantes; y la necesidad misma de una estrategia de apoyo colaborativo que guíe los procesos de mejora.

Desde estos referentes y principios, la ECMP se ha ido elaborando y reelaborando a partir del desarrollo, análisis y reflexión sobre procesos de apoyo al cambio y mejora de las prácticas realizados en distintos contextos y con diversos protagonistas. Por ejemplo, la ECMP se ha utilizado como referente para el programa CA/AC, un programa de incorporación a los centros

educativos de prácticas de aprendizaje cooperativo como instrumento para la cohesión, la inclusión y la equidad (Lago y Naranjo, 2015); un programa que ha llevado a desarrollar una red, la red Khelidon, que cuenta con más de cincuenta centros educativos de educación primaria y secundaria. La EMCP también se ha utilizado como marco para el desarrollo profesional de asesores y equipos de apoyo psicopedagógico, que se han formado llevando a cabo procesos de cambio y mejora en centros educativos y contextos diversos, con contenidos también diversos y en las distintas etapas educativas. Igualmente, se ha utilizado como estrategia para ayudar a equipos psicopedagógicos a construir un modelo más consensuado de apoyo colaborativo a los centros para la inclusión (Lago y Onrubia, 2017).

A partir de todo ello, la ECMP ha ido estableciendo un conjunto de propuestas y criterios, que se pretenden consistentes y coordinados, tanto sobre el *qué* como sobre el *cómo* de los procesos de cambio y mejora de las prácticas docentes en una dirección inclusiva (Lago y Onrubia, 2008, 2011a, 2011b). Este conjunto de propuestas y criterios se ha inspirado en diversos momentos en trabajos como los de Ainscow *et al.* (2001a, 2001b), Booth y Ainscow (2002), Campbell *et al.* (2021), Fullan (2001), Resnick *et al.* (2010), Schön (1983, 1987) o Timperley *et al.* (2014), entre otros.

En cuanto al *qué* de dichos procesos, la ECMP señala la necesidad de acordar y delimitar muy claramente los «contenidos de mejora» que se pretende desarrollar, esto es, los cambios que los docentes van a introducir en sus prácticas y la forma en que esos cambios se insertan, remodelan y resignifican el conjunto de su actuación docente. Se insiste, a este respecto, en que estos cambios deben negociarse y acordarse a partir de las necesidades y dificultades en su práctica experimentadas por los docentes, establecerse de manera clara y acotada, y ponerse al servicio de objetivos, principios y valores educativos inclusivos y conceptualmente fundamentados.

En relación con el *cómo*, la ECMP plantea la necesidad de considerar, por lo menos, cuatro planos o dimensiones en el diseño, desarrollo y análisis de los procesos de cambio y mejora de las prácticas en una dirección inclusiva: 1) las etapas de estos procesos, 2) las fases de cada etapa, 3) las tareas que constituyen las fases, y 4) los recursos discursivos que se emplean al servicio de esas tareas.

Respecto al primero, desde la ECMP, los procesos de mejora se plantean como procesos extensos en el tiempo, que requieren diversas etapas. La experiencia de la ECMP identifica cuatro etapas principales. La primera es la etapa de promoción de la mejora, y se dirige a identificar las dificultades comunes de los docentes y a acordar el abordaje colaborativo de esas dificultades en torno a un determinado contenido de mejora. La segunda es la etapa de introducción, en que unos pocos docentes implementan algunos cambios iniciales en su práctica de aula; estos cambios se construyen y acuerdan conjuntamente, y se valoran también conjuntamente en cuanto a su impacto en el aprendizaje del alumnado. La tercera es la etapa de generalización, en que esos docentes extienden los cambios y mejoras en su práctica de aula, al tiempo que apoyan a otros docentes para ampliar las mejoras a otros grupos-clase, contenidos curriculares y niveles educativos. En la cuarta etapa, la de consolidación, se trata de sostener e institucionalizar las mejoras en el conjunto del centro, y de crear un modelo de formación entre iguales y de mejora permanente y autónoma del profesorado y el centro alrededor del contenido de mejora.

Pese a que cada etapa tiene peculiaridades específicas, la experiencia de la ECMP lleva a plantear la conveniencia de organizar el desarrollo de cada una de ellas tomando como referente cinco grandes fases, de las cuales las tres centrales suelen repetirse de manera cíclica. La primera fase remite al análisis y negociación entre los participantes de los contenidos de mejora y del proceso de trabajo conjunto para la mejora. La segunda fase se centra en la recogida y análisis conjunto de las prácticas docentes que realiza el profesorado, y su puesta en relación con elementos teóricos y experiencias prácticas respecto a los contenidos de mejora. La tercera fase se centra en el diseño colaborativo y detallado de las mejoras a incorporar. La cuarta fase comporta el acompañamiento, asistencia y colaboración en el proceso de puesta en práctica de las mejoras. Y la quinta fase se orienta a la evaluación colaborativa del proceso de mejora, de los cambios en las prácticas y de sus repercusiones en el aprendizaje del alumnado, así como a la toma de decisiones conjuntas de continuidad.

Desde la ECMP, cada una de las fases se concreta como una secuencia articulada de tareas que llevan a cabo los diversos participantes. Estas tareas combinan momentos y aportaciones de

carácter individual, y momentos de diálogo y elaboración conjunta y compartida. En el núcleo de estas tareas se encuentra un cierto ciclo reflexivo y de indagación colaborativa sobre la propia práctica por parte de los docentes, que implica la recogida y descripción de esa práctica, su interpretación y análisis reflexivo, y la elaboración de propuestas viables de cambio y mejora.

Finalmente, y de acuerdo con su fundamentación sociocultural, la ECMP destaca la importancia de considerar, como cuarto nivel de análisis y diseño de estos procesos, el uso y la promoción de ciertos recursos discursivos o formas de habla entre los participantes. Estos recursos y formas de habla son básicos para el adecuado desarrollo de las tareas en términos colaborativos. Al mismo tiempo, estos recursos permiten el desarrollo progresivo de un discurso colaborativo docente (*teacher collaborative discourse*) (Lefstein, 2020), capaz de promover el aprendizaje y el desarrollo profesional de los participantes.

3. Investigación participativa e inclusiva, con orientación a la mejora

El origen y contexto de la investigación participativa e inclusiva que proponemos aquí se ha ido vertebrando paulatinamente. Son de referencia ineludible al explicar esta forma de entender y asumir la investigación en el grupo CIES-UVigo, varios proyectos de investigación financiados por el Plan Nacional de Investigación español,¹ así como el trabajo desarrollado en la Red nacional de investigación CIES, desde 2008 hasta la actualidad. En estos proyectos se fue haciendo patente la necesidad de promover una mirada alternativa sobre el acercamiento a la inclusión educativa y al modo de investigarla. En un momento en el que la investigación mayoritariamente estaba enfrascada en los llama-

1. Parrilla, A. y Susinos, T. (dirs.) (2005). *La construcción del proceso de exclusión social en mujeres jóvenes: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas*. Informe de Investigación (Proyecto I+D financiado por el Instituto de la Mujer). http://www.mtas.es/mujer/mujeres/estud_inves/666.pdf

Parrilla, A. y Susinos, T. (dirs.). *La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión (Cantabria y Sevilla)* (Proyecto I+D+i 2004-07 del Ministerio de Educación y Ciencia).

dos *estudios sobre inclusión*, nos cuestionamos seriamente si la inclusión se había convertido simplemente en objeto de estudio (explorando sus características; los participantes en ella, su alcance y sus limitaciones) y si no deberíamos avanzar hacia una consideración más dinámica, procesual y participativa en el modo de acercarnos a la misma, pasando de ser considerada objeto a sujeto de estudio.

Las investigaciones más al uso entonces no bastaban para revertir las tendencias educativas excluyentes y, sobre todo, no bastaban para explorar y buscar nuevas rutas de pensamiento y acción que contribuyeran desde la investigación a la inclusión y a la mejora de los procesos educativos. La conciencia de esta situación suscitó en el equipo de investigación CIES-UVigo un proceso de autorreflexión, cuestionamiento y búsqueda de nuevos caminos de investigación y de acción, más efectivos para reducir la inequidad y las exclusiones en la escuela y en la sociedad.

En aquel momento, publicamos un trabajo en el que nos preguntábamos si la investigación sobre inclusión era realmente inclusiva (Parrilla, 2009), y dibujamos también desde la Red CIES algunas de las líneas que habrían de servir de guía en el trayecto que planteábamos (Parrilla, 2013). El cambio nos llevó a transitar hacia un modelo de investigación cada vez más participativo, que amplió su foco de análisis avanzando hacia un enfoque socioeducativo y comunitario. Todo ello implicó una reconceptualización de la inclusión y del modo de abordarla, situándonos de una manera más decidida ante ella, actuando con el entorno más que con individuos, y en sinergia con diversos actores locales. Esta reconceptualización se encuentra plenamente en línea con el punto de vista ético, encajado y sistémico de la EIG. Estos planteamientos partieron de cuatro aspectos clave que nos interrogaban sobre la investigación que desarrollábamos, y que pueden considerarse los fundamentos del enfoque adoptado.

En primer lugar, nos enfrentábamos a la necesidad de adoptar una firme posición ante la exclusión. Aunque el tiempo ha llevado a una mayor conciencia de la exclusión educativa y de sus efectos negativos para las personas, las comunidades y los sistemas educativos, a menudo en los estudios e interacciones que desarrollábamos surgían límites, unas veces claros y otras tácitos que trataban de acotar y graduar las posibilidades de la inclusión y hasta de las poblaciones susceptibles de la misma. Aca-

baba, así, naturalizándose, a través de los estudios sobre inclusión, la exclusión. De ahí la necesidad de adoptar una actitud más crítica ante la investigación, asumiendo que la lucha contra la exclusión ha de ser un primer referente de todo proyecto investigador inclusivo. En este sentido, asumimos que la inclusión no es negociable ni admisible, que toda persona tiene derecho a la inclusión y que absolutamente nada legitima las exclusiones. La investigación, como Barton señalaba en 2011, tiene el deber de denunciar la exclusión, y ha de comprometerse igualmente en la identificación de los elementos estructurales y culturales que mantienen y perpetúan la exclusión (Slee, 2010).

En segundo lugar, nos preocupaba y planteábamos cómo incorporar en la investigación la representación y participación de las distintas personas implicadas en los procesos de inclusión y exclusión educativa. Teníamos claro la insuficiencia del modelo dominante que deja en manos de profesionales el diseño y el desarrollo de la investigación, ignorando las voces, necesidades y prioridades de los colectivos en situación de mayor vulnerabilidad y de otros que, incluso estando en una situación mejor, no son considerados. Nos preguntábamos entonces cómo y qué hacer para convertir la investigación en una plataforma legítima para escuchar y amplificar las voces de los excluidos por las culturas y prácticas de la escuela, de la *población marginal o excedente* de la que habla Bauman (2016). Esto nos llevó a iniciar un proceso de incorporación de las voces de aquellas personas implicadas en los estudios que desarrollábamos y de las herramientas de investigación que nos ayudasen a ver y visibilizar las exclusiones cotidianas (aquellas que acaban siendo asumidas como algo anodino o insustancial) y a entenderlas desde la vivencia de las mismas por sus protagonistas. En esta dirección, desarrollamos un denso trabajo que supuso la incorporación en nuestra investigación de la lente conceptual proporcionada por los *Disability studies* (Barton y Oliver, 1997; Goodley, 2014, 2016) y el uso de la metodología biográfica y narrativa (Bolívar *et al.*, 2001) para situarnos y acercarnos en primera persona a la situación de mujeres y jóvenes en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión (Parrilla y Susinos, 2004). Otros ejemplos de trabajos en los que se pulsaron las voces de los protagonistas de procesos de exclusión son los desarrollados en el proyecto «Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad lo-

cal, la voz del alumnado y el apoyo educativo para promover el cambio» (Parrilla *et al.*, 2012) o, más recientemente, la puesta en marcha de una Biblioteca Humana para denunciar, compartir y dialogar sobre las barreras que han de afrontar jóvenes con discapacidad visual (Sierra *et al.*, 2019)

En tercer lugar, otras preguntas e intereses que se fueron constituyendo en un eje prioritario tenían que ver con la conciencia y preocupación derivada de las dificultades de la investigación para impactar y promover cambios. Esto nos llevó a revisar y vincular los planteamientos sobre investigación y sobre los procesos de cambio y mejora. Sin duda, las resistencias al cambio son mayores cuando este viene diseñado e impuesto desde instancias externas y alejadas del propio contexto en que ha de desarrollarse. Y, a la inversa, la innovación y el cambio educativo son procesos más sólidos y estables cuando se construyen en red, desde abajo, conectados al propio contexto. Las redes de colaboración entre profesionales, entre servicios, entidades, y/o agentes diversos son una forma de organización de la investigación que, sin constituir una idea novedosa, ha de ser considerada, porque supone asumir un giro conceptual relevante en la forma de entender y concebir la contribución de la investigación al cambio. Todo ello nos llevó a alinearnos con una aproximación investigadora más local y contextual, que da cabida a agentes educativos y sociales diversos en la misma y que a la vez implica a los participantes en la transformación y el cambio hacia la mejora (Hargreaves *et al.*, 2010; Mujis *et al.*, 2010; Villasante, 2010). Por ejemplo, el compromiso con la búsqueda de nuevos formatos y modelos de actuación que den respuesta a las necesidades no resueltas de los procesos de inclusión y exclusión, así como las relaciones interprofesionales entre agentes y participantes, ha sido abordado en el proyecto *Redes de innovación para la inclusión educativa y social*, en el que se tejió, en la ciudad de Pontevedra, una red de 6 proyectos de indagación colaborativa integrados por diferentes miembros del tejido social y educativo que han abordado y desarrollado proyectos de innovación con finalidad inclusiva diseñados en los equipos de cada proyecto. Pueden verse al respecto los trabajos de Fernández y Parrilla (2021) y Raposo *et al.* (2021), o la red interescolar de centros educativos de *A Estrada*, analizada en el trabajo de Parrilla *et al.* (2018).

En cuarto lugar, nos preocupaba cómo puede la investigación empoderar y a la vez ser un instrumento de inclusión en sí misma. Esta aproximación a una perspectiva de investigación participativa, inclusiva, responsable y transformadora ha sido el eje que finalmente ha vertebrado el entramado de preocupaciones comunes al grupo. En torno a esta forma de entender la investigación, hemos abierto una línea de reflexión y formación que se ha apoyado en los trabajos pioneros de Walmsey (2004), Allan y Slee (2008), Cochran-Smith y Lytle (2009) y más tarde Nind (2014). Esta cuestión ha estado presente en los proyectos de investigación más recientes del grupo, en los que hemos reflexionado sobre los distintos niveles de participación posibles en la investigación; sobre las cuestiones epistemológicas y de construcción participativa del conocimiento (Parrilla *et al.*, 2017); o sobre cómo la investigación participativa e inclusiva exige que se prueben, estudien y mapeen estrategias metodológicas adaptadas a la naturaleza de la situación y de los participantes que van a desarrollarlas (Sierra y Parrilla, 2019). En esta línea hemos identificado los siguientes como componentes básicos de la investigación inclusiva: la apuesta por una agenda de investigación al servicio de los participantes; la constitución de equipos de trabajo investigador heterogéneos, horizontales y transitorios; la construcción colectiva y transdisciplinar de conocimiento; el compromiso con la mejora y transformación de las prácticas cotidianas en la escuela y la comunidad; y la investigación como un proceso participativo, colaborativo y deliberativo.

4. Algunas lecciones aprendidas: cómo avanzar para promover instituciones y prácticas más inclusivas

La breve presentación que hemos realizado de la trayectoria en nuestros equipos y en nuestro contexto tanto de la ECMP como de la investigación participativa-inclusiva permite constatar algunas diferencias entre ellas en cuanto a su punto de partida y su proceso de elaboración. Por ejemplo, la ECMP surge y se construye vinculada al asesoramiento para mejora de las prácticas en una dirección inclusiva y de desarrollo profesional del profesorado,

mientras que la investigación participativa-inclusiva lo hace vinculada a la búsqueda de formas de investigación más coherentes con los principios y valores inclusivos. Igualmente, la ECMP se ha centrado prioritariamente en las dinámicas de cambio para la inclusión en los equipos docentes y en el espacio institucional de los centros educativos, mientras la investigación participativa subraya la importancia de un enfoque socioeducativo y comunitario, que demanda la implicación, desde un trabajo coordinado, multidisciplinar y multisectorial, de diferentes agentes, servicios, instituciones y colectivos sociales implicados en la inclusión. Sin embargo, las dos propuestas coinciden decididamente en promover la inclusión desde una mirada y una actuación inclusiva en sí misma, participativa, colaborativa, responsable y transformadora. Por ello, y desde la perspectiva de la EIG, las consideramos claramente convergentes y complementarias. Esta complementariedad hace posible analizar y establecer conjuntamente algunas «lecciones aprendidas» tanto sobre los principios básicos en que apoyar los procesos de cambio de las prácticas como sobre algunas cuestiones clave en el desarrollo en la acción de esos procesos.

En concreto, y en cuanto a los principios básicos en que apoyar los procesos de transformación y mejora de las prácticas, algunas de estas «lecciones» apuntan que:

- Los procesos de innovación, cambio y mejora de las prácticas educativas orientados a la inclusión han de ser en sí mismos inclusivos; ello supone considerar y llevar a cabo de manera interconectada y dialéctica procesos de innovación docente, de investigación educativa y de promoción de la inclusión educativa y social.
- Avanzar hacia la inclusión supone revisar los procesos de construcción del conocimiento y las formas de participación en la investigación y el apoyo a los procesos de mejora y cambio educativo. El apoyo colaborativo ha de estar al servicio de la construcción conjunta de conocimiento por los propios participantes en los procesos de mejora, del mismo modo que debe haber un compromiso de los investigadores para asegurar una participación y una relación de igualdad de todos los participantes. Asumir la autonomía y capacidad de los participantes significa respetar diferentes formas de conocer y diferentes poseedores de conocimiento.

- Es imprescindible que los procesos de cambio y de investigación hacia la inclusión incorporen y se vinculen a la heterogeneidad de los contextos educativos (las circunstancias, culturas y valores) y con ella, de los agentes que participan. No puede haber inclusión si no se incorpora *de facto* la cultura de los grupos, instituciones y sociedades en los que se pretende desarrollar la misma.
- Los procesos de cambio y avance hacia la inclusión se juegan en buena medida en cómo se abordan de manera contextual las tensiones y dilemas que surgen en dichos procesos: tensiones y dilemas entre colaboración y dirección, entre procesos de construcción de las mejoras y procesos de construcción de la relación y la colaboración entre los participantes, entre el reconocimiento de las prácticas de los participantes y el cuestionamiento de las mismas, entre el cambio a corto y a medio y largo plazo, entre el cambio local y el cambio sistémico...
- Deben ser objeto de atención y estudio tanto los cambios en las prácticas como las políticas inclusivas y, muy especialmente, la coherencia y consistencia entre ambas. Los cambios coproducidos desde la participación deben ser considerados y poder informar la toma de decisiones en el nivel de las políticas. De modo más específico, es importante concretar los cambios en prácticas específicas («microcambios») y, al mismo tiempo, tener en cuenta la necesidad de promover «desde abajo» cambios más amplios en las políticas inclusivas.

En cuanto a cómo llevar a la práctica y desarrollar en la acción estos procesos, algunas lecciones aprendidas sobre ciertos momentos básicos en el recorrido que comportan estos procesos tienen que ver con:

- La importancia de los momentos de arranque (promoción, constitución, negociación inicial) de esos procesos: es el caso, por ejemplo, de la constitución de los equipos de trabajo, de su encuadre institucional, de la negociación inicial de roles y responsabilidades en los mismos, o de la negociación y construcción inicial de los contenidos de mejora.
- La necesidad de que el análisis de las concepciones, las políticas y las prácticas existentes, así como de las barreras y palancas para el cambio, sean construidos con los participantes

y por los participantes; el apoyo de investigadores o asesores externos debe servir para ayudar a construir instrumentos y criterios útiles para identificar ámbitos de mejora, recoger y analizar las prácticas, y para promover la agencia de los participantes en estas tareas.

- La importancia de construir conjuntamente los cambios y mejoras, y los propios procesos colaborativos, de manera inclusiva. Ello implica que no tienen por qué concretarse de igual manera por todos los participantes ni requerir la misma participación de todos ellos. Por eso mismo, estos cambios no pueden fijarse o decidirse unilateralmente desde instancias externas a los propios participantes (equipos directivos, equipos de coordinación, instancias administrativas...).
- La necesidad de analizar, evaluar y comunicar sistemáticamente tanto los procesos puestos en marcha como sus resultados. El protagonismo de los participantes en la comunicación de esos procesos y resultados, tanto en el ámbito profesional como en el académico y de investigación, puede contribuir de manera decisiva al avance de la mejora. Entendemos que el proceso de movilización del conocimiento exige una relación bidireccional de reciprocidad e igualdad entre los participantes implicados. Pero, además, hemos aprendido que la movilización de conocimiento no debe referirse únicamente al nuevo conocimiento generado en los procesos de mejora e investigación, sino que tiene que ver también con movilizar, rescatar, hacer emerger y reconocer el conocimiento muchas veces latente que poseen profesionales y ciudadanos.

5. Algunas cuestiones abiertas

El análisis conjunto que acabamos de realizar señala también algunas cuestiones sobre las que, sin duda, estamos impelidos a reflexionar y abordar para seguir avanzando en los procesos de cambio de las prácticas y las instituciones educativas hacia la inclusión:

- La disposición y la capacitación de todos los participantes a incorporar voces y prácticas lo más diversas posibles, a pesar

de que esto suponga un esfuerzo constante para mantener los principios de la inclusión.

- Evitar procesos de innovación e investigación masivos y que no se apoyen en las necesidades y retos percibidos por los participantes, o en que las transformaciones inclusivas de las prácticas, de las instituciones o los espacios no se llevan a cabo por su valor inclusivo, sino para conseguir un beneficio individual.
- La dificultad de conseguir cambios institucionales amplios y sostenibles, y la necesidad de que el apoyo a los procesos de cambio y mejora sea extenso en el tiempo, y contemple (en términos de la EMCP) no solo las etapas de promoción e introducción de las mejoras, sino también, y específicamente, las de generalización y consolidación.
- El reconocimiento en los equipos de investigación inclusiva de los protagonistas de las mejoras de las prácticas, como miembros de pleno derecho, y como condición para que las investigaciones sean reconocidas como investigaciones participativas inclusivas.
- La necesidad de un trabajo continuado de reflexión y crítica conceptualmente fundamentada sobre la persistencia, en términos tanto personales como institucionales y normativos, de concepciones y prácticas de «atención a la diversidad» que, bajo un discurso superficial aparentemente inclusivo, siguen ancladas en un «modelo individual» (Booth y Ainscow, 2002) y basado en el déficit sobre las diferencias.
- Las tensiones y divergencias que, en cuanto a sus características como sistemas de actividad, mantienen los ámbitos académico, profesional y social, y la necesidad de tomar conciencia de estas diferencias y de generar puentes y vínculos entre ellos que aumenten las posibilidades de éxito de los procesos de cambio y mejora de las prácticas inclusivas.

Para terminar, queremos subrayar que la puesta en relación de las dos estrategias que hemos propuesto en este capítulo refleja la cuestión más general de cómo intercambiar y dialogar entre estructuras y enfoques que van demostrando su capacidad inclusiva. Esto está plenamente en línea con la necesidad de promover la inclusión trabajando de manera coherente e interconectada a diferentes niveles, en diferentes ámbitos y con diferentes

agentes y dinámicas, como propone la EIG. Tal y como es reconocido en numerosos trabajos previos, las filiaciones entre grupos de investigación, equipos de trabajo e instituciones que abordan temas comunes desde perspectivas complementarias, como es nuestro caso, son no solo aconsejables, sino incluso necesarias para evitar la fragmentación, las visiones unilaterales y la reconocida brecha entre investigación y práctica educativa. En este sentido, apostamos claramente por la posibilidad de contraste y convergencia entre grupos para obtener lentes de análisis y experiencias que fortalezcan la solidez y permeabilidad de los procesos desarrollados no solo en el ámbito profesional y práctico, sino también en el académico-investigador y político. Creemos que la búsqueda de este tipo de alternativas ha de considerarse, sin duda, una propuesta a medio y largo plazo de un modelo para mejorar el desarrollo de la inclusión. Un modelo que, lejos de enfrentar enfoques como los que hemos planteado, propone explorar en profundidad la convergencia y complementariedad de estos, aunando indagación y mejora participativa. Es sobre esta propuesta conjunta que creemos necesario explorar y avanzar en el camino inclusivo en el que estamos empeñados.

6. Referencias

- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). *Creating the Conditions for School Improvement*. Routledge.
- Allan, J. y Slee, R. (2008). *Doing inclusive education research*. Sense.
- Bauman, S. (2016). *Extraños llamando a la puerta*. Paidós.
- Barnes, C. y Mercer, G. (eds.). (1997) *Doing Disability Research*. Disability Press.
- Barton, L. (2005). Emancipatory research and disabled people: some observations and questions. *Educational Review*, 57(3), 317-327.
- Barton, L. y Oliver, M. (eds.) (1997). *Disability Studies: Past, Present and Future*. Disability Press.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

- Campbell, D. W., Fullan, M., Kavanagh, B. y Adam, E. (2021). *The Taking Action Guide for the Governance Core. School Boards, Superintendents, and Schools Working Together*. Corwin.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. Teachers College Press.
- Fernández, I. y Parrilla, A. (2021). Apuntes para la lucha contra la exclusión desde la comunidad socio-educativa. *Revista Prisma Social*, 33, 183-201.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press (2.ª ed.).
- Goodley, D. (2014). *Disability Studies: Theorising Disablism and Ableism*. Routledge.
- Goodley, D. (2016). *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction*. Sage (2.ª ed.).
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (2010). *Second International Handbook of Educational Change*. Springer.
- Hopkins, D., West, M., Ainscow, M., Harris, A. y Beresford, J. (1997). *Creating the Conditions for Classroom Improvement: A Handbook of Staff Development Activities*. David Fulton Publishers.
- Lago, J. R. y Naranjo, M. (2015). Asesoramiento para el apoyo al desarrollo del aprendizaje cooperativo en los centros. En: R. M. Mayordomo y J. Onrubia (eds.). *El aprendizaje cooperativo* (pp. 265-303). Ediuoc.
- Lago, J. R. y Onrubia, J. (2008). Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1). <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121COL5.pdf>
- Lago, J. R. y Onrubia, J. (2011a). *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*. Horsori.
- Lago, J. R. y Onrubia, J. (2011b). *Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas*. En: E. Martín y J. Onrubia (eds.). *Orientación educativa y procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 11-32). Graó.
- Lago, J. R. y Onrubia, J. (2017). Acompañando la introducción por parte de profesionales del EAP de procesos de asesoramiento orientados a generar prácticas más inclusivas. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 46. <http://ambitsaaf.cat/article/view/54>
- Lago, J. R. y Onrubia, J. (2022). *Innovación y mejora de la práctica educativa: una estrategia colaborativa*. Octaedro.
- Lefstein, A., Louie, N., Segal, A. y Becher, A. (2020). Taking stock of research on teacher collaborative discourse: Theory and method in a

- nascent field. *Teaching and Teacher Education*, 88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102954>
- Martín, E. y Solé, I. (1990). Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves para una colaboración necesaria. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 2. Psicología de la educación* (pp. 463-476). Alianza.
- Mercer, G. (2002). Emancipatory Disability Research. En: C. Barnes, M. Oliver y L. Barton (eds.). *Disability studies today*. Polity Press in association with Blackwell Publishers.
- Mujis, D., West, M. y Ainscow, M. (2010). Why networking? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(5), 5-26. <https://doi.org/10.1080/09243450903569692>
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* Bloomsbury.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Parrilla, A., Martínez-Figueira, M. E. y Zabalza-Cerdeiriña, M. A. (2012). Diálogos infantiles en torno a la diversidad y la mejora escolar. *Revista de Educación*, 359, 120-142.
- Parrilla, A., Sierra, S. y Fiuza, M. (2018). Lecciones esenciales sobre el trabajo en red inter-escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 51-69. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7714>
- Parrilla, A., Susinos, T., Gallego-Vega, C. y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89(31,2) 145-156.
- Raposo-Rivas, M., Martínez-Figueira, M. E., Sarmiento, J. A. y Parrilla, A. (2021). Teens' Behavior Patterns on the Web: Surfing or Wrecking? *Digital Education Review*, 39, 60-75. <https://doi.org/10.1344/der.2021.39.60-75>
- Resnick, L. B., Spillane, J. P., Goldman, P. y Rangel, E. S. (2010). Implementing innovation: From visionary models to everyday practice. En: H. Dumond, D. Istance y F. Benavides (eds.). *The nature of learning: Using research to inspire practice* (285-315). OECD: Centre for Educational Research and Innovation. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

- Schön, D. A. (1987). *Educating The Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.
- Sierra, S. y Parrilla, A. (2019). Haciendo de las transiciones educativas procesos participativos: desarrollo de herramientas metodológicas. *Revista Publicaciones*, 49(3), 191-209. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11409>
- Sierra, S., Fiuza, M. y Parrilla, A. (2019). Investigación Participativa con Jóvenes con Discapacidad Visual: Cuando los Relatos de Exclusión e Inclusión Salen a la Calle. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 49-64. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.003>
- Slee, R. (2010). *The irregular School*. Routledge.
- Slee, R. (2018). *Inclusive Education Isn't Dead, it Just Smells Funny*. Routledge.
- Solé, I. y Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En: E. Martín e I. Solé (coords.) *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp. 13-32). Grao.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la Voz en la Investigación Inclusiva. Debates sobre Inclusión y Exclusión desde un Enfoque Biográfico-Narrativo. *REICE*, 6(2), 157-171.
- Timperley, H., Kaser, L. y Halbert, J. (2014). *A Framework for Transforming Learning in Schools: Innovation and the Spiral of Inquiry*. Centre for Strategic Education.
- Villasante, T. R. (2010). Redes sociales para la investigación participativa. *Sociedad hoy*, 18, 109-129.
- Walmsley, J. (2004). Involving Users with Learning Difficulties in Health Improvement: Lessons from Inclusive Learning Disability Research. *Nursing Inquiry*, 11(1), 54-64.
- Winance, M. (2016). Rethinking Disability: Lessons from the Past, Questions for the Future. Contributions and Limits of the Social Model, the Sociology of Science and Technology, and the Ethics of Care. *Alter*, 10(2), 99-110. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2016.02.005>
- Wisniewski, R. y Hatch, J. A. (1995). *Life History and Narrative*. Falmer Press.

Profesores radicales que luchan por un sistema educativo socialmente más justo: un «Homenaje a Cataluña»

MARTIN MILLS

Queensland University of Technology / Institute of Education (UCL)

HAIRA GANDOLFI

University of Cambridge

1. Introducción

Filosóficamente, el comunismo y el anarquismo son polos opuestos. En la práctica, es decir, en la forma de sociedad a la que se aspira, la diferencia es principalmente de énfasis, pero es bastante irreconciliable. El comunista siempre hace hincapié en el centralismo y la eficacia, el anarquista en la libertad y la igualdad.

GEORGE ORWELL, *Homenaje a Cataluña* (1938/2016)

En este capítulo nuestras lecciones de España son indirectas. Nos basamos en entrevistas de historias de vida realizadas originalmente en Inglaterra a ocho profesores que se autoidentificaban y/o eran identificados por colegas afines como «radicales». En estas entrevistas, los profesores esbozaron el enfoque de su trabajo (por ejemplo, erradicar la exclusión de la escuela como una práctica de gestión del comportamiento, organizarse con otros colegas para abogar por una práctica radical de la educación y apoyar a los profesores de minorías étnicas), sus motivaciones para sus actividades y cómo estas se alinean con otros aspectos de sus vidas, y los costes y recompensas que están asociados con estar involucrado en este trabajo como parte de sus vidas profes-

sionales. Con todo, conscientes de la fuerte tradición anarquista en España, especialmente en Cataluña (Dolgoﬀ, 1974; Ackelsberg y Breitbart, 2017), en este capítulo nos basamos específicamente en tres profesores del estudio que se identificaron con una política anarquista o demostraron sentimientos anarquistas para explorar los vínculos entre las tradiciones anarquistas, la inclusión y la justicia social en la educación.

El anarquismo como filosofía política es difícil de definir. Ha sufrido por estar asociado al terrorismo, el caos, la desorganización y el comportamiento revoltoso. También existen numerosas formas de anarquismo, por ejemplo, el anarcocomunismo, el anarcosindicalismo, el anarcofeminismo y el cristianoanarquismo (Levy y Adams, 2018; Kniss, 2019). Y no hay textos «fundacionales» que den forma al pensamiento anarquista. Sin embargo, hay algunas tendencias importantes que lo diferencian de otras filosofías políticas. Entre ellas se incluye el trabajo conjunto de las ideas liberales de libertad con la preocupación del socialismo por la igualdad (véase Suissa, 2006). A partir de las entrevistas específicas, observamos que, como forma de socialismo, el anarquismo se centra mucho en la clase (véase, por ejemplo, Ward, 1982) y, como movimiento contemporáneo, también se compromete con la diferencia y el apoyo a quienes sufren opresión por motivos de raza/etnia, género, identidad sexual, edad, religión, capacidades físicas e intelectuales percibidas y sus diversas intersecciones. Sin embargo, lo que distingue al anarquismo de la mayoría de los demás movimientos políticos y sociales es su compromiso con la democracia basada en acuerdos no jerárquicos en todos los ámbitos de la vida, una forma de práctica y aspiración que también encontramos en la forma en que los tres profesores de este capítulo describen sus puntos de vista y trabajan para construir un sistema educativo socialmente más justo.

Como este libro se centra en España, pensamos que sería apropiado reconocer la tradición anarquista en Cataluña, que fue especialmente evidente durante la Guerra Civil española (Dolgoﬀ, 1974) y en la resistencia al régimen de Franco. No obstante, el atractivo del anarquismo para los habitantes de esta región es anterior a la guerra civil. De hecho, como indica Judith Suissa (2006, pp. 78-82), uno de los primeros intentos de crear una institución educativa basada en principios anarquistas tuvo

lugar en Barcelona. La Escuela Moderna (1904-1907), fundada por Francisco Ferrer, fue considerada radical en su momento por ser mixta y estar abierta a ricos y pobres por igual, e incluso lo sería hoy por su negativa a asignar notas, realizar exámenes y castigar a los alumnos, su ausencia de horarios y la libertad de los estudiantes para asistir o no a clase. Esta libertad se extendía también a los profesores. Se les consideraba responsables de sus propias clases sin ningún tipo de control externo. Las ideas radicales también se extendían al plan de estudios, que se basaba en los recursos de la comunidad local y abordaba las «injusticias relacionadas con el patriotismo, los horrores de la guerra y la iniquidad de la conquista» (Avrich, 1980, p. 23, citado en Suissa, 2006, p. 80). La escuela estaba claramente comprometida con la justicia social y criticaba tanto el catolicismo como el capitalismo de Estado, por lo que la clase dirigente la consideraba una amenaza. La escuela fue clausurada en 1906, y en 1909 Ferrer fue arrestado y ejecutado por participar en protestas contra la guerra colonial española en Marruecos. Los principios que dieron forma a la Escuela Moderna siguieron influyendo en las escuelas anarquistas de todo el mundo, por ejemplo, en la Escuela Ferrer de Nueva York (1911-1953).

En este capítulo se exploran las críticas que estos tres profesores anarquistas de Inglaterra hacen del sector ordinario y sus visiones de un sistema educativo más justo e integrador desde el punto de vista social. Teóricamente, el capítulo se basa en la teorización de la justicia de Fraser (2010), ya que consideramos que puede proporcionar un marco útil para participar en una «imaginación institucional relacionada con la educación en el espíritu del utopismo realista» (Fraser, 2010, p. 44). El utopismo es fundamental para el anarquismo, ya que trata de imaginar lo que todavía no existe. Y, aunque reconocemos una tensión entre Fraser (2013) y la política neanarquista (tipificada por el movimiento Occupy), somos de la visión de que su marco de justicia social, que gira en torno a las dimensiones de la justicia económica, cultural y política, nos proporciona una plantilla para analizar el compromiso de estos profesores con un sistema educativo inclusivo. También creemos que su definición de justicia como «paridad de participación» encaja perfectamente con una política anarquista y con el compromiso de los profesores de este estudio con las prácticas educativas democráticas no jerár-

quicas como estrategia necesaria para lograr la justicia social en la educación.

Al explorar los puntos de vista y las prácticas de los profesores anarquistas en Inglaterra, respondemos y utilizamos la palabra *inclusión* en su sentido más amplio (y sistémico). Para nosotros, la educación inclusiva sistémica se refiere a garantizar que todos puedan participar plenamente en la educación (y que la educación no represente una «barrera institucional» a la plena participación en la sociedad) y que las injusticias sistémicas (por ejemplo, el racismo, el clasismo, la misoginia, etc.) no solo se cuestionen dentro de la educación, sino que también se utilice la educación para cuestionar estas barreras a la inclusión y la justicia social también en la sociedad en general. Sin embargo, como indicaremos en la conclusión, nuestra opinión, al igual que la de los profesores aquí representados, es que la educación por sí sola no puede abordar las injusticias sistémicas: requiere una transformación mucho más fundamental de las organizaciones económicas, culturales y políticas de la sociedad.

2. Escolarización radical y justicia social

La educación ha sido durante mucho tiempo un lugar de crítica radical (véase, por ejemplo, Dewey, 1916, 1938; Freire, 1972; Bowles y Gintis, 1976; Fielding y Moss, 2011; Reay, 2017). Se ha considerado que la escolarización contemporánea, a través de sus planes de estudio, pedagogías, organización y currículo oculto, reproduce las desigualdades de clase, devalúa la diferencia y perpetúa las prácticas discriminatorias, y silencia las voces marginadas (incluidas las de los estudiantes). A pesar de que en muchos lugares se han producido cambios significativos en las políticas para hacer frente a algunas de estas injusticias, se puede argumentar que muchas continúan hoy en día, porque lo que Tyack y Tobin (1994, p. 454) denominan *gramática de la escolarización* ha permanecido en gran medida intacta. Esta «gramática» se refiere a:

[...] las estructuras y reglas regulares que organizan el trabajo de instrucción... por ejemplo, las prácticas organizativas estandarizadas

para dividir el tiempo y el espacio, clasificar a los alumnos y asignarlos a las aulas, y dividir el conocimiento en «asignaturas».

Los educadores radicales son aquellos que han intentado alterar esta gramática existente de la escolarización. Esta ruptura se ha producido de diversas maneras, pero la construcción de alternativas ha sido el elemento central de la mayoría de los esfuerzos. Por ejemplo, algunos educadores radicales han intentado paliar los efectos perjudiciales de las escuelas convencionales creando formas alternativas de escolarización. Algunos ejemplos notables son el trabajo de A. S. Neill y la creación y el trabajo en curso de Summerhill, en Inglaterra (Neill, 1970; Lucas, 2011), así como las escuelas Reggio Emilia en Italia (véase Moss, 2014). Estas alternativas han trabajado regularmente con el término *escuela* para mostrar cómo podrían ser distintas de la forma que ha llegado a representar la escuela convencional. Suelen tener un plan de estudios centrado en el niño, garantizan que los jóvenes tengan voz en la toma de decisiones clave e intentan mediar en la dinámica de poder entre profesores y jóvenes. A menudo se espera que estos modelos actúen como demostración de lo que es posible, como prueba de «utopías reales» (Wright, 2010; Moss, 2014; véase también Mills y McGregor, 2014).

Para otros educadores radicales, el término *escuela* es anátoma: la *escolarización integradora* constituye un oxímoron. Se considera que los procesos de escolarización (su clasificación, selección, práctica de exámenes, su plan de estudios oculto y manifiesto, y sus estructuras organizativas adultocéntricas) van en contra de la inclusión de los marginados por motivos de clase, raza/etnia, género, sexualidad, capacidades físicas e intelectuales percibidas e incluso edad. Por lo tanto, para estos educadores es necesario abandonar las escuelas para centrarse en la educación, esto es, crear una sociedad «desescolarizada» (Illich, 1970). Por ejemplo, para el educador anarquista Goodman (1971), la educación tendría lugar en pequeñas unidades que operarían en tiendas y clubes en pequeños grupos, sería voluntaria y ofrecería aprendizaje experimental (¡también sugirió que los jóvenes estarían mejor si simplemente se les diera su parte del presupuesto educativo!). Según Ward (1974, p. 85), esto no se debe a un desprecio anarquista por el aprendizaje, sino a «un respeto por el alumno». Continúa diciendo:

La crítica más demoledora que podemos hacer al sistema educativo organizado es que sus efectos son profundamente antieducativos. En Gran Bretaña, a los cinco años, la mayoría de los niños no ven la hora de ir a la escuela. A los quince, la mayoría no puede esperar a salir.

Mientras escribía esto hace casi cincuenta años, podría decirse que lo mismo ocurre hoy con muchos jóvenes que no se sienten «incluidos» en sus escuelas, salvo que ahora tienen que esperar a cumplir diecisiete o dieciocho años en algunos casos. Y esta noción de una versión desescolarizada de la educación sustentaba las visiones de un sistema educativo socialmente justo articuladas por los tres profesores anarquistas de nuestro estudio.

Además, como se indicó anteriormente, somos de la opinión de que el trabajo de Fraser (2010) proporciona un marco útil para entender lo que constituye un enfoque socialmente justo de la educación, incluso en escenarios desescolarizados y anarquistas. Para Fraser, la justicia social:

[...] requiere acuerdos sociales que permitan a todos participar como iguales en la vida social. Superar la injusticia significa dismantelar los obstáculos institucionalizados que impiden que algunas personas participen en pie de igualdad con otras, como socios de pleno derecho en la interacción social. (Fraser, 2010, p. 16)

Para los educadores analizados en este capítulo, los «obstáculos institucionales» incluyen las escuelas ordinarias. Y, como en el caso de Fraser, a lo largo de las entrevistas se plantean tres formas de injusticia que contribuyen a estos obstáculos: injusticias «económicas», «culturales» y «políticas». Fraser define la injusticia económica como «mala distribución». La mala distribución se produce cuando los recursos, los bienes económicos y otros beneficios materiales de una sociedad se reparten de tal manera que se impide la «paridad de participación» a causa de la pobreza. Esto se pone de manifiesto cuando las diferencias en la riqueza familiar repercuten en los beneficios que obtienen los jóvenes de la escolarización y cuando algunas escuelas disponen de muchos más recursos que otras. La injusticia cultural se caracteriza por la falta de reconocimiento, que se produce a través de diversas formas de discriminación, como el racismo, la homofobia, la

misoginia y la discriminación por motivos de edad, que impiden el acceso de las personas a la igualdad de estatus en las interacciones sociales. Y la injusticia política se caracteriza por la falta de representación, que se produce cuando se niega la voz a las personas en las decisiones clave que les afectan. Estas formas de injusticia, indica Fraser (2010), se entrecruzan y a veces son difíciles de desenmarañar. Aunque esta es una explicación muy simplificada del trabajo de Fraser, el marco proporciona una heurística útil para explorar la justicia social en relación con las obras y puntos de vista de los tres profesores anarquistas explorados en este capítulo (véase Keddie, 2012; Keddie y Mills, 2019; Mills *et al.*, 2016 para una exploración más completa del trabajo de Fraser relacionado con la educación).

3. Los profesores

En este capítulo, ponemos en primer plano a tres profesores que se identifican con una política anarquista y que participaron en nuestro proyecto sobre el trabajo de los profesores y la justicia social. Sobre la base de un enfoque de historia de vida (Germeten, 2013), cada profesor fue entrevistado durante, aproximadamente, 45-60 minutos a través de una estrategia de «conversación con un propósito» (Burgess, 1984): cubrimos más «preguntas fundamentales» sobre sus historias de vida, prestando especial atención a las experiencias educativas; puntos de vista de la educación y la justicia social; y los intentos de (re)hacer el sistema, sus escuelas y/o aulas más justas socialmente. Estas entrevistas fueron grabadas en audio, transcritas y seudonimizadas, siguiendo las directrices éticas apropiadas (BERA, 2018). Las transcripciones se codificaron individualmente a través de un enfoque inductivo y luego se creó un breve perfil para cada participante. Posteriormente, estos perfiles se analizaron entre los participantes a través del análisis temático en busca de patrones y disonancias (Merriam, 2009). A continuación, presentamos un breve perfil de cada uno de estos profesores y examinamos sus perspectivas sobre cómo crear un sistema escolar más justo e inclusivo a través de inspiraciones anárquicas.

Terrence trabajó como profesor de clásicas durante seis años en centros públicos de secundaria de Londres, tras cursar un

máster en clásicas y luego un curso de formación inicial del profesorado. En el momento de la entrevista, acababa de dejar el sector ordinario, debido a su frustración con los desequilibrios de poder entre los estudiantes y el personal y después de haber sido presionado por la dirección de su escuela para dar más partes y expulsiones, una práctica que él veía como «clasista y racista». Desde que dejó el sector público, había estado trabajando en diferentes empleos a tiempo parcial en grupos comunitarios y pubs locales y, aunque dejar el sector general le había costado su estabilidad económica, Terrence parecía contento con la libertad que ahora tenía para participar en espacios alternativos de aprendizaje como parte de su trabajo en estos grupos locales. Terrence se identificó con la escena punk de Inglaterra y habló de cómo había participado en la creación, junto con otros colegas, de un «anarcosindicato» en su escuela para debatir cuestiones relacionadas con las condiciones de trabajo de los profesores y con la pedagogía. Se mostró especialmente motivado e interesado por las perspectivas no jerárquicas, los espacios democráticos de aprendizaje y la educación antirracista, que atribuyó a su participación en movimientos punk locales e internacionales, en los que ha encontrado inspiración para cambiar sus puntos de vista y prácticas iniciales en torno a la educación como profesor «tradicional» de clásicas. A través de estas y otras redes de profesores con ideas afines, Terrence se ha relacionado con diferentes lecturas y experiencias de pedagogías, planes de estudios y espacios educativos alternativos. Y fue a través de estas conexiones establecidas fuera del sector general como, en el momento de nuestra entrevista, estaba volviendo a la enseñanza formal en una escuela democrática no remunerada de reciente creación en Inglaterra. Terrence tenía la esperanza de que las escuelas públicas como su nuevo lugar de trabajo pudieran ser instituciones comunitarias significativas, pero solo a través de un proceso de reestructuración que abarcara los espacios físicos, el currículo, la pedagogía, las relaciones y el desarrollo profesional de los profesores.

Dom es un joven profesor griego de Ciencias que emigró a Inglaterra hace siete años. Primero trabajó como ayudante de profesor y luego como profesor cualificado a tiempo completo en colegios públicos ordinarios cerca de Londres. En el momento de la entrevista, acababa de regresar a Grecia y trabajaba en un

colegio internacional privado. Dom había participado durante muchos años en grupos locales de acción comunitaria y colectivos anarquistas en Grecia, y atribuyó a estas experiencias un papel fundamental en su decisión de convertirse en profesor para promover el cambio social. Sus principales intereses y su trabajo estaban relacionados con las prácticas alternativas y críticas en la educación convencional, con el objetivo de cambiarla desde dentro hacia un sistema más centrado en lo social y lo medioambiental. Para Dom, este tipo de sistema educativo debe construirse a través de un enfoque ascendente basado en la movilización social que implique a profesores, estudiantes y a sus familias y comunidades, quienes, trabajando juntos, cambiarían este sistema desde dentro.

Robert es un profesor de matemáticas jubilado que ha trabajado la mayor parte de su carrera profesional en centros de Educación Superior (ES) y en sindicatos de educación en Leicestershire y Bristol (Inglaterra). Ha sido miembro durante toda su vida de grupos anarquistas locales en Inglaterra y, en un principio, se sintió motivado para trabajar en educación por las lecturas y conversaciones que había mantenido en estos grupos en torno al autoritarismo, la libertad y los derechos de los niños. A lo largo de su trayectoria profesional, Robert se fue alejando de las escuelas convencionales más tradicionales para acercarse a la ES y a la educación sindical como resultado de su estrecha relación con las iniciativas de educación de adultos y su activismo en los sindicatos locales. Ejerció la docencia durante diferentes momentos de la historia educativa británica, destacando una disminución relevante de la libertad que profesores y alumnos tienen dentro de este sistema, identificando el endurecimiento de las prácticas curriculares y de evaluación, y una retórica contraria a la movilización local como motores de esta nueva realidad. A lo largo de su vida como profesor, Robert encontró apoyo para ir en contra de esta tendencia en su constante compromiso con publicaciones de diferentes colectivos, con redes de personas afines y con escuelas/iniciativas. Incluso después de jubilarse, ha colaborado activamente en publicaciones y redes sobre libertad y democracia en la educación pública, la educación sindical y la historia radical de Bristol.

4. Criticar y trabajar dentro de la corriente dominante

Los anarquistas siempre han desconfiado de intentar cambiar los sistemas desde dentro. La naturaleza jerárquica de estos sistemas, según muchos anarquistas, significa que el cambio siempre se verá frustrado. Por ello, quizá sea significativo que cada uno de estos profesores anarquistas ya no trabaje en el sector escolar general de Inglaterra. Pese a que haya dificultades para intentar cambiar un sistema desde dentro no significa, por supuesto, que los anarquistas no intenten hacer que los sistemas en los que trabajan sean socialmente más justos. Por ello, aunque cada uno de los profesores criticó el sector general, indicaron algunas de las estrategias que habían intentado emplear en sus escuelas y aulas para hacerlas más inclusivas.

Desafiar el currículo formal tradicional y las prácticas pedagógicas estándar fue a menudo fundamental en sus esfuerzos por hacer que las escuelas fueran más inclusivas. Por ejemplo, en varias ocasiones Terrence habló de la importancia de pensar «un poco más críticamente sobre *lo que* enseñamos y *cómo* lo enseñamos». Se basó en Freire para criticar el sistema educativo actual:

Tenemos este modelo de educación que es... sí, es como de lo que dice Freire, ¿no? Es como un concepto bancario de educación donde tienes un profesor y el profesor te dice hechos. Enseñan hechos a los jóvenes. Los jóvenes aprenden esos hechos y los utilizan para aprobar los exámenes, lo que les ayudará, en teoría, a conseguir trabajo o más cualificaciones. Pero existe una desconexión entre lo que aprendemos o enseñamos y lo que es útil para la sociedad.

Explicó cómo intentó romper el «modelo bancario» del plan de estudios de clásicas y latín en su escuela, que consideraba «patriarcal» y «occidentalocéntrico». Una de las formas en que intentó crear un plan de estudios más integrador fue ampliando el estudio de la historia antigua para ir más allá de los temas tradicionales de la antigua Roma y Grecia y estudiar el sudeste asiático (la herencia cultural de muchos de sus alumnos). En estos estudios:

También intentamos comparar y contrastar estas diferentes civilizaciones, y observar cosas que podríamos considerar buenas, cosas que podríamos considerar malas, y utilizar el mundo antiguo como una lente a través de la cual criticar nuestra propia sociedad.

Al estudiar estos temas, también intentaba dar libertad a los jóvenes a la hora de elegir las civilizaciones o comunidades antiguas que querían estudiar, y luego discutía sus ideas con ellos:

Era un intento de dar a los jóvenes un poco de voz en lo que estaban aprendiendo, cómo estaban aprendiendo, darles cierta autonomía, y también hacer que..., bueno, lo que esto les enseña, y les hace trabajar sus propias habilidades de investigación.

También Dom trató de introducir cambios curriculares en su enseñanza de las ciencias. Aquí hubo un intento de animar a los jóvenes a adoptar un enfoque crítico ante muchos de los problemas relacionados con la ciencia a los que se enfrenta la sociedad (y el planeta). Sin embargo, las estructuras de la enseñanza tradicional no lo facilitaban:

He estado trabajando en la realización de proyectos alternativos relacionados con temas científicos, temas relacionados con la ciencia, pero desde un enfoque social y económico y ecológico, digamos. Y facilitar a los estudiantes, digamos, la activación, la elección de las acciones como parte de este tipo de proyectos que puede ser un reto, porque tengo que negociar el tiempo para hacer esto, y también algunas actividades que no son parte del plan de estudios, no son parte de los recursos que me han dado. Eso puede ser un reto.

Estos profesores también intentaron emplear prácticas pedagógicas que facilitaran la voz de los alumnos en el aula. Los intentos de incluir más las opciones de los alumnos coincidían con su compromiso con las aulas democráticas. Terrence, por ejemplo, intentó crear una práctica pedagógica más integradora:

[...] intentando hacer de mi clase un espacio mucho más explorativo, en el que no fuera solo el profesor el que informara y diera información a la gente, sino que fueran los jóvenes los que aportaran su propia información y sus propias perspectivas a la educación.

Con todo, la puesta en práctica de lo que Terrence denominó *democracia directa*, un principio clave de muchas formas de anarquismo, se vio inevitablemente afectada por una «gramática» arraigada que afectaba no solo a los profesores, sino también a los alumnos, en su comprensión de cómo «hacer» escuela. Indicó que no creía que «30 jóvenes y un adulto en el papel de profesor sea realmente una estructura útil o apropiada para ello», dada la cantidad de tiempo dedicado a una lección. Y añadió:

Creo que es muy difícil dirigir las cosas democráticamente, por eso creo que no... hay tanta resistencia a la educación democrática en el Reino Unido, porque nuestras aulas y nuestras escuelas no están estructuradas de manera que sea un entorno significativo para que tenga lugar esa educación.

Robert también había intentado fomentar la libertad en sus clases, pero indicó que, para muchos de los jóvenes, las estructuras del sistema educativo contemporáneo a menudo lo dificultaban. Por ejemplo:

Sí, cuando trabajé por primera vez, los niños elegían los proyectos en los que querían trabajar e intentábamos integrar las partes más académicas en ellos... Eso era lo ideal, pero a veces lo que ocurría en la práctica era que los niños no sabían a dónde iban y solo querían que les dijéramos lo que tenían que hacer.

La frustración de Robert con la educación ordinaria, como se ha indicado anteriormente, le llevó a pasar a la educación complementaria y después a la educación sindical. Para él, parece como si las escuelas, tal y como son en la actualidad, fueran irreducibles. Este era el caso en particular en relación con la educación obligatoria:

Para mí esa es realmente la clave, la educación debería ser para la gente que quiere estar allí, de lo contrario se convierte en una batalla todo el tiempo.

Las dificultades de Dom para cambiar el sistema desde dentro le llevaron a volver a Grecia, su país natal, para trabajar en una escuela independiente que, si bien no era alternativa, le daba al-

gunas libertades que no tenía en el sistema estatal inglés. En el momento de nuestras entrevistas con Terrence, estaba a punto de empezar a trabajar en una escuela democrática no remunerada en Inglaterra. Habló de su entusiasmo por ir a trabajar a esta escuela donde la democracia directa sería posible con clases de catorce alumnos y dos profesores, y donde no había «horarios de clase fijos» y donde la justicia restaurativa sustentaba las prácticas de resolución de conflictos, en lugar de los castigos y las exclusiones.

5. Construir lo nuevo: comprometerse con el pensamiento utópico

Las ideas radicales que ahora parecen imposibles (utópicas) no necesariamente lo serán siempre. Como afirma Anyon (2014), «el pensamiento utópico de antaño se convierte en el sentido común de hoy» (p. 6). A modo de ejemplo, señala, entre otras cosas, los «planes utópicos» de finales del siglo XIX y principios del XX de una jornada laboral de ocho horas y un salario mínimo en EE. UU. Y, sin embargo, se aplicaron en la década de 1930. En el ámbito de la educación, podríamos pensar que las campañas llevadas a cabo en algunos países para eliminar los castigos corporales, crear la educación como disciplina universitaria, establecer la finalización de la educación secundaria como un derecho humano universal básico y que a ningún estudiante se le niegue la educación a causa de su clase, género, sexualidad, raza/etnia o capacidad física o intelectual percibida son sueños utópicos de antaño que ahora se han convertido en sentido común. Se ha hecho mucho para mejorar la inclusividad de las escuelas. Pero queda mucho por hacer, como indican los datos sobre los resultados escolares (tanto sociales y políticos como académicos). Por ejemplo, en Inglaterra, los estudiantes negros siguen siendo excluidos de la escuela en cantidades desproporcionadas (McCluskey *et al.*, 2019), los estudiantes procedentes de entornos de alta pobreza siguen encontrándose en clases de menor nivel (Connolly *et al.*, 2019), las estudiantes siguen sufriendo acoso sexual por parte de estudiantes varones (y a veces de profesores), los profesores *queer* siguen teniendo miedo de «salir del

armario» en la escuela (Heinz *et al.*, 2017), y los estudiantes con formas particulares de discapacidad percibida siguen siendo vistos como no aptos para las escuelas ordinarias. Los sueños utópicos de hoy en día, como los de los profesores de este capítulo, bien pueden ayudarnos a avanzar hacia un sistema educativo más inclusivo y sensible para todos en el futuro.

Por lo tanto, argumentamos aquí que los puntos de vista de estos tres profesores anarquistas sobre cómo podría ser un sistema educativo socialmente justo ayudan a vislumbrar esa dirección. Terrence, por ejemplo, ofrece una visión de un sistema educativo que no difiere demasiado de la de Paul Goodman o Francisco Ferrer:

Lo que personalmente me gustaría ver en un sistema educativo es, por ejemplo, que los jóvenes recibieran educación en la calle en la que viven: tener una escuela en cada calle, o no necesariamente un edificio escolar, sino simplemente una casa o un centro comunitario donde los jóvenes fueran a aprender, pero que también estuviera abierto a los adultos. No habría que pasar exámenes para obtener títulos. No habría un plan de estudios fijo. El plan de estudios lo decidirían las personas que asistieran a la escuela o al entorno educativo en ese momento. Y el aprendizaje no estaría definido por la edad. Podrías aprender a la velocidad o a la edad que tú o las personas que te rodean considerasen adecuada.

Para Dom, crear un sistema escolar socialmente justo requiere un cambio radical que va más allá de la reforma de las escuelas:

Creo que las escuelas, el tipo de cambio que tengo en mente sería un cambio de abajo a arriba y así, idealmente, lo que ocurriría sería que las instituciones que ya existen serían, en cierto modo, asumidas por personas que quieren utilizarlas de otra manera. Así, las instituciones evolucionarían a partir de las personas que trabajan en ellas. Y creo que las escuelas funcionarían de esa manera a través de profesores que quisieran enseñar de forma diferente y padres que quisieran que sus hijos recibieran una enseñanza diferente. Y creo que es una posibilidad.

En el mundo ideal de Robert:

[los niños tendrían] la máxima libertad para controlar sus propias vidas... Creo que la clave es que los niños elijan lo que hacen. Creo que la clave es que los niños elijan hacer lo que hacen.

Continúa explicando que el plan de estudios tendría sentido, ya que los niños aprenderían «haciendo y haciendo cosas reales». Esto también era evidente en la imaginación de Dom de un sistema escolar diferente, donde su participación en la «política de protesta» dio forma a sus puntos de vista:

Y creo que esta experiencia me ha inspirado para pensar en una educación que también, en cierto modo, cultive la idea de que los estudiantes aprendan organizando acciones sobre los temas que les interesan. Y sí, como sabes, la educación científica está llena de este tipo de cuestiones como el cambio climático y demás.

Dentro de estos sistemas imaginados por estos profesores, el papel del profesor también cambiaría necesariamente. Para Terrence, la construcción dominante del concepto *profesor* es problemática:

Creo que el concepto que tenemos actualmente de «profesor» está demasiado arraigado en algo muy negativo, como... para gente como Freire, estamos hablando de, como... alguien que te cuenta hechos y tú los aprendes. No me gusta ese modelo de educación. Creo que el concepto de profesor tiene demasiada carga como para poder alejarse de eso.

Continúa explicando que en su visión de la educación que tiene lugar fuera de los centros comunitarios, habría personas que saben de temas o tienen habilidades específicas (académicas y profesionales y de oficios manuales) que ayudarían a los jóvenes a abordar problemas del mundo real.

Así que, quiero decir, en mi utopía –cuando llegemos allí– no habría profesores, y yo no me vería como profesor. Me vería a mí mismo como miembro de una comunidad... e iría a este espacio educativo divertido, porque me gusta ir allí, y me gusta reunirme con gente joven y hablar de lo que están haciendo, y también me gusta aprender, yo mismo, y hacer cosas para ayudar a educarme. Porque

creo que a menudo se ve a los profesores como personas que tienen estos conocimientos, en lugar de personas que todavía están aprendiendo. Y creo que es muy, muy importante que los profesores sigan aprendiendo y que no den por sentado que lo saben (todo sobre) la enseñanza y que (tienen) un conocimiento completo, y que no tienen que seguir investigando.

Dom también vio la necesidad de que los profesores pasen de preocuparse solo por sus alumnos (aunque sea importante) a apoyar también a la comunidad local. Como él dice:

Y tendrían que comprometerse también de alguna manera a mejorar la comunidad en la que se asentara la escuela.

La importancia de la comunidad y de la acción colectiva se pone de relieve en toda la literatura anarquista. También se puso claramente de manifiesto en las entrevistas con los tres profesores. En el caso de Robert, supuso su trabajo con los sindicatos y con el Libertarian Education Collective y su coalición con el Radical Education Forum, State of Education (que el describió como una organización «implícitamente anarquista»). En el caso de Terrence, podría verse en su visión de los centros comunitarios como centros educativos, basados en una falta de fe en los partidos y sistemas políticos. En el caso de Dom, participaba en «asambleas de barrio», que habían creado, por ejemplo, bibliotecas alternativas. Explicó que estas asambleas eran una forma de:

[...] hacer cosas para hacer frente a la desigualdad de forma práctica sin esperar a que los partidos políticos resuelvan los problemas o incluso los sindicatos, que son más jerárquicos. Así que, si, por ejemplo, cuando había gente en el barrio que no podía pagar sus facturas, nos reuníamos y poníamos carteles por todo el barrio e íbamos a la compañía eléctrica y les exigíamos (que nos escucharan). Y eso fue algo que funcionó.

Así, la creación de un nuevo sistema educativo implicaría algo parecido a las asambleas de barrio, pero:

[...] no podría ser un partido político y no podría ser un sindicato, un sindicato oficial. Tendría que ser un nuevo tipo de comité orga-

nizativo... Tendría que implicar a profesores, padres y otros miembros de la comunidad y, por supuesto, a los alumnos. Y tendría que formar parte de una estructura social más amplia. Por tanto, no podría existir únicamente abordando las cuestiones relativas a la educación. Y sería normal verlo crecer en tiempos de crisis.

Terrence compartía esta opinión de que era necesario un cambio más amplio que el del sistema educativo, y consideraba que el sistema educativo estaba relacionado con un conjunto más amplio de políticas. Como él dice:

Creo que no se podría tener un sistema educativo socialmente justo sin desarraigar fundamentalmente todo el sistema que tenemos en la mayoría de los países... Creo que se necesitaría algún tipo de revolución masiva para conseguir cualquier tipo de sistema educativo socialmente justo.

La necesidad de tener en cuenta un conjunto más amplio de políticas que las que rodean la educación se alinea con las afirmaciones de Jean Anyon (2014) de que las llamadas *escuelas de bajo rendimiento* que fracasan en EE. UU. no son el producto de una mala política educativa, sino de una mala política macroeconómica. Los anarquistas de este capítulo argumentarían que es, por supuesto, más que una mala política económica, sino también un resultado inevitable de una sociedad y un sistema político que no ha elaborado, o apoyado, formas de que la libertad y la igualdad se unan.

6. Conclusiones

Los tres profesores mencionados en este capítulo proceden de un proyecto más amplio sobre los profesores radicales en Inglaterra, y cada uno de ellos tiene opiniones firmes sobre la justicia social y la educación. Para ellos, en términos de Nancy Fraser, el sistema escolar general es un «obstáculo institucional» para la paridad de participación, ya que en la actualidad opera estrechamente con el capitalismo y trabaja para reproducir las desigualdades de clase (injusticia económica), reforzando también los puntos de vista socialmente conservadores sobre el género, la sexualidad, la raza/etnia y la capacidad (injusticia cultural), y negando a los jóvenes

(y a menudo a los profesores) una voz en el plan de estudios, el aula y la organización escolar (injusticia política). Sin embargo, esto no quiere decir que no se hayan conseguido avances. En muchos países, se ha intentado ayudar a los estudiantes más pobres a permanecer en la escuela (Silva-Laya *et al.*, 2020), se han puesto en marcha políticas e iniciativas, por ejemplo, para animar a las niñas a estudiar ciencias (Kang *et al.*, 2019) y para hacer que las escuelas sean más accesibles en silla de ruedas, y los consejos de estudiantes han sustituido a menudo a los sistemas de prefectos.

Y, aun así, las escuelas siguen sin ser inclusivas. Esto se debe quizás a que las escuelas requieren una transformación radical, que su «gramática» necesita ser alterada radicalmente. En este escenario, cuando se le preguntó qué significa ser radical, Terrence aportó una visión que da una idea de cómo podría lograrse un sistema educativo más inclusivo. Para él, el radicalismo es:

[...] algo que desafía fundamentalmente la ideología actual o dominante de, en este caso, la educación, pero la desafía de una manera que es verdaderamente democrática. Intenta escuchar no solo a los jóvenes, sino también a los adultos, a los padres, a otras personas. Trata de incorporar ideas no solo de la teoría de la clase media blanca, sino también de la teoría *queer*, de los profesores indígenas, de los profesores negros. Y trata de alejarse de esta idea de la educación tan blanca y occidental.

Para él, al igual que para los demás participantes en este capítulo, ha llegado el momento de sustituir las escuelas y los profesores por conceptos educativos diferentes, desde la perspectiva de la *educación inclusiva global*, lo que cambiaría radicalmente nuestra comprensión de lo que significa tanto educar como ser educado. También exigiría que considerásemos que las escuelas (o lo que las sustituya) estén entrelazadas con los sistemas económicos, políticos y sociales más amplios. Un sistema educativo inclusivo solo sería posible dentro de una sociedad inclusiva.

Los profesores de este capítulo también aportan algunas ideas sobre cómo podría ser un sistema educativo inclusivo y socialmente justo, en el que la educación se considere un lugar importante para la lucha por una sociedad más inclusiva. Como han señalado Ackelsberg y Breitbart (2017), «los anarquistas han he-

cho de la crítica de las prácticas educativas excesivamente estructuradas y adoctrinadoras un elemento central de la lucha por la justicia social» (p. 268).

Aunque el pensamiento utópico, como el que utilizaron los profesores aquí, a menudo se descarta por ser poco realista, entrar en contacto con las ideas utópicas y el pensamiento radical puede provocar cambios. La literatura utópica, por ejemplo, desempeñó un papel importante en la formación del pensamiento de Terrence sobre lo que era posible. Afirmó, por ejemplo, que la lectura de *La mujer al filo del tiempo*, de Marge Piercy:

[...] realmente transformó mi forma de pensar sobre lo que podía ser la educación. Creo que, antes de eso, nunca había considerado realmente ninguna alternativa..., ese libro cambió realmente, supongo, los horizontes que yo percibía, en términos de educación.

Continuó diciendo que esto lo llevó a los libros de bell hooks, Paulo Freire e Ivan Illich, «ese tipo de libros que critican nuestra educación dominante». Como en el caso de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer (1904-1907) y el trabajo de los que le han seguido en el campo de la educación, la disrupción puede llevar a la creación de nuevas y excitantes posibilidades. Sin embargo, la disrupción no es gratuita (Ferrer, por supuesto, pagó el precio más alto). Puede ser un trabajo duro derribar esos «obstáculos institucionales» que afectan a la libertad y la igualdad, pero, como argumentaron los radicales de inspiración anarquista en París, es hora de «Soyez realiste, demandez l'impossible» ('sé realista, pide lo imposible'). Una sociedad y unos sistemas educativos inclusivos y socialmente justos lo exigen.

7. Referencias

- Ackelsberg, M. y Breitbart, M. (2017). The role of social anarchism and geography in constructing a radical agenda: A response to David Harvey. *Dialogues in Human Geography*, 7(3), 263-273.
- Anyon, J. (2014). *Radical possibilities: Public policy, urban education, and a new social movement*. Routledge (2.^a ed.).
- Avarich, P. (1980). *The modern school movement: Anarchism and education in the United States*. Princeton University Press.

- Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Basic Books.
- British Educational Research Association (BERA) (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research*. BERA (4.ª ed.).
- Burgess, R. G. (1984). *In the Field: An Introduction to Field Research*. Allen and Unwin.
- Connolly, P., Taylor, B., Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Mazenod, A. y Tereshchenko, A. (2019). The misallocation of students to academic sets in maths: A study of secondary schools in England. *British Educational Research Journal*, 45(4), 873-897.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Free Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Simon and Schuster.
- Dolgoff, S. (1974). *The anarchist collectives: Workers' self-management in the Spanish Revolution 1936-1939*. Free Life.
- Fielding, M. y Moss, P. (2011). *Radical education and the common school: A democratic alternative*. Routledge.
- Fraser, N. (2010). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.
- Fraser, N. (2013). *Against Anarchism*. Public Seminar - The New School. October 9. Against Anarchism - Public Seminar.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin.
- Germeten, S. (2013). Personal narratives in life history research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(6), 612-624.
- Goodman, P. (1971). *Compulsory miseducation*. Horizon.
- Heinz, M., Keane, E. y Davison, K. (2017). Sexualities of initial teacher education applicants in the Republic of Ireland: Addressing the hidden dimension of diversity in teaching. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 99-116.
- Illich, I. (1970). *Deschooling society*. Marion Boyars.
- Kang, H., Calabrese Barton, A., Tan, E., D Simpkins, S., Rhee, H. Y. y Turner, C. (2019). How do middle school girls of color develop STEM identities? Middle school girls' participation in science activities and identification with STEM careers. *Science Education*, 103(2), 418-439.
- Keddie, A. (2012). Schooling and social justice through the lenses of Nancy Fraser. *Critical Studies in Education*, 53(3), 263-279.
- Keddie, A. y Mills, M. (2019). *Autonomy, accountability and social justice: stories of English schooling*. Routledge.
- Kniss, K. (2019). Beyond Revolution, Beyond the Law: Christian Anarchism in Conversation with Giorgio Agamben. *Political Theology*, 20(3), 207-223.

- Levy, C. y Adams, M. (eds.) (2018). *The Palgrave handbook of anarchism*. Springer.
- Lucas, H. (2011). *After Summerhill: What happened to the pupils of Britain's most radical school?* Herbert Adler Publishing.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- McCluskey, G., Cole, T., Daniels, H., Thompson, I. y Tawell, A. (2019). Exclusion from school in Scotland and across the UK: Contrasts and questions. *British Educational Research Journal*, 45(6), 1140-1159.
- Mills, M. y McGregor, G. (2014). *Re-engaging young people in education: learning from alternative schools*. Routledge.
- Mills, M., McGregor, G., Baroutsis, A., Riele, K. y Hayes, D. (2016). Alternative education and social justice: Considering issues of affective and contributive justice. *Critical Studies in Education*, 57(1), 100-115.
- Moss, P. (2014). *Transformative change and real utopias in early childhood education: A story of democracy, experimentation and potentiality*. Routledge.
- Neill, A. (1970). *Summerhill: For and against*. Hart.
- Orwell, G. (2016). *Homage to Catalonia/Down and Out in Paris and London*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Reay, D. (2017). *Miseducation: Inequality, education and the working classes*. Policy Press.
- Silva-Laya, M., D'Angelo, N., García, E., Zúñiga, L. y Fernández, T. (2020). Urban poverty and education. A systematic literature review. *Educational Research Review*, 29, 100280.
- Suissa, J. (2006). *Anarchism and education: A philosophical perspective*. Routledge.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The «grammar» of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Ward, C. (1982). *Anarchy in action*. Freedom Press.
- Wright, E. O. (2010). *Envisioning real utopias*. Verso.

FAMILIAS Y COMUNIDAD

Educación inclusiva y familias: paradojas, contradicciones y barreras

JORDI COLLET
Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

SARA JOIKO¹
Universidad Arturo Prat

CECILIA SIMÓN
Universidad Autónoma de Madrid

1. Introducción

Especialmente desde la Declaración de Salamanca (1994), las dimensiones de aula y de escuela han centrado la atención y los esfuerzos para construir centros más inclusivos. Pero, como hemos expuesto en el capítulo inicial, la apuesta por una educación inclusiva global, nos permite introducir las dimensiones de familias y de comunidad como radicalmente imprescindibles para avanzar hacia ese horizonte: sin (todas) las familias y la comunidad, no se pueden dar pasos hacia ese horizonte de justicia social que es la escuela inclusiva. Precisamente, este es el objetivo del presente capítulo: aprovechando investigaciones de Chile y España,² analizar y señalar algunas de las actuales contradiccio-

1. La parte chilena fue desarrollada gracias al proyecto posdoctoral 3210090 *La frontera como demarcación simbólica y material en las experiencias educativas de familias, niños y adolescentes en los procesos migratorios a Chile*. Financiado por ANID. También quiero agradecerle a la profesora Dr Francesca Peruzzo su atenta lectura del capítulo.

2. La comparativa entre Chile y España se justifica por la diversidad de sus sistemas educativos. Aún cuando Chile se encuentra en el presente en un proceso de transformación social, cultural y económico, este ha sido durante las últimas décadas, un laboratorio avanzado de políticas neoliberales en relación con el school choice, la política de

nes y barreras a las que se enfrenta una escuela que quiere ser cada vez más inclusiva en la indispensable dimensión referida a las familias y en relación con tres ámbitos: elección escolar y segregación; relaciones escuelas-familias, con especial atención al vínculo con las «otras» familias; y el rol paradójico de las familias en relación con las escuelas de educación especial. En las conclusiones, se proponen algunas oportunidades para avanzar en este ámbito.

2. Familias en el contexto español: contradicciones y transformaciones hacia una educación inclusiva

2.1. Dimensión 1: elección escolar y segregación educativa

En España existen, desde la recuperación de la democracia a finales de los años setenta, como mínimo cuatro ejes que articulan la segregación escolar y que, por lo tanto, son una clara barrera al progreso hacia una escuela más inclusiva. En primer lugar, encontramos una doble red de escuelas, públicas y privadas con subvención estatal («concierto») que, por su orientación ideológica y religiosa, por sus costes (en las escuelas concertadas las familias asumen aproximadamente un tercio del coste del alumno), por su ubicación, etc., siguen escolarizando un alumnado diferenciado. Ya que, como exponen Bonal y Zancajo (2019, p. 204), «las barreras económicas y culturales al acceso a la educación privada se mantienen como obstáculos para los estudiantes con bajo nivel de renta y desfavorecidos».

Siguiendo los patrones tradicionales de elección escolar, las clases medias están sobrerrepresentadas en las escuelas concertadas y las clases trabajadoras, de origen extranjero y con hijos con NEE, sobrerrepresentadas en las públicas. Partiendo de esa realidad estructural de la doble red de escuelas, encontramos un segundo eje vinculado a la población migrante. Así, la escuela

voucher, el trato a las familias como «clientes de la escuela», etc. España sigue siendo un país con una concepción socialdemócrata de la educación con un acceso universal, espacios de democracia escolar con familias, etc.

concertada ha asumido mucho menos alumnado de origen extranjero que la pública. Y, en algunos casos, se han creado altos niveles de segregación de la red escolar por eje cultural-étnico llegando al extremo de decenas de escuelas-gueto. Escuelas donde solo o casi solamente se escolariza alumnado con progenitores de una región extranjera o solamente a alumnado autóctono de clase media. En relación con los países de la OCDE, España es el tercero con más escuelas «guetizadas» en relación con el eje de origen de los progenitores.³ Además, en tercer lugar, existe la segregación por clase social que se sobrepone y se relaciona con la doble red y con la segregación por origen. Esta es una segregación más invisible pero muy extendida (Alegre, 2010). Los niveles de segregación escolar por clase social son muy altos, porque están vinculados a la segregación residencial; a los complejos mecanismos de elección escolar que la clase media domina y usa estratégicamente en contra de un uso pasivo de las clases trabajadoras; y al contexto de *cuasimercado* en el que se escoge escuela en España. Finalmente, en cuarto lugar, el alumnado con necesidades escolarizado en escuelas no ordinarias, es decir, en centros de educación especial, ha crecido en los últimos diez años. Una dinámica contraria a las leyes a favor de la inclusión promulgadas desde 2006 (Alcaraz y Arnaiz, 2019) y en lo recogido por el Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016).

El resultado de los cuatro ejes y sus interacciones es que, en España, «las políticas educativas nunca se han desarrollado lo suficiente para reducir las desigualdades por grupo social en la composición social de la escuela» (Bonaf y Zancajo, 2019, p. 218).

Esto pone en duda las aproximaciones meritocráticas a un sistema educativo que, por segregado, no puede garantizar la equidad (Rendueles, 2020). Sin duda, los altos niveles de segregación escolar en relación con el origen y la clase social de las familias estructurado alrededor de la doble red, así como la realidad del alumnado con NEE, significan una enorme barrera a un sistema inclusivo que facilite la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado y reúna a familias distintas en el mis-

3. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2021-04/AAFF_ESP_EsadeEcPol_Insight%2329_SavetheChildren_DiversidadLibertad_final.pdf

mo contexto escolar (Pujolàs, 2006). Ya que la segregación escolar, vinculada a la doble red escolar, los mecanismos de elección escolar, la concentración de alumnado con necesidades fuera de la red ordinaria, etc., implica, a la vez, peores experiencias y resultados para el alumnado más desfavorecido (Bonal y Bellei, 2018) y la imposibilidad de que familias diversas se encuentren en la misma escuela, convivan y aprendan juntas, con la pérdida de capital social y recursos para la escuela y la comunidad que ello implica.

2.2. Dimensión 2: relaciones con las «otras» familias

Si a nivel de sistema educativo, la segregación escolar dificulta estructuralmente un avance hacia un sistema y unas escuelas inclusivas, las dificultades por parte de los centros educativos de relacionarse de forma positiva e inclusiva con *todas* las familias es otra barrera muy relevante. Las relaciones entre docentes y familias en todas sus dimensiones (comunicación, toma de decisiones, acompañamiento, etc.) son una construcción social que acostumbra a seguir, según nos indica la investigación internacional, una máxima: las familias son un problema para la escuela (Joiko, 2021; Beneyto *et al.*, 2019; Rujas, 2016; Collet *et al.*, 2014; Kherroubi, 2008; Crozier y Davies, 2007; Vincent, 2000; Ball, 1998). Desde esa perspectiva, todas las familias son un problema para la escuela, pero aquellas que no siguen la «normalidad esperada»: de clase media, autóctona, que los hijos no tengan NEE... todavía lo son en mayor medida apareciendo de nuevo los ejes de desigualdad. En primer lugar, de forma muy clara, el eje de clase social. Muchas de las investigaciones mencionadas muestran cómo las escuelas conciben como un problema especialmente a las familias que no son de clase media y sus expectativas, su comunicación, sus relaciones cotidianas, su acompañamiento, etc., hacia ellas son peores. Por ejemplo, investigaciones en España sobre la transición hacia la educación postobligatoria muestran un claro sesgo de clase social en la orientación desde la secundaria obligatoria (Rujas, 2016; Tarabini, 2018). A determinados colectivos, sobre todo de clase trabajadora y migrante, el mensaje que se les acaba transmitiendo de forma explícita e implícita es «la escuela no es para ti». En la mayoría de los casos, el sesgo de clase social y el de origen actúan de forma conjunta, ge-

nerando un prejuicio negativo de la escuela hacia aquellas familias que son de clase trabajadora y origen migrante. Finalmente, la acogida y el encaje de las familias con hijos con necesidades en las escuelas españolas parece que sigue el mismo patrón de no correspondencia con la «normalidad esperada». Sistemáticamente,⁴ aparecen casos de familias para las que la escuela ordinaria no ha sido inclusiva, por ejemplo, no se ha cuidado el aprendizaje y la participación de sus hijos e hijas, no ha habido apoyo, expectativas altas, buena acogida y comunicación y, como hemos visto, se «refugian» en la educación especial. Así, como resumen, podemos decir que si la gramática profunda (Tyack y Tobin, 1994) de la escuela actual no concibe a todas las familias como parte inextricable de la misma, las incluye y trabajan juntos docentes, padres y madres por una escuela más equitativa, esta no podrá llegar nunca a ser realmente inclusiva y, en definitiva, responder a este derecho de todo el alumnado sin exclusiones.

2.3. Familias y escuelas de educación especial

En primer lugar, cabe destacar que en la normativa de España en general no hay una definición compartida, consensuada y acordada respecto a lo que es educación inclusiva (Petreñas *et al.*, 2020). Todavía encontramos concepciones que vinculan esta únicamente a ciertos estudiantes como el alumnado considerado con necesidades educativas especiales y no a todo el alumnado sin exclusiones. No obstante, encontramos avances en torno a la preocupación por otros alumnos en situaciones de especial vulnerabilidad como aquellos de familias inmigrantes o con dificultades socioeconómicas (Save the Children, 2018). Por otro lado, cabe reconocer que los avances en el derecho a una educación inclusiva no son iguales en toda España. Ideológicamente, la tendencia general es apoyar la educación inclusiva. Sin embargo, la estructura territorial de España ha originado que cada comunidad autónoma desarrolle sus propias políticas educativas en este sentido de forma que encontramos diferencias entre ellas en cuanto a su implementación (concepción, coherencia, intensidad, disponibilidad de los apoyos, etc.).

4. <https://elpais.com/educacion/2020-11-25/la-angustia-de-las-familias-por-los-cambios-en-la-educacion-especial.html>

En lo que respecta al alumnado considerado con NEE, en España encontramos una estructura que the European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2003) ha denominado *multi-track*, es decir, un sistema en el que los estudiantes pueden escolarizarse en: escuelas ordinarias (con una casi completa integración en las actividades y siguiendo el currículum normalizado); aulas de atención específica que pueden tener distintas denominaciones (y que son para estudiantes con necesidades de apoyo en algunas partes de su horario combinado con su presencia en el aula ordinaria); y escuelas de educación especial (entendida como una escuela aparte). Así pues, la «educación especial» sigue siendo una opción de escolarización para determinados alumnos. Aspecto que contrasta con el significado de una educación inclusiva, como señala el Comité para los Derechos de las Personas con Discapacidad, al considerar que en España:

La información disponible revela violaciones del derecho a una educación inclusiva y de calidad. Estas violaciones están relacionadas principalmente con ciertas características del sistema educativo que se han mantenido a pesar de las reformas y que siguen excluyendo a las personas con discapacidad –en particular a aquellas con discapacidad intelectual o psicosocial o pluridiscapacidad– de la educación ordinaria sobre la base de evaluaciones realizadas según el modelo médico de discapacidad. (ONU, CRPD, 2018, p. 6)

Las familias, a la vez que reconocen los beneficios de la educación inclusiva para el alumnado y las escuelas, muestran su preocupación por diferentes aspectos relacionados, no solo con el aprendizaje, sino también con la participación de sus hijos e hijas en la escuela. Las familias reconocen su agotamiento emocional, la lucha constante, tanto antes de la entrada en la escuela como durante y después de la estancia. Les preocupan, entre otras cosas, las actitudes y formación de los profesionales, que sus hijos no reciban la atención y los apoyos para maximizar su aprendizaje, y la desmotivación que pueden sufrir. El bienestar personal y social de sus hijos y la evitación de situaciones de malos tratos entre iguales tienen un lugar importante en estas preocupaciones, viéndose estas acrecentadas en la etapa de educación secundaria (Verdugo *et al.*, 2009). Además, en la línea de lo apun-

tado anteriormente, es necesario superar la barrera para la inclusión que supone la utilización de un modelo de evaluación psicopedagógica anclado en un modelo tradicional (Amor, Verdugo, Calvo, Navas y Aguayo, 2018; ONU, CRPD, 2018) como reconocen los propios profesionales (Simón *et al.*, 2021).

Todo ello requiere, como señala la UNESCO (2020b), de cambios importantes. Así, por ejemplo, Plena Inclusión⁵ (2017), en su posicionamiento respecto a la educación inclusiva⁶ reclama un plan estratégico de transformación que cuente con las organizaciones representantes de las personas con discapacidad, así como con la experiencia que tienen los centros de educación especial en la prestación de apoyos a los alumnos con necesidades educativas especiales. Un plan que debe definir cómo será este proceso de transformación tanto para los centros de educación especial como para la escuela ordinaria. Además, las familias quieren formar parte de este proceso, no solo ser informadas, sino también ser parte activa en la toma de decisiones. Todo ello en la línea de las estrategias desarrolladas con las familias en sistemas educativos que ya se han puesto en marcha en este proceso de transformación (Echeita *et al.*, 2021). Como podemos ver, muchos retos todavía pendientes para avanzar hacia una inclusión real, cotidiana y efectiva con todas las familias en España.

3. Familias en el contexto chileno: contradicciones y transformaciones hacia una educación inclusiva

3.1. Dimensión 1: Elección escolar y segregación educativa

La elección escolar ha marcado fuertemente la relación familia-escuela en Chile. Durante la década de los ochenta, como parte de la agenda neoliberal del gobierno, se establecieron una serie

5. Plena Inclusión es un movimiento asociativo que lucha en España por los derechos de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo y sus familias en España. <https://www.plenainclusion.org>

6. <https://www.plenainclusion.org/publicaciones/buscador/posicionamiento-de-plena-inclusion-por-una-educacion-inclusiva-que-no-deje-a-nadie-atras>

de políticas que sostenían la creencia de que el sistema educativo habría promovido tanto la competencia entre las escuelas por los recursos como la elección de disposiciones para que los padres decidieran el entorno más adecuado para sus hijos e hijas. Sin embargo, como sugieren las evidencias, el enfoque neoliberal solo contribuyó a aumentar la segregación escolar (Orellana *et al.*, 2018; Seppänen *et al.*, 2015). Muchos estudiosos han analizado este fenómeno desde diversas perspectivas, incluyendo las diferencias entre clases sociales (Carrasco *et al.*, 2015; Córdoba, 2014; Leyton y Rojas, 2017), desde la perspectiva de los migrantes (Beniscelli, 2018; Córdoba *et al.*, 2020; Joiko, 2019, 2021), los indígenas (Oyarzún *et al.*, 2021a) y las familias con niños con discapacidad (Oyarzún *et al.*, 2021b). Sin embargo, desde todos estos diferentes grupos de familias, la segregación respecto a esta elección escolar se manifiesta de manera diferente.

Así, los procesos de segregación y las motivaciones que subyacen a una determinada elección escolar se dan de manera diferente para cada grupo social. Por ejemplo, los estudios han demostrado que las familias de clase alta y media utilizan la elección para proteger su privilegio y pertenencia, optando por matricular a sus hijos en escuelas privadas y, por lo tanto, generando segregación de clase mediante la elección de no mezclar a sus hijos (Gubbins, 2014; Stillerman, 2016). Para otros, la estrategia de autosegregación tiene como objetivo proteger a sus hijos del acoso racial (Joiko, 2019; Moyano *et al.*, 2020). Para las familias de clase trabajadora, sin embargo, esta segregación no es tanto su opción activa sino por la falta de capital económico que se vuelve dolorosa, y se sienten frustradas. Ya que, aunque valoran la educación privada y quisieran que sus hijos asistieran a este tipo de escuela, no pueden costearla (Gubbins, 2013; Hernández y Raczynski, 2015). En consecuencia, existe suficiente evidencia para cuestionar la narrativa meritocrática de la educación ya que la elección escolar se ha convertido en una parte importante del proceso de formación y reproducción de clase en Chile (Orellana *et al.*, 2018) y además muestra dinámicas similares a lo que ocurre en el caso de España como se mencionó anteriormente.

Hasta aquí, hemos visto que estas distintas manifestaciones de la segregación y su conexión con el proceso de elección de escuela están profundamente implicadas en el caso de la educa-

ción inclusiva. En este sentido, la aplicación de la Ley de Inclusión Escolar está tratando de remediar o, al menos, apaciguar la realidad escolar actual (Carrasco *et al.*, 2019). Para ello, la Ley ha incluido el principio de no discriminación en el proceso de admisión escolar, estableciendo que las escuelas que reciben financiación pública no pueden seleccionar a los estudiantes ni cobrar a las familias cuotas adicionales con el objetivo de promover la igualdad de oportunidades para todos, independientemente de su clase social, raza, situación migratoria, capacidad, entre otras dimensiones sociales. Pero ¿qué ocurre después de que las familias hayan conseguido una plaza escolar? Lo que sigue pretende describir los diferentes espacios de interacción entre las familias dentro de las escuelas y cómo estas instancias se convierten o no en parte de una educación inclusiva que sitúa a las familias en el centro.

3.2. Dimensión 2: Relaciones con las «otras» familias

A pesar de que se insiste en la idea de que proporcionar a las familias espacios para interactuar es esencial para crear un mejor sentido de comunidad escolar y, por lo tanto, se trabaja en pro de la educación inclusiva, el impulso se pierde en estos casos en los que solo se espera que los padres y madres actúen como receptores (reuniones de padres) y cumplan (gobierno escolar) las normas de la escuela. Podríamos contrastar estas experiencias pasivas con otros casos en los que las familias -principalmente de contextos sociales diversos- al tiempo que transferían sus conocimientos a la escuela, también influían e incluían a otras familias. No debemos olvidar, sin embargo, que esas instancias como las reuniones y el gobierno escolar emergieron en un escenario complejo, donde, como concluyen Cornejo y Rosales (2015), el sistema escolar estaba dominado por disposiciones discriminatorias y de normalización que niegan o ignoran la diversidad cultural de las familias, «invisibilizando la diversidad, y desperdiciando los procesos previos de aprendizaje y los conocimientos que tienen los estudiantes y las familias» (p. 1265). Sin embargo, el dominio de los sistemas neoliberales está siendo cuestionado cada vez más por las familias de origen no tradicional. Por un lado, como muestra Joiko (2021) en su estudio, las familias migrantes han surgido como una valiosa fuente de co-

nocimiento en escuelas cada vez más multiculturales. Por otro lado, Quilaqueo *et al.* (2016), tras entrevistar a padres de comunidades indígenas identificados como kimches, que en la cultura mapuche significa que son considerados sabios en sus comunidades por sus conocimientos sociales, culturales y educativos, concluyen que los padres kimches han desarrollado estrategias para tender puentes entre «el currículum escolar monocultural-monolingüe y la educación mapuche» (1066).

Hemos visto entonces que los espacios más comunes de participación de las familias (reuniones de familias y gobierno escolar) no siempre están orientados a trabajar por una educación inclusiva. Sin embargo, la emergencia de otros espacios, principalmente en el contexto de familias socialmente diversas, abre la posibilidad de reimaginar la interacción de los padres y madres con otras familias cuando su capital cultural es compartido en la comunidad escolar y, por lo tanto, permitirá una educación más inclusiva que proviene de las propias familias. Junto con las familias socialmente diversas que están desafiando el sistema escolar monocultural chileno (Cortés Saavedra y Joiko, 2022), también queremos destacar las experiencias de las familias con niños con discapacidad.

3.3. Familias y escuelas de educación especial

A pesar de la Ley de Inclusión Escolar (2015), las familias con niños con discapacidad aún se tienen que enfrentar a muchas barreras en relación con la educación formal en Chile. Des del proceso de acceso a la escuela (Oyarzún *et al.*, 2021), hasta las prácticas cotidianas o el apoyo institucional, como los Programas de Integración Escolar que buscan incluir a estudiantes con necesidades educativas especiales en escuelas ordinarias (Araneda-Urrutia e Infante, 2020). Por otra parte, Marfán *et al.* (2013) argumentaron que las escuelas que han incluido este programa aún no han logrado desarrollar una educación inclusiva dado que existe poca colaboración entre los distintos actores de la escuela: profesionales, alumnos y familias. En este sentido, según Oyarzún y colegas (2021), el ámbito educativo en general se torna hostil hacia estas familias.

Las principales barreras que experimentan las familias de niños y niñas con discapacidad tienen que ver con la estigmatiza-

ción, la segregación y la discriminación en las escuelas (López *et al.*, 2014; Villalobos-Parada *et al.*, 2014), lo que lleva a estas familias a denunciar cómo las escuelas en general «carecen de conocimientos, políticas o pedagogías adecuadas para recibir y educar a sus hijos» (Oyarzún *et al.*, 2021). Asimismo, las plazas escolares en educación ordinaria para niños con discapacidad son limitadas y el proceso de admisión presenta una serie de obstáculos, ya que, aunque los padres de niños con discapacidad optan por qué sus hijos se eduquen en centros ordinarios, el personal de la escuela lo desaconseja basándose en discursos capacitistas (Oyarzún *et al.*, 2021). Además, las familias luchan contra las exigencias del currículo nacional. En este sentido, según la perspectiva de las escuelas, el aprendizaje depende de la discapacidad del alumno y de su apoyo familiar, lo que reduce la responsabilidad de la escuela en cuanto a su función pedagógica (López *et al.*, 2014). Por lo tanto, según López *et al.* (2014), se crea una barrera cultural al colocar las posibilidades de cambio fuera del ámbito educativo, poniendo en riesgo la posibilidad de construir un sistema educativo inclusivo y equitativo.

Finalmente, el acceso a las prestaciones y apoyos educativos se otorga sobre la base de un diagnóstico médico y un plan educativo individualizado que enmarca la discapacidad como un déficit y como un problema individual que debe ser abordado por expertos médicos y educativos. En otras palabras, un enfoque médico de la diversidad patologiza los comportamientos y los cuerpos que no son funcionales para las escuelas (Ceardi *et al.*, 2016). Por lo tanto, al ser el modelo médico de discapacidad dominante en Chile, los niños y niñas con necesidades especiales se configuran para encajar en un sistema educativo que es altamente performativo (Oyarzún *et al.*, 2021) como parte de una agenda neoliberal-ableísta en educación (Araneda-Urrutia e Infante, 2020).

Todas estas barreras hacen que las familias con hijos con discapacidad se enfrenten a un sistema escolar cuyo objetivo es homogeneizar al alumnado sobre la base de la idea de normalidad (Apablaza, 2015; Infante *et al.*, 2011). Por lo tanto, los alumnos con discapacidad, sean como sean, acostumbran a estar etiquetados como «los diferentes». Así, en lugar de reconocer esta diferencia para reimaginar una experiencia escolar (Infante y Matus, 2009), que debiera ser el objetivo de la educación inclusiva, las

políticas educativas en Chile apuntan hacia una inclusión de los niños con discapacidad en las escuelas con una estructuras, prácticas y discursos que no consideran la diversidad de los estudiantes con discapacidad y sus familias.

4. Conclusiones y recomendaciones

Como se ha expuesto en capítulos anteriores, hablar de *educación inclusiva* es hablar de un derecho de todo el alumnado (European Union Agency for Fundamental Rights, 2020; UNESCO, 2014). Un derecho que, cuando se ejerce, implica importantes beneficios para todo el alumnado, sus familias y el profesorado, así como para la sociedad en su conjunto (Kefallinou *et al.*, 2020; UNESCO, 2020a). Pero, como ya hemos recogido de la investigación internacional y se asevera en el análisis realizado por la UNESCO (2020a), llama la atención la gran distancia que todavía es necesario recorrer para alcanzar este objetivo, así como sobre los cambios que urge acometer para acercarnos a este reto internacional ineludible. Entre ellos, la UNESCO recoge de forma explícita la necesidad de contar con la participación de las diversas familias en este proceso, así como fomentar el diálogo con todas ellas dentro y fuera de la escuela, contando con sus diferentes voces. Los resultados del análisis de la UNESCO indican, en la misma línea de lo que hemos expuesto en los casos de España y Chile, que hasta el momento esa realidad no es la mayoritaria y sitúa a las diferentes familias, sus diversidades, sus (des)igualdades y sus voces más del lado del problema que el de la solución; más como un actor excluido que incluido; más como un agente a «normalizar» y «disciplinar» que una voz imprescindible para avanzar hacia un horizonte de políticas, culturas y prácticas inclusivas reales, efectivas y cotidianas. Porque, como defendemos en el libro, la educación inclusiva no se puede entender ni practicar sin la participación de todas las familias, que son activos necesarios en el proceso de transformación, tanto del sistema educativo en general como de cada escuela en particular (Unicef, 2014 y 2020b; Echeita y *et al.*, 2021). Precisamente por esta razón, la UNESCO (2020b, p. 35), y en estrecho vínculo con el ODS 4, incluye entre las seis acciones que recomienda acometer para avanzar en la inclusión: «incluir a las co-

munidades en el desarrollo y la implementación de las políticas de promoción de la inclusión y la equidad en educación». Y, dentro de ella, asevera algo que compartimos plenamente, especialmente para la participación de las familias. Algo que también destaca Ainscow al recomendar «que se formen partenariados entre los actores más relevantes como las familias y cuidadores de alumnos bajo tutela pública que pueden incentivar y sostener los procesos de cambio» (Ainscow, 2020, p. 128). Pero, como vemos, el rol actual de las familias en España y Chile en relación con la educación inclusiva todavía sigue siendo el de un actor externo y excluido de la dinámica cotidiana de la escuela. Un actor a menudo sin voz y, especialmente para aquellas familias que no corresponden con la «normalidad esperada» por la escuela (familias de clase media, autóctonas, sin hijos con necesidades...), un actor a disciplinar (Collet y Olmedo, 2021). ¿Cómo subvertir esas dinámicas segregadoras y excluyentes del sistema educativo y de cada escuela en relación con las diversas y desiguales familias?

En primer lugar, es imprescindible compartir una mirada hacia *todas* las familias como miembros estructurales, necesarios, indispensables e igualitarios de un equipo de trabajo que tiene a sus hijos/alumnos en el centro de su preocupación. Así, las escuelas han de construir espacios de escucha mutua y de participación en el marco de un modelo democrático de relaciones entre docentes y todas las familias. Especialmente con las más alejadas de la «normalidad escolar» (clase trabajadora, origen migrante, con hijos con necesidades especiales...) (Collet *et al.*, 2014, Soldevila-Pérez *et al.*, 2023). En segundo término, como recogen Simón y Barrios (2019), las escuelas han de preocuparse por conocer a sus familias y el entorno de la escuela, sus necesidades e intereses, apoyándolas y empoderándolas a través del reconocimiento (Turnbull *et al.*, 2006). Y reconocer, valorar y apreciar a la diversidad de familias en la escuela como un activo para el centro escolar. Las diversas familias son, siempre, parte de la solución para avanzar hacia una escuela más inclusiva, equitativa y justa. Y las políticas de lucha contra la segregación por clase, origen o discapacidad deben contribuir de manera clave a ese objetivo. En tercer lugar, y en situaciones dominadas por barreras a la inclusión como de falta de confianza, la incomunicación o el conflicto, la propia escuela debe contribuir a fortale-

cer estas debilidades y a crear redes de apoyo (Ainscow, 2020). Generando espacios de encuentro entre familias y de las diversas familias con el profesorado en asambleas, tertulias dialógicas o en comisiones de trabajo para responder conjunta y cooperativamente a las necesidades del centro, del alumnado o de las familias, etc. (Sabando y Jardí, 2019). Finalmente, es relevante entender que si todas las escuelas no tienen diversidad de familias (lucha contra las segregaciones) y esta diversidad no es vista, concebida y practicada como un elemento normalizado y positivo, ni el sistema ni la escuela inclusiva, equitativa y justa son horizontes posibles. Así, hay que coconstruir en las escuelas y entre todos los actores y voces, una cultura y unas prácticas de apoyo para que aumente su capacidad de responder con equidad a la diversidad del alumnado (Booth y Ainscow, 2011). Y, aquí, las familias y sus conocimientos, relaciones o saberes son un recurso fundamental para ese envite (Puigdemívol *et al.*, 2019); tanto para la identificación de las barreras como en su rol de facilitadoras que mediatizan la presencia, el aprendizaje y la participación de ciertos alumnos, y en los procesos de planificación e implementación de las iniciativas para la mejora e innovación escolar (Simón y Barrios, 2019).

En definitiva, todo lo anterior debe invitar a los actores políticos y a los profesionales de los centros preocupados por la inclusión a revisar sus barreras relacionadas con las familias y sus diversidades y desigualdades. Unas barreras como pueden ser los mecanismos de la elección escolar que facilitan las dinámicas de segregación escolar; la falta de conciencia y apoyos que facilitan la concentración del alumnado con necesidades especiales fuera de las aulas ordinarias; las concepciones negativas sobre todas y/o algunas familias, entendidas como problema y no como actor y como recurso; como el rol que deben desempeñar en el centro, manteniéndolas como clientes en lugar de corresponsables; como el tipo de relación que los profesionales establecen con ellas a menudo unidireccional en lugar de una colaboración basada en la confianza; como los ámbitos de participación que se ponen a su disposición, a menudo concibiendo a las familias solo como receptoras de decisiones y no como participantes reales en los procesos de toma de decisiones; o como la responsabilidad del centro respecto a las familias tratándolas como externas al mismo en lugar de promover su inclusión estructural y

normalizada, así como su empoderamiento. Ya que, como expone la UNESCO (2020b, p. 35): «En algunos países, las familias y las autoridades educativas ya cooperan estrechamente en el desarrollo de programas comunitarios para determinados grupos de alumnos, como los excluidos por su sexo, condición social o discapacidad». Entonces, el reto para las políticas, las culturas y las prácticas educativas es claro: «El siguiente paso lógico es que estas familias se impliquen en apoyar el cambio para desarrollar la inclusión en las escuelas».

Sin todas las familias, una inclusión global, real y efectiva no es posible.

5. Referencias

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123-134.
- Alcaraz García, S. y Arnaiz Sánchez, P. (2019). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78).
- Alegre, M. A. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1157-1178.
- Amor, A. M., Verdugo, M. A., Calvo, M. I., Navas, P. y Aguayo, V. (2018). Psychoeducational assessment of students with intellectual disability: professional-action framework analysis. *Psicothema*, 30(1), 39-45.
- Apablaza, M. (2015). El orden en la Producción de Conocimiento: Normatividades en la Educación Chilena en torno a la Diversidad. *Estudios Pedagógicos*, 41, 253-266.
- Araneda-Urrutia, C. e Infante, M. (2020). Assemblage Theory and Its Potentialities for Dis/ability Research in the Global South. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 22(1), 340-350.
- Beniscelli, L. (2018). Elección escolar y educación superior: territorios emergentes y ausencias en la investigación sobre educación y migración. *Revista Academia y Crítica*, 1, 1-19.
- Ball, M. (1998). *School inclusion: the school, the family and the community*. Rowntree Foundation.
- Beneyto, M., Castillo, J., Collet, J. y Tort, A. (2019). Can schools become an inclusive space shared by all families? *Educational Action Research*, 27(2), 210-226.

- Bonal, X. y Béllei, C. (eds.) (2019). *Understanding school segregation: patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education*. Bloomsbury.
- Bonal, X. y Zancajo, A. (2019). School Segregation in the Spanish Quasi-market Education System: Local Dynamics and Policy Absences. En: Bonal, X. y Béllei, C. (eds.). *Understanding school segregation: patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education*. Bloomsbury.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Carrasco, A., Falabella, A. y Mendoza, M. (2015). School choice in Chile as a sociocultural practice. An ethnography inquiry. En: Seppänen, P. et al. (eds.). *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes: school choice in Chile and Finland*. Sense.
- Carrasco, A., Oyarzún, J., Bonilla, A., Honey, N. y Díaz, B. (2019). *La experiencia de las familias con el nuevo sistema de admisión escolar: un cambio cultural en marcha*. Centro Justicia Educacional.
- Ceardi, A., Améstica, J. M., Núñez, C., G., López, V., López, V. y Gajardo, J. (2016). El cuerpo del niño como trastorno: aproximaciones discursivas al abordaje del TDAH. *Athenea Digital*, 16(1), 211-235.
- Collet, J., Besalú, X., Feu, J. y Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 18(2), 7-33.
- Collet, J. y Olmedo, A. (2021). *School - Family Relationships and the Need for a Critical Policy Analysis in the Spanish Educational Reform framework*. Oxford Encyclopaedia for School Reform.
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016). *General comment No. 4. Article 24: Right to inclusive education*. United Nations. <https://www.ohchr.org/en/hrbodies/crpd/pages/gcrighteducation.aspx>
- Córdoba, C. (2014). La elección de la escuela en sectores pobres. Resultados de un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas*, 13(1), 56-67.
- Córdoba, C., Altamirano, C. y Rojas, K. (2020). Elementos para Comprender la Concentración de Estudiantes Extranjeros en Escuelas Chilenas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 87-108.
- Cornejo, R. y Rosales, A. (2015). Objective Structures and Symbolic Violence in the Immigrant Family and School Relationships: Study of Two Cases in Chile. *Social Science*, 4, 1243-1268.
- Cortés Saavedra, A. y Joiko, S. (2022). A decolonial analysis of the narratives of crises on Latin American and Caribbean migrant children in schools in Chile. En: R. Rosen, E. Chase, S. Crafter, V. Glockner y

- S. Mitra (eds.). *Crisis for whom? Critical global perspectives on childhood, care, and migration*. UCL PRESS.
- Crozier, G. y Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? *British Educational Research Journal*, 33(3), 295-313.
- Echeita, G., Simón, C., Muñoz, Y., Martín, E., Palomo, R. y Echeita, R. (2021). *The role of special education schools in the process towards more inclusive educational systems*. Ministerio de Educación y Formación Profesional e International Inclusion.
- European Union Agency for Fundamental Rights (2020). *Fundamental rights report—2020*. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2020-fundamental-rights-report-2020_en.pdf
- European Agency for Development in Special Needs Education (European Agency for Development in Special Needs Education) (2003). *Special Needs Education in Europe*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf
- Gubbins, V. (2013). La experiencia subjetiva del proceso de elección de establecimiento educacional en apoderados de escuelas municipales de la Región Metropolitana. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 165-178.
- Gubbins, V. (2014). Estrategias educativas de familias de clase alta. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1069-1089.
- Hernández, M. y Raczynski, D. (2015). Elección de escuela en Chile: De las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del sistema escolar. *Estudios pedagógicos*, 41(2), 127-141.
- Infante, M. y Matus, C. (2009). Policies and Practices of Diversity: Reimagining Possibilities for New Discourses. *Disability & Society*, 24(4), 437-445.
- Infante, M., Matus, C. y Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *UNIVERSUM*, 26(2), 143-163.
- Joiko, S. (2019). «Estoy aprendiendo yo con los niños otra vez cómo es el sistema». Modos otros de la experiencia educativa de madres y padres en escuelas chilenas en contextos migratorios. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 93-113.
- Joiko, S. (2021). Parenting strategies in the context of south-south migration. *British Journal of Sociology of Education*, 42(4), 1-14.
- Kefallinou, A., Symeonidou, S. y Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49, 135-152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>

- Kherroubi, M. (dir.) (2008). *Des parents dans l'école*. Fondation de France.
- Leyton, D. y Rojas, M. T. (2017). Middle-class mothers' passionate attachment to school choice: abject objects, cruel optimism and affective exploitation. *Gender and Education*, 29(5), 558-576.
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C. y Pérez, M. V. (2014). Barreras Culturales para la Inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281.
- Marfán, J., Castillo, P., González, R. y Ferreira, I. (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. Fundación Chile.
- Moyano, C., Joiko, S. y Oyarzún, J. (2020). Searching for an educational shelter: classification, racialisation and genderisation during migrant families' school-choice experiences in Chile. *International Studies in Sociology of Education*, 29(3), 293-318.
- ONU CRPD (2018). *Inquiry concerning Spain carried out by the Committee under article 6 of the Optional Protocol to the Convention*. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/20/3&Lang=en
- Orellana, V., Caviedes, S., Bellei, C. y M. Contreras. (2018). La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura. *Revista Brasileira de Educación* 23, 1-19.
- Oyarzún, J., Luna, L. y Moyano, C. (2021). *School choice in indigenous families as a conflicting path between territories and cultures: the case of Mapuche families choosing a secondary school in Chile*. ISA Forum of Sociology 2021.
- Oyarzún, J., Moyano, C., Manghi, D. y Godoy, G. (2021). *The hard road of school choice in parents of children with disabilities in the Chilean educational context*. CIES Annual Conference 2021.
- Petreñas, C., Puigdel·lívol, I. y Jardí, A. (2020). Do educational support policies always favour overcoming inequalities? The situation in Spain. *Disability & Society* (latest articles). DOI: 10.1080/09687599.2020.1788510
- Puigdel·lívol, I., Petreñas, C., Siles, C. y Jardí, A. (eds.) (2020) *Estrategia de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria*. Graó.
- Pujolàs, P. (ed.) (2006) *Cap a una educació inclusiva*. Eumo.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Riquelme, E. y Loncón, E. (2016). Educación mapuche y educación escolar en la Araucanía: ¿doble racionalidad educativa? *Cuadernos de Pesquiza*, 46(162), 1050-1070.
- Rendueles, C. (2020). *Contra la igualdad de oportunidades*. Seix.

- Rujas, J. (2016). Cómo juzga la escuela a las familias. *RASE*, 9(3), 385-396.
- Sabando, D. S. y Jardí, A. (2019). La organización del apoyo como tarea compartida. En: I. Puigdemívol, C. Petreñas, C. Siles y A. Jardí (eds.). *Estrategia de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria* (pp. 65-98). Graó.
- Save the Children (2018). *Mézclate conmigo*. Save the Children. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mezclate_conmigo.pdf
- Seppänen, P., Carrasco, A., Kalalahti, M., Rinne, R. y Simola, H. (2015). *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes: school choice in Chile and Finland*. Sense.
- Simón, C. y Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58.
- Simón, C., Palomo, R. y Echeita, G. (2021). The duty to promote an inclusive educational system: a phenomenological study on the assessment procedures of pupils with special educational needs in Madrid (Spain). *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2021.1968513
- Soldevila-Pérez, J., Muntaner-Guasp, J. J. y Naranjo-Llanos, M. (2023). Collaboration between ethnographers and the educational community of a school in the development of inclusive education, *Ethnography and Education*, 18(1), 94-111. <https://doi.org/10.1080/17457823.2023.2180323>
- Stillerman, J. (2016). Educar a niñas y niños de clase media en Santiago: capital cultural y segregación socioterritorial en la formación de mercados locales de educación. *EURE*, 42(126), 169-186.
- Tarabini, A. (2018). *La escuela no es para tí: El rol de los centros educativos en el abandono escolar*. Octaedro.
- Tyack D. y Tobin, W. (1994). The «Grammar» of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479. doi:10.3102/00028312031003453
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Erwin, E., Soodak, L. y Shogren, K. E. (2006). *Families, professionals, and exceptionality. Positive outcomes though partnership and trust*. Pearson/ Merrill-Prentice Hall (5.ª ed.).
- UNESCO (2014). *The Right to Education: Law and Policy Review Guidelines*. UNESCO.
- UNESCO (2020a) *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.

- UNESCO (2020b) *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. UNESCO.
- Verdugo, M. A. y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-086
- Villalobos-Parada, B., Carrasco, C., López Leiva, V., Bilbao, M. Á., Morales Pinochet, M., Ortiz Mallegas, S. y Ayala, Á. (2014). Inclusión y violencia: prevalencia de victimización entre pares en estudiantes referidos a Proyectos de Integración Escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 161-178.
- Vincent, C. (2000). *Including parents?* Open University Press.

Hacia una comunidad inclusiva o cómo, sin el entorno, no puede haber una inclusión real

MAR BENEYTO

JORDI COLLET

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

MARTA GARCIA

Universitat de Girona

1. Introducción

En este capítulo, después de señalar a las familias como un actor imprescindible para avanzar hacia una educación inclusiva global, queremos introducir a la comunidad en su sentido más amplio como otro actor clave en el avance hacia el horizonte de una escuela, una educación y una sociedad mejor y más inclusiva. Dado que, parafraseando el primer principio de la teoría de la comunicación humana (Watzlawick *et al.*, 2005), no puede no educarse. Y aprendemos (o desaprendemos) a lo largo, ancho y profundo de la vida, siempre, en todas partes y con todos. Así, el foco de este capítulo está en analizar cómo la educación no formal (deportes, extraescolares, ocio educativo, artes y música, etc.) y la educación que acontece en los contextos informales (internet, urbanismo, museos, mundo laboral, ayuntamiento, asociaciones, familias, calle, etc.) se convierten en espacios clave para una inclusión global, real y cotidiana. O, por el contrario, contribuyen de forma decisiva a construir experiencias, relaciones y trayectorias de exclusión educativa y vital en relación con los diferentes ejes de desigualdad (clase social, género, etnia, capacidad, edad...). Así, sin comunidades y educaciones no formales e

informales a lo largo de la vida que construyan de forma estructural y consciente prácticas, culturas y políticas inclusivas, la escuela inclusiva puede convertirse solo en una isla de trabajo por la equidad y la justicia en medio de un océano de injusticias, segregaciones y desigualdades.

2. ¿Son las ciudades y las comunidades inclusivas?

En 1990 se celebró en Barcelona el primer congreso mundial de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras que, en el preámbulo de su Carta, firmada por más de 500 ciudades de todo el mundo, incide en la idea que defendemos en este capítulo:

Hoy, más que nunca, las ciudades y pueblos –ya sean grandes o pequeños– tienen innumerables oportunidades educativas, pero también pueden verse influenciados por fuerzas e inercias de la «mala educación». (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2020, p. 4)

Y, en relación con el derecho a una educación inclusiva durante toda la vida, la Carta, en su primer principio, dice lo siguiente:

Todos los habitantes de una ciudad tienen derecho a disfrutar, en libertad e igualdad, de los recursos y oportunidades que esta les proporciona para la educación, el entretenimiento y el desarrollo personal [...] y para que esto sea posible se debe tener en cuenta a todos los grupos, con sus necesidades particulares. Los responsables políticos y servidores públicos de la ciudad implementarán políticas encaminadas a superar cualquier tipo de obstáculo que menoscabe el derecho a la igualdad y a la no discriminación. (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2020, p. 10)

Pero la realidad española e internacional está, desgraciadamente, todavía lejos de esa comunidad, de esa ciudad, de esas educaciones formal, no formal e informal orientadas hacia la inclusión. Como han mostrado diversas investigaciones (Bonal

y González, 2020; González, 2016; Truño *et al.*, 2018), las desigualdades en las oportunidades educativas vinculadas tanto a las extraescolares (deportes, ocio, artes y música, robótica, etc.) como en los espacios informales (internet, museos, bibliotecas, etc.), son aún mayores que las escolares y crecieron durante y después de la pandemia de la covid-19. Unas desigualdades que están vinculadas, sobre todo, al nivel de renta de la familia, al territorio donde se vive, al género, a la etnia y a las discapacidades. Así, el precio de las actividades de tarde, de fin de semana y de vacaciones escolares es la primera de las barreras a una educación no formal inclusiva. Una barrera que, junto con una clara distribución desigual entre barrios/territorios de estas actividades y los prejuicios de género y etnia que dificultan un acceso paritario entre chicos y chicas y entre niños y jóvenes de diferentes orígenes culturales, hace de las actividades extraescolares, como decíamos, un ámbito todavía más segregado y desigual que el de la educación formal. El caso del eje de desigualdad de las discapacidades coincide con los ejes anteriores, pero a este se le suma la poca oferta con los apoyos necesarios para este colectivo y el sobrepeso que estos apoyos representan para las familias, puesto que en muy pocas ocasiones lo no formal está subvencionado. Todo ello sitúa a los niños y jóvenes con necesidades especiales (NEE) como los más excluidos de las actividades extraescolares y los que encuentran más barreras para acceder con plena normalidad a espacios educativos diversos.

Si hablamos de las desigualdades y segregaciones en las oportunidades educativas a nivel de todos los niños, niñas y jóvenes, constatamos que, sumando el ámbito no formal y el informal (internet, lectura, biblioteca, museo, viajes, parques, etc.), la iniciativa *ExpandED Schools* estadounidense ha calculado que la diferencia de horas de aprendizaje entre un niño con una familia y una comunidad con oportunidades educativas diversas y equitativas y un niño sin estas oportunidades puede llegar a ser de 6000 horas a los 12 años (*ExpandED Schools*, 2017). Unas horas que aparecen sobre todo en relación con las actividades extraescolares que se han podido realizar; el tiempo de lectura con la familia; la educación preescolar; los viajes; y los campamentos de verano. De nuevo, si añadimos el eje de discapacidad, estas desigualdades en contextos segregados y segregadores, como el español, todavía son mayores, como constató el informe del De-

Defensor del Pueblo en Cataluña en 2014. En este sentido, en el informe se denuncia que, más allá de los ejes de clase social, género, grupo étnico y territorio (Defensor del Pueblo, 2014):

Los déficits de educación inclusiva se hacen presentes en el entorno escolar, especialmente en las actividades complementarias y extraescolares y el servicio de comedor escolar, así como en otras actividades y servicios fuera de Estos organizados por entidades y administraciones públicas (colonias vacacionales, etc.). Las carencias detectadas por el Defensor del Pueblo son las dificultades de acceso por falta de personal educador suficiente o con la formación adecuada y por los déficits en la provisión de personal de apoyo por parte de la Administración afectada que acompañe a la participación de estos niños, o por la necesidad de que la familia se haga cargo económicamente de la provisión de este personal, con un coste mucho mayor que las demás familias. (p. 34)

Así, podemos ver cómo, a pesar de la voluntad de movimientos internacionales como el de Ciudades Educadoras o la educación inclusiva, las ciudades y los pueblos, entendidos como comunidades que engloban oportunidades educativas formales y no formales, todavía están muy lejos de ser inclusivos y equitativos. Y que, de hecho, probablemente por su falta de regulación pública, son espacios aún más segregados y desiguales que el escolar. Representando, así, uno de los retos primordiales para el avance hacia una educación inclusiva global que planteamos en el libro: sin ciudades, pueblos y comunidades inclusivas, la escuela puede quedar como un agente aislado en su apuesta por avanzar hacia el horizonte de equidad y justicia social a lo largo de la vida que representa la inclusión. Aquí, por *comunidad* también queremos incluir aquellos derechos, aquellas condiciones de posibilidad y soportes estructural que, o bien permiten y facilitan, o son una barrera a las oportunidades educativas no formales e informales. Si queremos que la educación inclusiva no sea responsabilidad única de la escuela y si queremos que los docentes, familias y niños no sean los únicos agentes que trabajan de manera aislada hacia una sociedad más justa, donde la educación sea buena para todos, es necesario coconstruir dinámicas y acciones inclusivas con la comunidad. Como plantea la filósofa Garcés (2020):

¿Se debe hacer cargo solo la escuela, cuando la geografía de nuestros barrios y pueblos, dibujadas por la especulación inmobiliaria, va en contra? ¿Se debe hacer cargo solo la escuela cuando la invasión íntima de las plataformas audiovisuales y redes sociales conforman, segundo a segundo, los cerebros de los más jóvenes y no tan jóvenes? ¿Se debe hacer cargo solo la escuela cuando las reformas laborales, las regulaciones de los alquileres y las medidas sociales coinciden en proponer un escenario cada vez más precario para los propios niños y jóvenes que queremos hacer libres y felices a través de la educación? (p. 142)

Esta apelación a la implicación no solo de todos los niveles del sistema educativo (políticos, administradores, inspectores y formadores, directivos de centros, maestros, alumnos y familias, universidades...), sino también de la comunidad y la sociedad en general, puede hacer que nos replanteemos qué significa «políticas, culturas y prácticas inclusivas» (Booth y Ainscow, 2002). Puesto que, más que nunca, una educación inclusiva global reclama que la presencia, la participación y el progreso de todos los niños y jóvenes, juntos y diversos (Pujolàs, 2006), no se quede en las puertas de la escuela ni circunscrito al ámbito de la educación formal. Todas las educaciones y toda la comunidad deben participar de este envite por la justicia educativa y social, por la equidad y por la inclusión. Y, para conseguirlo:

Es crucial crear y articular capacidades y compromisos colectivos y bien coordinados, construir y desarrollar alianzas sociales y educativas tejiendo una red densa de capital social (políticas, agentes sociales y escolares) que den la batalla al absentismo, al desapego escolar, al riesgo y a la exclusión socioeducativa. (Escudero y Martínez, 2012, p. 179)

Porque la educación inclusiva global apela al *ethos* colaborativo, la cooperación y la coconstrucción comunitaria dentro pero también fuera de la escuela y apuesta por crear complicidades entre profesionales, servicios e instituciones en lugar de actuar de forma fragmentada y aislada (Daniels, 2000; Sapon-Shevin, 2010). De tal forma que el medio educativo desborde el sistema educativo formal e incluya, también, a las familias, la ciudad, las actividades de tiempo libre y extraescolares, los medios de co-

municación, las plataformas digitales, el urbanismo, etc. En este mismo sentido, como afirma Ainscow (2020), debe cambiar la forma en que centros educativos, familias y comunidad trabajan, y buscan colaboraciones que ayuden a multiplicar los esfuerzos que hacen unos y otros agentes educativos. Para las escuelas y los administradores y directores a nivel escolar, este trabajo exige situar como prioridad la inclusión y la equidad en la educación, una mayor flexibilidad organizativa y normativa, así como de una actitud «educativa» abierta que sobrepase sus cuatro paredes y a los propios alumnos e implique sentirse, de alguna forma, responsable de la educación de todos los niños y adolescentes de la zona. Por parte del resto de los agentes de la comunidad (responsables políticos, universidades, servicios públicos, grupos cívico en la comunidad, entidades de voluntariado, empresas y entidades de ocio, medios de comunicación y plataformas digitales, etc.) implica tomar conciencia de su rol como agentes educativos (o deseducativos) e implicarse y movilizarse en favor de la equidad, el bien común y la inclusión educativa, alineándose con el trabajo que se realiza desde esta perspectiva en los centros educativos (Collet y Castillo, 2023). Así, entendemos la *educación inclusiva global* como un reto que plantea cambios sistémicos más allá del propio sistema educativo, que no tiene tanto que ver con la incorporación de nuevas técnicas o arreglos organizativos como con «el proceso de aprendizaje social dentro de contextos particulares» (Ainscow, 2020) y la movilización de los recursos necesarios (dentro y fuera del sistema educativo) que puedan articularse para hacer frente a los retos de la equidad e inclusión en educación. En este sentido, Ainscow apela a un cambio de mentalidad por parte de los adultos que actúan como agentes educativos, en sentido amplio, más allá del concepto y las expectativas preformuladas hacia determinados colectivos, y a su creatividad e imaginación. La ciudad y la comunidad son siempre educadoras. Lo que hace falta es orientar hacia dónde se mueven la educación formal, la no formal y la informal, esto es, si todos los *inputs* diarios y cotidianos relacionados con la escuela, el deporte, las artes y la música, el urbanismo, la vivienda, la movilidad, la lucha contra el cambio climático o internet, nos invitan a coconstruir una convivencia juntos o ponen barreras de segregación y desigualdad. A continuación, analizamos desde la perspectiva de la educación inclusiva global tres de las dimensiones

expuestas: las extraescolares de música y artes (educación no formal), el urbanismo e internet (educación informal).

3. ¿Son las extraescolares de música y artes inclusivas?

La encuesta realizada en Barcelona *Participación y necesidades culturales* (Instituto de Cultura de Barcelona y Barbieri, 2020) pone de manifiesto que el derecho a la educación en las expresiones artísticas y culturales está condicionado por importantes desigualdades. Vivir en un barrio de renta media o alta, tener un nivel de estudios más alto, una práctica cultural familiar intensa, haber nacido dentro de la Unión Europea, ser joven o no tener ninguna discapacidad implican muchas más oportunidades de disfrutar de formación artística y cultural. Así, por ejemplo, mientras que el 20% de los menores de 16 años de clase trabajadora no practica actividades culturales y de ocio de forma regular (incluida la práctica de un instrumento musical), este porcentaje es solo del 4% entre los menores del estrato social más alto. La oferta de educación, formación y enseñanzas culturales y artísticas también presenta déficits importantes en lo que se refiere a la distribución territorial, que es muy desigual. Junto a la desigualdad social y territorial también se producen otras carencias. La primera es que la oferta de educación cultural no abarca por igual todas las edades. Concretamente, nos referimos a la desconexión entre las propuestas que vinculan cultura y educación dirigidas a niños y adolescentes, por un lado, y las dirigidas a público adulto y con la perspectiva de educación a lo largo de la vida, por otro. Un hecho que dificulta un abordaje intergeneracional. La segunda es el desequilibrio de la oferta en la formación entre lenguajes artísticos. Es decir, existen expresiones, como la música, que tienen una oferta formativa más amplia que otras, como en el caso de las artes visuales, en las que la falta de oferta es evidente en la mayor parte de territorios de la ciudad. Por último, la tercera es que, en todas las disciplinas, edades y ofertas, la presencia de niños con discapacidad es residual y disminuye a medida que los niños se hacen mayores, cuando la dinámica segregadora y su expulsión de los espacios normalizados va en aumento.

Pero la educación artística y musical es un derecho que tienen todos los niños y niñas y es justo que lo vivan en espacios diversos, normalizados y equitativos. Por ejemplo, en el informe diagnóstico de las artes escénicas aplicadas del ayuntamiento de Barcelona (Baltà y García, 2016) y en el informe sobre actividades artísticas y educación en Cataluña elaborado por la Alianza Educación 360 (Benhammou y Duñó, 2020), se exponen seis grandes ámbitos de potencial impacto positivo de la cultura en la educación y los aprendizajes: *a*) una mejora de las competencias personales y los resultados académicos en materias no artísticas; *b*) una mejora en la motivación general del alumnado; *c*) el desarrollo de competencias personales e interpersonales como la confianza, la creatividad, la imaginación, el pensamiento crítico, la expresión emocional...; *d*) un incremento directo de la inclusión social; *e*) el impulso y el apoyo de la cultura a la innovación educativa; y *f*) la garantía de un derecho de los niños al acceso a la cultura. Precisamente por todo esto, si queremos construir una educación inclusiva global, no podemos centrarnos solo en el ámbito formal, sino que es necesario un esfuerzo mayúsculo para abordar las enormes desigualdades de clase, de territorio, de edad, de género, de cultura, de discapacidad, etc., que se dan en el ámbito no formal y del que el ámbito artístico y musical es un ejemplo claro.

Aparte de los esfuerzos que Barcelona y otras ciudades españolas están haciendo para luchar contra las desigualdades y las barreras en el ámbito de las extraescolares de tipo cultural y musical, en todo el mundo existen iniciativas potentes que luchan por hacer real un acceso justo y equitativo de todos los niños y jóvenes a las actividades artísticas. Por ejemplo, la Fundación ConArte Internacional (2021) promueve en Cataluña las «residencias artísticas» que implican la estancia permanente de un artista durante tres meses en la escuela construyendo equipos mixtos que coordinan y preparan las sesiones semanales y los proyectos para desarrollar con todo el alumnado, las familias y la comunidad. En la misma línea, la Cultural Learning Alliance (s/f) o el Arts Education Partnership (2021) son entidades de segundo nivel que promueven el derecho de todos los niños a disfrutar de actividades artísticas de calidad, gratuitas y próximas territorialmente, como parte inextricable de su formación y aprendizaje global. Los proyectos en este campo son muchísimos en

todo el mundo, como exponen webs como Arts in Education (s/f) o Community art projects (The Art of Education University, s/f). Buena parte de ellos comparten tres grandes características, ya que buscan:

- Garantizar el derecho de acceso de cada niña, niño y joven a las actividades artísticas de calidad y la oportunidad de disfrutarlas de forma habitual, accesible, cercana y en entornos diversos.
- Entender su formación cultural como parte de su proceso de socialización global y, por tanto, conectar estos aprendizajes no formales con los formales.
- Que estas actividades tengan una clara dimensión territorial que les da contexto, sentido y orientación, y que las vincula a la red educativa comunitaria como en el caso de la Red de Escuelas Populares de música de Medellín (s/f).

El caso de las actividades extraescolares de artes y música resulta relevante como ejemplo de hacia dónde hay que repensar toda la educación no formal como nuevo derecho educativo de todos los niños, niñas y jóvenes.

4. ¿Son nuestras ciudades urbanísticamente inclusivas?

A lo largo de la década de los noventa, el pedagogo italiano Francesco Tonucci desarrolló «una forma nueva de pensar la ciudad» que acabó cuajando en la propuesta de *La ciudad de los niños* (1997). En este libro, basado en la experiencia de la ciudad italiana de Fano, Tonucci propone visibilizar el currículo oculto del urbanismo de la ciudad, su adultocentrismo, su «cochecentrismo», su especialización y segregación, etc. Y cómo estas ideas dadas por supuestas del urbanismo moderno han acabado por configurar una ciudad que, como afirma Tonucci (1997):

Ha renunciado a ser un lugar de encuentro y de intercambio y ha optado por la separación y especialización como nuevos criterios de desarrollo. La separación y la especialización de los espacios y de las

competencias: lugares distintos para personas diferentes, lugares distintos para funciones diferentes. (p. 25)

Una especialización con muchas consecuencias negativas a la hora de pensar la urbe como un espacio con dinámicas inclusivas, ya que, como él mismo afirma:

Hace que la ciudad sea un lugar inhóspito, por lo que nos defendemos construyendo lugares seguros, protegidos, donde podamos pasar tranquilamente nuestro tiempo libre [...]. Esto vale tanto para el hospital como para en el campo de fútbol, el gran museo o el campus universitario. (Tonucci, 1997, p. 28)

Precisamente para visibilizar este currículum oculto de las ciudades, que acaban por normalizar las dinámicas urbanísticas y de movilidad segregadoras, adultocéntricas, etc., Tonucci plantea la estrategia del Consejo de los Niños, para que niños y niñas de toda la ciudad puedan no solo ser consultados en temas de urbanismo que les afecten directamente (parques, patios de escuela, etc.), sino sobre sus usos, intereses y quejas sobre el urbanismo en general: calles, aceras, aparcamientos, iluminación, etc.

Un espacio para dar a los niños el papel de protagonistas, concederles la palabra, permitirles que se expresen, que digan su opinión. Y, por otra parte, nosotros, los adultos, debemos saberles escuchar, debemos sentir el deseo de entenderlos y tener la voluntad de tomar en serio, en consideración, todo lo que dicen los niños y las niñas. Ya que nadie puede representar a los niños sin preocuparse de consultarlos, escucharlos y hacerles partícipes de las decisiones. Hacer hablar a los niños no quiere decir, sin embargo, pedirles que resuelvan los problemas de la ciudad, porque los hemos creado nosotros, y no ellos, estos problemas; significa que debemos aprender a tener en cuenta sus ideas y las propuestas que nos hagan. (Tonucci, 1997, p. 57)

Más allá de los logros concretos de los centenares de ciudades en Europa y América Latina que disponen, con mayor o menor empuje, de Consejo de los Niños, nos parece un buen ejemplo que visibiliza la centralidad del urbanismo como un elemento clave en la inclusión o la segregación comunitaria en la vida cotidiana. El urbanismo, como las educaciones, no son neutrales ni

en su diseño, ni en sus usos, ni en sus barreras. Así, ante cada acción urbanística, deberíamos preguntarnos: ¿quién gana?, ¿quién pierde?, ¿para quiénes son las ganancias y para quiénes las barreras, las dificultades, las exclusiones? En el ejercicio que Tonucci plantea de desenmascarar la supuesta neutralidad y el currículo oculto del urbanismo, podemos ver cómo las ciudades están pensadas desde y para los hombres, autóctonos, de clase media con coche. Y, por tanto, las barreras se las quedan las mujeres, los niños, las personas con discapacidad, sin coche, etc. La lección que la mayoría de las ciudades, sobre todo occidentales, dan a diario a sus ciudadanos es: si no vas en coche no eres importante. Y, por tanto, cochecitos, carros de la compra, sillas de ruedas, peatones, niños y familias que entran y salen de la escuela, etc., no son la prioridad. Como expone el propio Tonucci (1997), podemos utilizar a los niños, a todos los diversos niños, como «indicadores de calidad de la ciudad» en relación con la calidad ambiental, la seguridad... y la inclusión.

En el contexto de la ciudad, el niño puede ser considerado un indicador ambiental muy sensible: si encontramos a niños que juegan, que pasean solos, significa que la ciudad es sana; en cambio, si no encontramos a niños, significa que la ciudad está enferma. Una ciudad en la que los niños están en la calle es una ciudad segura, no solo para ellos, sino también para las personas mayores y los minusválidos, para todos. Su presencia anima a otros niños a imitarlos, y representa un freno para los coches y otros peligros externos. La calle desierta, en cambio, es peligrosa para el niño que la atraviesa, porque el automovilista no espera encontrarlo allí, no lo prevé; y es peligrosa para todos, porque facilita la criminalidad y resulta insegura. (p. 73)

Así, estrategias como las del Consejo de la Infancia o el «bicibus», grupos de niños y familias que van juntos en bici a la escuela (Bicibus.cat, s/f) nos ayudan a ver que existen alternativas al urbanismo actual y a la educación informal que conlleva. Y que las dinámicas cotidianas de nuestras ciudades y pueblos pueden ser distintas: más respetuosas con el medio ambiente y más inclusivas. En todo caso, cuando menos en el ámbito español, el tema de las discapacidades todavía no ha sido suficientemente tenido en cuenta y es un aspecto que mejorar (Novella, 2010). En térmi-

nos generales, como veremos en el próximo capítulo, lo que nos dice la investigación sobre la voz de los niños es que cuantas más iniciativas de participación infantil existen en cada comunidad, más habituales e inclusivas son las prácticas de implicación comunitaria en retos compartidos (Novella *et al.*, 2021).

5. ¿Es internet una comunidad digital inclusiva?

Durante la última década, y de forma creciente, internet ha estado cada vez más presente en todas las esferas sociales, laborales y personales. Actualmente, en España un 95,3 % de los hogares dispone de acceso a Internet; un 76,2 % de ordenador y un 99,5 % de teléfono móvil (Instituto Nacional de Estadística, 2020). Sin embargo, el aumento de la presencia de internet y de tecnología digital en los hogares no significa que toda la población pueda acceder por igual a la sociedad digital actual. Las oportunidades de desarrollo digital son desiguales, ya que se encuentran condicionadas por diferentes factores interrelacionados, como son los ingresos económicos disponibles, los niveles de estudios alcanzados, la edad, el sexo o el origen de procedencia. Estos factores ya están presentes en la desigualdad de la esfera *offline* y se reproducen (y acentúan) en la *online*. En efecto, Helsper (2012) expone que la inclusión social interactúa con los dominios de la inclusión digital. Y Scheerder, Van Deursen y Van Dijk (2020) coinciden en que los recursos *online* y *offline* se influyen entre ellos, ya que la oportunidad de ser incluido *online* se fundamenta en los recursos que se tienen *offline*, por lo cual los ámbitos de la inclusión *online* son compartidos con los de la esfera *offline*.

En los últimos años, han ido al alza los estudios sobre el vínculo entre las características personales y posicionales de la población con su acceso a la tecnología digital y la red de internet. Y, tanto la estadística europea (*Digital Economy and Society Index*, 2020), como la estadística española (Instituto Nacional de Estadística, 2020) señalan el mismo perfil de población vulnerable y excluida de la esfera digital: personas con bajos ingresos, sin estudios o estudios básicos, de edad avanzada, mujeres, personas con discapacidad y de origen extranjero. En España, por ejemplo, aproximadamente un 25 % de los hogares españoles con

unos ingresos inferiores a 900 €, solo disponen de conexión móvil (más lento e inestable), mientras que los hogares con mayor poder adquisitivo gozan también de un acceso fijo (más rápido y de calidad) (Instituto Nacional de Estadística, 2020). A su vez, aquellos hogares con mayor capital económico también son los que tienen más dispositivos digitales y de mayor calidad, así como de mayor competencia digital que aquellos con menor capital (*Digital Economy and Society Index*, 2020). En cuanto al nivel educativo, de acuerdo con Scheerder, Van Deursen y Van Dijk (2020), es uno de los indicadores más importantes en las diferencias sobre los beneficios de internet, puesto que las personas con un nivel educativo alto obtienen resultados más positivos en el uso de internet, que las de un nivel educativo más bajo. Y en 2019, en España, solo el 14,7% de las personas con estudios bajos tenía una competencia digital alta, mientras que en el caso de las personas con un nivel de estudios alto este era de un 58,1% (*Digital Economy and Society Index*, 2020). Por lo que respecta a la edad, en 2019 en Europa solo el 24,1% de las personas de entre 65 y 74 años tenía una competencia digital básica, frente al 80,2% de los jóvenes entre 16 y 24 años (*Digital Economy and Society Index*, 2020). Según el sexo, existe un sesgo entre hombres y mujeres en Europa en 2019, y es que, mientras que el 58,1% de los hombres tienen una competencia digital básica, solo la tienen el 54% de las mujeres (*Digital Economy and Society Index*, 2020). Y, en lo que se refiere al origen, el 59,2% de las personas nacidas en España tienen un nivel de competencia alto, mientras que las personas de origen extranjero no superan el 50% (*Digital Economy and Society Index*, 2020). Estos datos nos muestran que, si bien es cierto que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están cada vez más presentes en los hogares familiares, la población con mayor riesgo de vulnerabilidad en la esfera *offline*, también es la que queda más excluida de la esfera *online*.

En los contextos donde conviven los niños y jóvenes, en sus hogares, en las instituciones escolares o en el ámbito social, estas formas de exclusión digital se ven reproducidas. Por ejemplo, la situación de pandemia generada por la covid-19 que provocó el confinamiento de miles de alumnos en sus hogares y el paro de todas las escuelas, evidenció la situación de desigualdad digital en niños y jóvenes (Bonal y González, 2020). En este marco, Ta-

rabini y Jacoviks (2021) también exponen que, a pesar de los esfuerzos de los centros escolares por dar una respuesta educativa digital rápida y eficiente al alumnado durante el cierre de las escuelas, las prácticas desarrolladas excluyeron un alto porcentaje de alumnos de la vida escolar diaria, especialmente aquellos que ya eran excluidos en la presencialidad. Paralelamente, Bonal y González (2020), en su estudio sobre desigualdades de aprendizaje en Cataluña (España) durante la época de confinamiento, exponen que el acceso a la tecnología para niños y jóvenes se vio condicionado por varios factores, algunos de los cuales coinciden con los anteriormente expuestos (ingresos económicos, nivel de estudios de los progenitores...). Los autores concluyen que «el capital cultural familiar y las prácticas cotidianas informales tienen efectos sobre las experiencias y oportunidades de aprendizaje de sus hijos e hijas» (Bonal y González, 2020, p. 54).

Ante la realidad expuesta es necesario identificar posibles escenarios de actuación en los que construir una comunidad digital inclusiva que garantice a toda la población el acceso competencial para el aprovechamiento de las potencialidades de internet, independientemente de cuáles sean sus características personales y sociales.

En la época de confinamiento, la escuela fue un escenario que mostró gran capacidad de reconocimiento y atención a la diversidad digital. A pesar de que se detectaron muchas carencias en la práctica escolar digital (falta de recursos materiales, de competencias, de acompañamiento, entre otros), también se han recogido experiencias que reconocen la diversidad de la comunidad educativa y ajustan las prácticas educativas al contexto (Beneyto-Seoane y Collet-Sabé, 2020), para dar respuesta a la diversidad digital de la comunidad escolar, por ejemplo: «la educación remota puede complementar la enseñanza presencial», «funcionó mejor en grupos más grandes», «la enseñanza remota va más allá de digitalizar los contenidos de aprendizaje», «los docentes se beneficiaron al compartir buenas prácticas en la transición a la educación remota», entre otras (Carretero Gómez *et al.*, 2021). De esta manera, la escuela, cuando coopera con los espacios no formales e informales, se dibuja como un espacio que puede contribuir a paliar las desigualdades digitales de niños y jóvenes, y sus familias, sean cómo sean estas, y sean cómo sean sus contextos.

En este sentido, otro escenario posible (y todavía poco extendido) surge del desarrollo digital compartido entre la comunidad y la administración pública. Este trabajo común consiste en realizar y participar de cartografías de reconocimiento del territorio y las necesidades digitales, promover equipos digitales y conexión a internet de acceso gratuito para todos y potenciar la formación en competencias digitales de toda la población, sean cuales sean sus condiciones personales y sociales. Actualmente, existen algunos espacios que tienen esta intención de capacitación digital. Por ejemplo, los Ateneos de Fabricación de Barcelona (Ajuntament de Barcelona, s/f), el Laboratorio de Innovación Social y Digital de la UVIC o el Citilab de Cornellà (Citilab Cornellà, s/f) son espacios que procuran reconocer la realidad socio-digital del territorio, dar acceso material a internet y a la tecnología digital, y llevar a cabo actuaciones de aprendizaje digital, unas prácticas básicas para enfrentarse a las desigualdades digitales de la población y, en especial, de aquella en situación de vulnerabilidad.

Así pues, una comunidad digital inclusiva ha de reconocer la diversidad de realidades y necesidades sociales y digitales de la población, sobre todo la de las niñas, los niños y jóvenes más vulnerables en sus diferentes desigualdades, y la intersección entre ellas, y actuar con propuestas ajustadas a la realidad particular del contexto, para que todas las personas puedan acceder a las potencialidades de las TIC.

6. Conclusiones

La escuela no puede estar sola frente al reto mayúsculo que supone la inclusión en un mundo profundamente desigual basado en la capitalización del conocimiento y la información. La educación formal, no formal e informal deben trabajar de forma colaborativa para avanzar hacia una mayor «inclusión» en mayúsculas, es decir, de todos y todas a lo largo de la vida y en todas sus facetas (artísticas, culturales, políticas, etc.).

Si bien es cierto que las dificultades que tiene el sistema educativo formal para revertir las desigualdades entre el alumnado son suficientemente conocidas, no lo son tanto (o parecen no preocupar tanto) las desigualdades, todavía más profundas, que

marcan el acceso a las actividades de educación no formal y al conocimiento a través de redes informales (como pueden ser las TIC). La *no* presencia, participación y progreso de todos los niños en estas esferas agrava, todavía más, la tendencia actual de la relegación de determinadas poblaciones (desfavorecidos, minorías étnicas, con discapacidad...) a la marginalidad, al abandono y la ociosidad en un contexto altamente competitivo y exigente con las competencias y capacidades del individuo.

En este capítulo nos hemos centrado en la inclusión en el ámbito de las extraescolares de la música y el arte (ámbito no formal) y del urbanismo y las nuevas tecnologías (ámbito informal), tanto en Cataluña como ofreciendo pinceladas de la situación a nivel internacional y planteando la importancia que tienen todos estos ámbitos como configuradores de una comunidad mejor y más inclusiva. En todos estos ámbitos, los ejes de la desigualdad (clase social, etnia, género, capacidades, edad, o territorialidad) se reproducen y marcan el acceso (o no acceso) al conocimiento. Así, por ejemplo, los niños y niñas son discriminados en las modernas ciudades adultocéntricas, mientras los ancianos lo son en la esfera *online*; las personas con discapacidad tienen muchas más dificultades de acceso a actividades de ocio por falta de políticas y recursos que apoyen su inclusión universal; los niños y niñas de clase trabajadora tienen muchas menos posibilidades de gozar de una educación artística de calidad que sus compañeros y compañeras; las mujeres presentan, de media, menores competencias digitales que los hombres; los hogares con menor renta per cápita tuvieron más dificultades para garantizar el acceso a la educación *online* de los niños en época de confinamiento por covid-19, etc.

También hemos apuntado a lo largo del capítulo una serie de propuestas y proyectos concretos, reales y efectivos de Cataluña y otros lugares del mundo que caminan hacia una educación inclusiva en sentido comunitario (orquestas inclusivas, movimiento de ciudades educadoras, ateneos de fabricación...). Pequeños granos de arena que indican que es necesario seguir trabajando para acercar nuestra sociedad a la equidad y justicia necesarias e ineludibles y que aportan una brizna de esperanza a una inclusión global, real, efectiva y cotidiana para todos.

7. Referencias

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3), 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Arts Education Partnership (2021) <https://www.aep-arts.org>
- Arts in Education (s/f). <https://artsineducation.ie/en/projects>
- Ayuntamiento de Barcelona (s/f). *Ateneus de fabricació* <https://ajuntament.barcelona.cat/ateneusdefabricacio/ca>
- Baltà, J. y Garcia, E. (2016). *Nous entorns de creació i intervenció: Informe diagnòstic de les arts escèniques aplicades*. Observatorio de las Artes Escénicas Aplicadas, Instituto del Teatro. <https://www.institutdelteatre.cat/site2/ca/files/doc18/nous-entorns-de-creacio-i-intervencio-informe-diagnostic-de-les-arts-esceniques-aplicades.pdf>
- Beneyto-Seoane, M. y Collet-Sabé, J. (2020). Democratizar la gobernanza digital escolar. *Obra Digital*, 0(19), 29-44. <https://doi.org/10.25029/od.2020.258.19>
- Benhammou, F. y Duñó, N. (coord.) (2020). Educar en la pràctica artística, un dret irrenunciable. *Alianza Educación*, 360. https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/h/j/4/17t-guia-arts_031220.pdf
- Bicibus.cat (s/f). <https://bicibus.cat/index.html>
- Bonal, X. y González, S. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: Una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de Sociología de la Educación -RASE*, 14(1), 44-62. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18177>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Carretero Gomez, S., Napierala, J., Bessios, A., Mägi, E., Pugacewicz, A., Ranieri, M., Triquet, K., Lombaerts, K., Robledo Bottcher, N., Montanari, M. y Gonzalez Vazquez, I. (2021). *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown?* Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/135208>
- Citilab Cornellà (s/f). <https://www.citilab.eu>
- Collet-Sabé, J. y Castillo Adrián, J. (2023). De la «gobernanza instrumental mutua» a la «gobernanza del bien común»: hacia unas nuevas relaciones entre universidades y ciudades. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(74). <https://doi.org/10.6018/red.539891>
- Cultural Learning Alliance (s/f). <https://culturallearningalliance.org.uk>

- Digital Economy and Society Index (2020). *Data Visualisation Tool - Data & Indicators*. <http://digital-agenda-data.eu>
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación?. *Revista de Educación, núm. extraordinario*, 174-193. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-211>
- ExpandedED Schools (2017). *ExpandedED Schools. Close he learning gap. Open the world*. <https://www.expandedschools.org/the-learning-gap#sthash.VSm0h2e.CpsyMD4k.dpbs>
- Fundació ConArte Internacional (2021). <https://www.conarteinternacional.net>
- Garcés, M. (2020). *Escola d'aprenents*. Galaxia Gutenberg.
- González, S. (2016). *Quin impacte tenen les activitats extraescolars sobre els aprenentatges dels infants i joves?* Fundació Jaume Bofill. https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/q/m/o/v/e/9/n/j/n/activitatsextraescolars_que_funciona_04_191016.pdf
- Helsper, E. J. (2012). «A corresponding fields model for the links between social and digital exclusion». *Communication Theory*, 22(4), 403-426. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2012.01416.x>
- Helsper, E. J. y Van Deursen, A. J. A. M. (2015). Digital skills in Europe: Research and policy. En: K. Andreasson (ed.). *Digital divides: The new challenges and opportunities of e-inclusion* (pp. 125-144). CRC Press.
- Institut de Cultura de Barcelona y Barbieri, N. (2020) *Enquesta de participació i necessitats culturals de Barcelona*. Institut de Cultura de Barcelona https://barcelonadadescultura.bcn.cat/wp-content/uploads/2020/02/EnqCultura2019_Informe_CA.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (2020). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares*. <https://ine.es/dynt3/inebase/index.htm?padre=6898&capsel=6898>
- International Association of Educating Cities (2020). *Charter of educating cities*. https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/ENG_Carta.pdf
- Novella, A. (2010). Ciutat, escola i participació infantil: avaluació i innovacions del projecte «La participació dels infants a la ciutat». *Temps d'educació*, 38, 205-226.
- Novella, A. Mateos, T., Crespo, F. y López-González, A. (2021). Escenarios de participación de la infancia: oportunidades para la coproducción en los municipios. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 61-76. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.04

- Pujolàs, P. (2006). (ed.) *Cap a una educació inclusiva*. Eumo.
- Red de Escuelas Populares de música de Medellín (s/f). <https://www.redmusicamedellin.org>
- Sapon-Shevin, M. (2010). *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Corwin Press.
- Scheerder, A. J., Van Deursen A. J. A. y Van Dijk, J. A. G. M. (2020). Taking advantage of the Internet: A qualitative analysis to explain why educational background is decisive in gaining positive outcomes. *Poetics*, 80.

Las voces del alumnado para una educación democrática e inclusiva

KIKI MESSIOU
University of Southampton

NÚRIA SIMÓ-GIL
ANTONI TORT-BARDOLET
LAURA FARRÉ-RIERA
Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

1. Introducción

Actualmente vivimos tiempos de reformas ante una sociedad compleja y cambiante, por lo que es crucial construir juntos una ciudadanía activa (Lawy y Biesta, 2006; Osler y Starkey, 2003). Este debe ser un objetivo central de la educación en las escuelas (Cook-Sather, 2002, 2006; Edelstein, 2011). Por lo tanto, la participación en igualdad de condiciones es un derecho para la justicia social y un derecho en las sociedades democráticas (Hart, 1992).

Este capítulo se propone explorar cómo las escuelas pueden promover entornos educativos y contextos de aprendizaje democráticos e inclusivos a través de la participación de las voces de los estudiantes. Sostenemos que es difícil definir, comprender y practicar la inclusión sin el reconocimiento de las voces del alumnado. Asimismo, escuchar sus voces puede considerarse una forma de valorar las opiniones de todos los participantes para desarrollar una cultura participativa y democrática en los centros escolares.

2. Conceptos de *democracia e inclusión* en la escuela

Actualmente, la definición de democracia en la escuela es ambigua y resulta difícil saber cómo practicarla en la vida escolar. Desde nuestra perspectiva, el punto de partida de la escuela democrática es que los niños, niñas y jóvenes deben tener el poder de expresar sus puntos de vista y opiniones sobre todos los asuntos que les afectan en las escuelas (Simó *et al.*, 2016). El derecho de las niñas y niños a ser escuchados se reconoce en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989). Además, escuchar las voces del alumnado se vincula a las nociones de inclusión (Messiou, 2012, 2018), entendiendo por inclusión el aumento de la presencia, la participación y los logros de todos y todas (Ainscow, 2007). Vincular los conceptos de *democracia e inclusión* puede ayudar a las escuelas a pensar en cómo mejorar las prácticas democráticas en la vida cotidiana.

En trabajos anteriores con otros colegas, tres de los autores hemos construido el concepto de *democracia escolar* a partir de cuatro dimensiones (Feu *et al.*, 2017; Simó-Gil y Feu, 2018). En primer lugar, la *gobernanza*, que implica la participación de los miembros de la comunidad en todos los órganos y procesos relacionados con la toma de decisiones. Afecta a la relación entre los miembros de la comunidad educativa para desarrollar un interés común. En segundo lugar, la *habitanza*, para entender que nos referimos no solo a las condiciones físicas de los centros, sino también a las estructuras y relaciones que se construyen entre las personas. Implica tres aspectos fundamentales: las condiciones mínimas que hacen posible la participación de cada uno de los miembros de la comunidad escolar; la receptividad y la calidad de la vida compartida y el sentido de bienestar de los contextos en los que se produce la participación; y el tipo de relaciones que tienen lugar entre todos los participantes en las escuelas.

En tercer lugar, la *alteridad* entendida en un sentido positivo. Con dicho término pretendemos dar valor a la diferencia, e ir más allá de la simple tolerancia. Esta apreciación de la alteridad pretende incluir a todas las personas desde una concepción de igualdad de oportunidades. En este sentido, el término *diversidad*

también puede utilizarse como sinónimo. Así, la práctica democrática consiste no solo en «tolerar» al otro, sino también en darle visibilidad y un trato «normalizado», resituando las relaciones de poder y dominación entre lo hegemónico y lo periférico.

Estas tres dimensiones exigen una cuarta dimensión transversal, el *ethos*, entendido como los valores y virtudes humanistas necesarios para hacer posible esta democracia. Por lo tanto, es preciso que estas virtudes y valores impregnen las relaciones, la cultura y la vida cotidiana en las escuelas. Solo a través de estas cuatro dimensiones será posible que profesorado, estudiantes y familias participen plenamente en los procesos democráticos de los centros.

Mejorar la participación del alumnado a través del análisis de estas cuatro dimensiones puede ayudar a los equipos docentes a avanzar hacia una escuela democrática, pero no es suficiente para incluir a todos en igualdad de condiciones. Este marco de referencia exige que se tenga en cuenta otro aspecto, el reconocimiento de las voces de todo el alumnado para situar a cada niño y niña en el centro del aprendizaje.

3. Las voces del alumnado y su participación en las escuelas

Las escuelas democráticas pueden ofrecer mayores oportunidades de participación al alumnado, pero es esencial incluir todas sus voces en los procesos de toma de decisiones. Desafortunadamente, todavía hay voces invisibles o marginadas en las aulas, por lo que es necesario preguntarse si todos los alumnos tienen los mismos derechos y oportunidades para implicarse y convertirse en protagonistas de su propio aprendizaje.

En relación con estas ideas, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) supone un cambio importante en la forma de conceptualizar la infancia. De hecho, cambia el estatus de la infancia reconociendo que debe ser escuchada y poder participar en igualdad de condiciones que las personas adultas (Chawla, 2001; Hill *et al.*, 2004; Sinclair, 2004).

No obstante, Messiou se remite al trabajo de Fine (1991), quien señala que: «Las escuelas participan en un proceso activo

de «silenciamiento» de los y las estudiantes a través de sus políticas y prácticas con el fin de suavizar las contradicciones sociales y económicas» (2013, p. 87).

Por ello, las escuelas deben proporcionar gradualmente cada vez más oportunidades para que el alumnado participe en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, el movimiento de la voz de los estudiantes ha sido reconocido y promovido por muchos autores (Fielding, 2004; Lodge, 2005; Robinson y Taylor, 2007; Rudduck y Flutter, 2007) que han creado marcos para analizar y evaluar diferentes iniciativas que fomentan la participación de los estudiantes.

En estos nuevos contextos educativos, los docentes deben promover mayores niveles de participación para el alumnado y garantizar que todos y todas tengan las mismas oportunidades para convertirse en protagonistas de su propio aprendizaje (Fielding, 2011, 2012).

4. La investigación

Este capítulo se basa en dos proyectos de investigación que se comprometen con las voces del alumnado para promover entornos de aprendizaje inclusivos, democráticos y participativos en las escuelas.

El primero, *El reconocimiento de las voces del alumnado para la reflexión de la práctica educativa en secundaria. Una investigación colaborativa*, que se basa en una tesis doctoral realizada en un centro de secundaria de Cataluña. El objetivo era promover la participación de los estudiantes en contextos de aula reconociendo sus voces para reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta investigación doctoral utilizó el marco teórico construido en «Demoskole: democracia, participación y educación inclusiva en centros de secundaria», un proyecto de investigación de tres años (2013-2016) financiado por el Ministerio de Educación de España. Esta investigación tenía como objetivo analizar y garantizar actividades más democráticas, participativas e inclusivas en los centros de enseñanza secundaria.

El segundo estudio, *Reaching the «hard to reach»: inclusive responses to diversity through child-teacher dialogue* (ReHaRe) [Implicando a los «difíciles de implicar»: respuestas inclusivas a la di-

versidad a través del diálogo entre docentes y alumnado] se centró en la educación primaria y contó con la participación de 30 escuelas primarias de cinco países europeos (Austria, Dinamarca, Inglaterra, Portugal y España). El estudio fue financiado por la Unión Europea (2017-2020) y utilizó la *inclusive inquiry* (investigación inclusiva) (Messiou y Ainscow, 2020), un enfoque innovador basado en investigaciones anteriores (Messiou y Ainscow, 2015; Messiou *et al.*, 2016) que se describe con más detalle a continuación. Pequeños equipos de investigadores universitarios en cada país supervisaron el impacto de la investigación inclusiva. En el ejemplo concreto utilizado en este capítulo, nos centramos solo en una de las escuelas primarias inglesas.

5. Compromiso con las voces del alumnado para reflexionar sobre las prácticas educativas en un centro de Secundaria

El primer ejemplo se refiere a una investigación llevada a cabo en un centro de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El centro se creó durante el curso 2010-2011 y ofrece estudios de 1.º a 4.º de ESO. Está situado en un pequeño pueblo (de menos de 3000 habitantes) de la provincia de Barcelona, cerca de Vic, una ciudad de unos 50.000 habitantes en el centro de Cataluña. El centro acoge actualmente a más de 300 estudiantes de esta localidad y de otros municipios cercanos. El proyecto educativo pretende promover los valores de una sociedad democrática e inclusiva, por lo que su enfoque pedagógico se plasma en diferentes prácticas educativas como los grupos de trabajo cooperativo en todas las materias escolares, las tutorías individuales, las brigadas de apoyo escolar, los proyectos de aprendizaje-servicio, la evaluación colaborativa o la evaluación formativa (Farré-Riera, 2020). Así, esta escuela nace como un proyecto de aprendizaje cooperativo con la voluntad de garantizar el éxito educativo de todos desde una perspectiva inclusiva y democrática (Simó-Gil *et al.*, 2018).

A pesar de que el instituto tiene una cultura participativa y promueve prácticas educativas que ofrecen al alumnado mayores oportunidades de participación, es difícil que algunos de

ellos se impliquen en los procesos de toma de decisiones relacionados con su aprendizaje. Por ello, la investigación pretendía indagar qué oportunidades tiene el alumnado de participar en las estructuras y procesos de toma de decisiones vinculados a su aprendizaje en un centro considerado inclusivo y democrático a través de un enfoque colaborativo.

5.1. Metodología: estudio de caso único

El enfoque utilizado fue un estudio de caso único (Simons, 2011; Stake, 1998, 2000) que implicó procesos colaborativos con profesorado y alumnado (Christianakis, 2010; Meyer, 2001) para analizar los retos y posibilidades sobre la participación los jóvenes y promover relaciones democráticas basadas en la confianza, el diálogo y la negociación (Cornwall y Jewkes, 1995; Devís-Devís, 2006).

En la investigación participaron cuatro grupos de clase y cuatro profesores de diferentes materias curriculares. El número total de participantes en la investigación fue de 78 estudiantes divididos en cuatro grupos: tres grupos de 2.º curso y un grupo de 4.º curso de la ESO, para analizar las materias curriculares de Lengua Castellana y Optativas (tabla 1). Las Optativas fueron Proyecto de Matemáticas y Proyecto de Tecnología.

Tabla 1. Asignatura curricular, estudiantes y docentes implicados en la investigación

MATERIA CURRICULAR	ESTUDIANTES	PROFESORADO
Lengua Española (Grupo A)	2.º CSE (19 estudiantes)	Docente 1
Lengua Española (Grupo B)	4.º CSE (28 estudiantes)	Docente 2
Proyecto de matemáticas (Grupo C)	2.º CSE (14 estudiantes)	Docente 3
Proyecto de tecnología (Grupo D)	2.º CSE (17 estudiantes)	Docente 4

La investigación se llevó a cabo durante el curso 2016-2017 y tenía el objetivo de identificar similitudes y diferencias en la participación del alumnado en ambas materias y entre ambos ciclos educativos. A lo largo de este proceso se utilizaron diferentes herramientas de recogida de datos, tales como: *a)* observaciones en cada grupo y materia; *b)* entrevistas a profesorado y alumnado;

c) análisis documental, y d) tres actividades basadas en estrategias participativas para recoger las voces de todo el alumnado.

Dado que el propósito de la investigación era situar a los jóvenes como agentes activos de su aprendizaje, fue crucial reducir la disparidad de poder entre profesorado y alumnado en un contexto de bienestar, respeto y confianza. Esto se logró mediante el uso de tres técnicas: a) mensaje en una botella; b) notas *post-it* / pirámide de la discusión, y c) diamante nueve (Messiou, 2006, 2012). La primera pretendió recoger las voces del alumnado en torno a su capacidad participativa en los contextos del aula. La segunda técnica vinculó la participación de los estudiantes con las oportunidades ofrecidas para lograr el aprendizaje a través del debate, el intercambio y el consenso. El propósito de la tercera técnica fue generar un espacio de diálogo reflexivo entre iguales sobre los procesos de aprendizaje para identificar qué les ayuda a aprender y qué elementos no contribuyen al logro de los contenidos curriculares.

En el proceso de análisis, se elaboró una clasificación de ocho categorías y subcategorías para interpretar las evidencias obtenidas de cada grupo. No obstante, para este capítulo es importante destacar cuatro (tabla 2):

Tabla 2. Categorías y subcategorías de análisis

C1. Participación del alumnado	
Posibilidades de reconocer las voces de los alumnos y las alumnas	Retos para reconocer las voces de los alumnos y las alumnas
C2. Participación en el aula	
Características de la participación de los y las estudiantes	Factores que facilitan la participación de los y las estudiantes
C3. La inclusión como objetivo de la educación	
Obstáculos al aprendizaje y la participación	Estrategias de atención a la diversidad
C4. Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje	
Nuevo rol para estudiantes y docentes	Cambios curriculares y metodológicos

5.2. Conclusiones

El estudio ha mostrado que en el proceso de avanzar hacia escenarios educativos más democráticos y participativos hay varios

elementos que deben ser reconsiderados en los contextos de aula:

a) Los estudiantes como agentes clave en la educación

Los resultados de la categoría C1 señalan que los estudiantes han asumido un papel activo en las decisiones que afectan a la práctica educativa del aula para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como argumenta un estudiante, «es importante tener en cuenta la opinión de las personas a las que debes educar» (Estudiante Grupo C). Sin embargo, el análisis inicial de los contextos del aula ha puesto de manifiesto que, en la mayoría de los casos, el alumnado se mantiene a la espera de ejecutar las decisiones tomadas por las personas adultas. Ocurre especialmente en los casos de los grupos A y B, en los que el profesorado es quien decide sobre los elementos centrales del currículo. Así pues, la capacidad de acción y decisión de los adolescentes reside, principalmente, en aspectos organizativos. Una situación similar se ha dado también en el análisis de los grupos C y D, aunque la investigación ha mostrado que la flexibilidad curricular de las optativas se ha convertido en un elemento facilitador para promover un papel más proactivo de los chicos y chicas.

A pesar de que la mayor parte del alumnado de los cuatro grupos consideran que el profesorado reconoce su voz, afirmaron que esto depende de la persona adulta, lo que evidencia la existencia de relaciones de poder desiguales y los retos de estos procesos: «la mayoría de los profesores te escuchan, pero no tienen en cuenta tu opinión» (Estudiante Grupo B). Así, reconocen la existencia de límites claros establecidos por el profesorado. Asimismo, el alumnado de los cuatro grupos comparte la idea de que, si bien el reconocimiento de sus voces puede darse en cualquier tipo de materia, en las optativas estos procesos se dan de forma más espontánea, mientras que en las materias obligatorias es más complejo encontrar espacios de participación. Como afirma un profesor, «esto suele ser un problema de los institutos, que hay un doble currículo entre optativas y otras asignaturas» (Profesor 3).

b) Contextos de aprendizaje participativo

Los datos de la categoría C2 han mostrado que el alumnado se implicaba más en sus procesos de aprendizaje cuando se sentía

interpelado en el diseño y desarrollo de las propuestas de aula para avanzar hacia la corresponsabilidad de la acción educativa. Como señaló una profesora, «es tan interesante promover la participación de los alumnos porque incluso haces un poco de autocrítica de ti mismo y cambias cosas en tu práctica» (Profesora 4). Por ello, ha sido crucial analizar la participación de los jóvenes, así como los límites que tienen para implicarse en las propuestas del aula.

La mayor parte del alumnado reconoce las ventajas de trabajar en grupos cooperativos en todas las materias curriculares para alcanzar los objetivos de aprendizaje e implicarse más activamente en los contextos de aprendizaje. Esta estrategia metodológica genera diferentes espacios de debate e intercambio que surgen como consecuencia de este enfoque. Como señala un alumno, «en los grupos cooperativos terminamos antes las tareas y nos salen mejor» (Estudiante Grupo D).

Argumentan que a través de los grupos cooperativos se consiguen mayores niveles de participación y se favorece la ayuda mutua, ya que pueden resolver problemas y llegar a soluciones más compartidas y consensuadas entre todos los miembros: «si no eres bueno en algo, con el grupo cooperativo te acogen mejor, y si estás solo te pones más nervioso» (Estudiante Grupo A). Así, los adolescentes priorizan este enfoque metodológico frente a las tareas individuales para la consecución de los objetivos curriculares.

El profesorado reconoce que el trabajo en grupos cooperativos radica en el diálogo, el debate y los acuerdos compartidos entre sus miembros para construir un contenido común (Bragg y Fielding, 2005). Sin embargo, como señala un profesor, «el hecho de que estén en grupos de cuatro no te asegura nada. Pueden sentarse así y ser completamente independientes unos de otros» (Profesor 1). El equipo docente defiende la importancia de promover actividades que fomenten un auténtico intercambio de opiniones, lo que genera una mayor implicación y motivación por su propio aprendizaje.

c) Educación inclusiva y atención a la diversidad

El análisis de los datos de la categoría C3 ha mostrado que es difícil avanzar hacia contextos de aula más participativos sin replantear estas relaciones y reconsiderar lo que los adolescentes

pueden aportar a los procesos de aprendizaje. Por ello, los cambios en el rol del alumnado conducen necesariamente a un nuevo rol docente en los contextos de aula.

La escuela apuesta por un rol docente que pretende facilitar entornos de aprendizaje a través de diferentes estrategias y recursos para fomentar las competencias individuales desde una actitud crítica y reflexiva (Susinos y Ceballos, 2012; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). Esta realidad promueve una verdadera transformación del escenario escolar hacia una genuina inclusión educativa.

Las cuatro personas adultas eran profesores abiertos, flexibles y críticos con su propia práctica y sensibles a las motivaciones, intereses y necesidades individuales de los estudiantes. Como señalaron algunos alumnos, los docentes que los escuchan y reconocen sus voces muestran empatía con su vida privada y no solo se preocupan por la consecución de los contenidos curriculares. Como argumenta una chica, «son profesores empáticos que te entienden y saben salir de su papel de profesor» (Estudiante Grupo B). Además, promover contextos educativos basados en la confianza y el respeto es crucial, especialmente para aquellos niños y niñas y jóvenes más tímidos y con más pudor a la hora de expresar sus opiniones: «con estos profesores tan cercanos y empáticos los alumnos más tímidos se atreven a preguntar» (Alumno Grupo D).

En este proceso, el profesorado utiliza diversas medidas y estrategias para dar respuesta a la diversidad en las aulas y superar barreras para el aprendizaje y la participación, como considerar la diversidad como un factor positivo, agrupar a los alumnos según la lógica de la heterogeneidad, facilitar un clima de bienestar o planificar actividades complementarias para dar respuesta a la diversidad de ritmos. En algunos casos, la escuela también promueve la codocencia en algunas materias curriculares y grupos.

d) Mejora de los contextos de enseñanza-aprendizaje

Los datos de la categoría C4 mostraron que el principal objetivo de los docentes no es transmitir conocimientos en contextos de aprendizaje participativo, sino proporcionar experiencias de clase, recursos y actividades de enseñanza-aprendizaje adecuados para ayudar a todo el alumnado a aprender lo máximo posible. Para conseguirlo, es esencial replantearse no solo los roles en las

relaciones educativas entre docentes y alumnado, sino también los aspectos curriculares, organizativos y metodológicos.

En relación con esto, el alumnado de los cuatro grupos demanda actividades dinámicas, prácticas e interactivas para aumentar su atención y motivación, ya que, como señala un estudiante, «es necesario que nos motiven, porque somos un grupo de desmotivados» (Alumno Grupo A). Como sugiere un profesor, es importante que el alumnado pueda «participar en cómo y qué se aprende, por tanto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje» (Profesor 2) u otro que afirma que «la experiencia nos dice que, cuando das a un alumno espacio para participar, ese *aprendizaje se* convierte en suyo» (Profesor 4). Con todo, en este proceso han surgido varios elementos que pueden dificultar el avance hacia contextos de aprendizaje participativo, como la complejidad en la gestión de grupos, la gestión de la presión curricular, el valor del trabajo por competencias o la presencia de dos profesores para asegurar el clima de bienestar en los contextos de aula.

Como resultado de la investigación, surgió la importancia de replantear la tipología de contenidos curriculares que se ofrecen para vincular el aprendizaje con la realidad de los adolescentes. Así, las actividades educativas implementadas como resultado del reconocimiento de las voces del alumnado han tenido en cuenta los intereses, necesidades y curiosidades de los chicos y chicas, así como las orientaciones académicas sugeridas por el profesorado, promoviendo un verdadero trabajo colaborativo.

6. Llegar a los «difíciles de implicar»: respuestas inclusivas a la diversidad a través del diálogo alumno-profesor (ReHaRe)

La escuela de educación primaria utilizada en esta investigación es un centro en rápida expansión, con 630 niños y niñas matriculados en 21 clases, en la ciudad inglesa de Southampton. Ocupa un edificio nuevo, inaugurado en septiembre de 2013, con amplios terrenos. La escuela atiende a una población diversa y se ha comprometido a identificar formas para garantizar la inclusión de todos los niños y niñas en el proceso de aprendizaje centrán-

dose en el progreso de cada persona. Al mismo tiempo valora la creatividad y la diferencia individual, por lo que está desarrollando un plan de estudios cada vez más amplio y un programa de clubes escolares. Esto incluye la enseñanza especializada de música, estudios medioambientales y una serie de actividades deportivas en el horario lectivo, junto con clubes escolares como arte, teatro, francés, taekwondo y danza en horario no lectivo. La escuela está comprometida con el aprendizaje profesional de todo el personal y cuenta con un programa bien desarrollado de actividades de formación permanente en la escuela. Esta fue una de las razones por las que se involucraron en el proyecto ReHaRe y utilizaron la investigación inclusiva.

Respecto a la metodología, el estudio empleó procesos de investigación-acción colaborativa en los que «las diferentes partes interesadas actúan como coinvestigadores» (Mitchell, Reilly y Logue, 2009, p. 345). El objetivo principal del estudio era averiguar cómo podíamos llegar a todos los alumnos y las alumnas de las escuelas, en particular a los que se consideraban «de difícil implicación», mediante diálogos sobre el aprendizaje y la enseñanza entre alumnado y profesorado.

El enfoque utilizado en el estudio fue la investigación inclusiva, que implica que docentes y estudiantes trabajen juntos para diseñar conjuntamente lecciones que sean inclusivas. Sin embargo, lo distintivo es la participación de algunos niños y niñas como investigadores: recogiendo y analizando las opiniones de sus compañeros y compañeras sobre el aprendizaje y la enseñanza, y observando y perfeccionando las lecciones en colaboración con sus maestros y maestras. En la práctica, implica tres pasos: planificar, enseñar y analizar. En la práctica, el equipo docente forma tríos para diseñar juntos una lección. Cada maestra o maestro elige a tres estudiantes, considerados «difíciles de implicar» en cierto modo, que se convierten en investigadores. Reciben formación de sus maestros sobre cómo recoger las opiniones de sus compañeros y compañeras y analizarlas, con el fin de documentar la planificación de la lección. Al mismo tiempo, reciben formación sobre cómo realizar observaciones en clase. Tras recoger las opiniones sobre el aprendizaje y la enseñanza, planifican una clase en colaboración con las personas adultas teniendo en cuenta las opiniones de todo el alumnado. La clase la imparte uno de los maestros, mientras es observada por los otros

docentes del trío y el alumnado investigador de las otras clases. Al final de la clase se realiza un análisis centrado en la participación del alumnado a través de las actividades de la clase. Se introducen modificaciones en el aula a la luz de las observaciones y el proceso se repite de nuevo con la segunda maestra impartiendo la clase perfeccionada. El proceso se repite tres veces.

El método se utilizó en 30 escuelas de cinco países, como ya se ha detallado. Las observaciones de las clases, las entrevistas con el alumnado investigador y los debates posteriores a las clases entre docentes y alumnado fueron analizados de forma colaborativa por el equipo investigador de los centros. Para el análisis y la interpretación, se utilizaron «procesos interpretativos de grupo» (Ainscow *et al.*, 2006). Dichos procesos proporcionaron un medio para establecer la fiabilidad, utilizando el enfoque de comprobación de los miembros recomendado por Lincoln y Guba (1985). También se analizaron temáticamente los relatos de la práctica (un total de 783 páginas) elaborados en colaboración entre investigadores y profesorado.

En este capítulo, exponemos un ejemplo de un colegio de Inglaterra, en el que tres clases de 3.º curso (niños de 7-8 años) utilizaron la investigación inclusiva. En el ejemplo concreto participaron unos noventa alumnos y tres maestras, aunque el enfoque se aplicó en todo el centro. Este ejemplo ilustra la importancia de escuchar la voz del alumnado y de entablar diálogos con ellos sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Las tres maestras decidieron centrarse en una lección de lengua sobre el uso de las comillas. Nueve estudiantes investigadores recogieron las opiniones de sus compañeros y compañeras sobre lo que les ayuda a aprender. Tras analizar esta información, diseñaron una lección con sus maestras, teniendo en cuenta todas las ideas recogidas. Una de las decisiones tomadas, basándose en las sugerencias del alumnado, fue incluir iPads en la lección.

Cuando las dos maestras y el alumnado investigador de las otras dos clases impartieron y observaron la primera lección, se dieron cuenta de que tal vez no había sido tan eficaz como habían planeado. Por ejemplo, en el debate que siguió a la primera lección dijeron:

ALUMNA 1: He visto que mientras ella (la maestra) hablaba, mucha gente no escuchaba, estaban demasiado interesados en el iPad.

MAESTRA: Sí, ¿verdad? Creo que se distraían bastante con ellos. Como maestra, no sabía si estaban siguiendo mis instrucciones correctamente, pero también creo que [el iPad] distraía a los niños para que no siguieran con sus tareas o, al menos, para que intentaran hacerlas antes de mirar, pero no lo sé. ¿Qué opinas? ¿Crees que hicieron el trabajo mejor con estas actividades?

En respuesta a esta petición de más información, una alumna continuó:

ALUMNA 2: Vi a tres personas, como Juan, que escribieron pocas palabras y luego no hicieron nada.

MAESTRA 3: ¿Qué hacían en cambio?

ALUMNA 2: Estaban jugando con el iPad.

MAESTRA 3: Vale, así que no se concentraban en su trabajo, sino en el iPad. ¿Y los demás niños? ¿Viste a algunos haciendo su trabajo?

ALUMNA 2: Algunos trabajaban y otros no.

ALUMNO 3: Me distraía.

Tras una larga discusión sobre si los iPads ayudaban o no, y si debían mantenerse en la clase, una de las chicas sugirió lo siguiente:

ALUMNA 3: En lugar de utilizar el iPad, se podría poner un vídeo sobre las comillas en el ordenador y comprobarlo con los niños.

MAESTRA 3: ¿Quién está de acuerdo con esta idea? ¿Qué os parece?

Esta idea se introdujo en la siguiente lección. Estos debates al final de cada lección ayudaron a perfeccionarla, centrándose en la participación del alumnado. Tras la aplicación de la investigación inclusiva (un ciclo completo de tres lecciones), se debatieron y se tuvieron en cuenta implicaciones más amplias para el aprendizaje en futuras lecciones, como hacer que los estudiantes trabajen en parejas, permitir que prueben primero una tarea antes de que la maestra modele un enfoque para ellos y utilizar la tecnología de forma más eficaz. Al reflexionar sobre el impacto de la investigación inclusiva en el alumnado, una de las maestras comentó lo siguiente sobre los alumnos y alumnas de su clase:

Algunos de mis alumnos expresan de forma clara: este entorno me ayuda mucho a aprender, o hay demasiado ruido, no puedo concentrarme, o cosas así. Son niños que antes no habrían dicho nada. Parece que así se sienten un poco más dueños de compartir sus opiniones.

El impacto de la investigación inclusiva fue más significativo para los niños y niñas que asumieron el rol de investigadores. Se observó que adquirirían más confianza en sí mismos. Como dijo uno de ellos: «A veces puedo ser bastante tímido y es una sensación diferente cuando realmente te sientes lo suficientemente valiente como para ponerte delante de la gente y decir algo».

Este ejemplo ilustra cómo el hecho de prestar atención al intercambio de opiniones del alumnado y, lo que es más importante, entablar diálogos entre estudiantes y docentes contribuyó a mejorar las prácticas existentes y a la creación de entornos más inclusivos. Al mismo tiempo, vimos cómo el alumnado se implicaba más en los procesos de aprendizaje. Esto enlaza con los resultados de otros estudios en centros de secundaria, como el de Wilson (2000), en el que demostró cómo los enfoques basados en la voz del alumnado los puede empoderar y conducir a una «participación profunda». Del mismo modo, otros estudios mostraron que los estudiantes crecían en agencia, pertenencia y competencia (Mitra, 2003, 2004; Mitra y Serriere, 2012).

7. Conclusiones

Hacer oír la voz de los alumnos y alumnas en las escuelas es un proceso difícil, pero que merece la pena. Como ya se ha dicho, el uso de estos enfoques entraña tensiones, como las relaciones de poder desiguales entre alumnado y profesorado. Dichas tensiones pueden abordarse en cierta medida si los enfoques utilizados van más allá de la recopilación de las opiniones de los niños y jóvenes y se centran en el diálogo, por ejemplo, mediante el uso de la investigación inclusiva. Además, en el ejemplo de secundaria en Cataluña, se han promovido cambios en las relaciones de poder hacia escenarios de corresponsabilidad entre alumnado y profesorado (Fielding, 2018). Para ello, ha sido clave el reconocimiento de las voces de los estudiantes con una apuesta

por un modelo de democracia participativa que sitúa al alumnado y al profesorado en un contexto de mayor horizontalidad.

En ambos ejemplos los enfoques de investigación colaborativa facilitaron la creación de relaciones más horizontales e igualitarias, así como la interpretación y comprensión de una realidad educativa a través de los significados construidos por los participantes de los estudios. Esto se ha convertido en un enfoque coherente para el reconocimiento de las voces del alumnado y ha conducido al desarrollo de contextos de mayor democracia. Así, los enfoques utilizados en los dos estudios han generado espacios constantes de reflexión e intercambio sobre las prácticas docentes con el fin de identificar posibles barreras que puedan limitar la igualdad de acceso al aprendizaje.

Los dos ejemplos descritos en este capítulo incrementaron el papel activo de los estudiantes al reconocerlos como individuos capaces de formar parte de los procesos de toma de decisiones vinculados a su propio aprendizaje e investigación. Así, han dejado de ser objeto de la práctica educativa para convertirse en sujetos capaces de transformarla (De Haro *et al.*, 2019; Schwandt, 2000).

Lodge (2005) afirma que el diálogo «es más que una conversación, es la construcción de una narrativa compartida. El diálogo consiste en comprometerse con los demás a través de la conversación para llegar a un punto al que uno no llegaría solo» (p. 134).

Estos diálogos tienen el potencial de reforzar las cuatro dimensiones de la democracia escolar que esbozamos al principio de este capítulo, valorando las opiniones de todo el alumnado y promoviendo activamente su participación, al tiempo que facilitan el desarrollo de un clima y un espíritu de inclusión sólidos. Estos diálogos pueden conducir al desarrollo de escuelas más inclusivas y democráticas.

8. Referencias

- Ainscow, M. (2007). From Special Education to Effective Schools for all: a Review of Progress so far. En: L. Florian (ed.). *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 146-159). Sage.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.

- Bragg, S. y Fielding, M. (2005). It's an equal thing... It's about achieving together: student voices and the possibility of a radical collegiality. En: H. Street y J. Temperley (eds.). *Improving schools through collaborative enquiry* (pp. 105-135). Continuum.
- Chawla, L. (2001). Evaluating children's participation: seeking areas of consensus. *PLA Notes*, 42, 9-13. ResearchGate. <https://bit.ly/3yEi6NA>
- Christianakis, M. (2010). Collaborative research and teacher education. *Issues in Teacher Education*, 19(2), 109-125. Education Resources Information Center (ERIC). <https://eric.ed.gov/?id=EJ902678>
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: towards trust, dialogue and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X031004003>
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: «student voice» in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>
- Cornwall, A. y Jewkes, R. (1995). What is participatory research? *Social Science & Medicine*, 41(12), 1667-1676. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00127-S](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00127-S)
- De Haro, R., Arnaiz, P., Alcaraz, S. y Caballero, C. (2019). Escuchar las voces del alumnado para construir la inclusión y la equidad educativa: diseño y validación de un cuestionario. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 258-292. <https://doi.org/10.17583/remie.2019.4613>
- Devís-Devís, J. (2006). Socially critical research perspectives in physical education. En: D. Kirk, D. Macdonald y M. O'Sullivan (eds.). *The handbook of physical education* (pp. 37-58). Sage.
- Edelstein, W. (2011). Education for democracy: reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46(1), 127-137. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x>
- Farré-Riera, L. (2020). Participatory learning contexts in secondary school: from presential education to virtuality. *Obra digital*, 19, 133-148. <https://doi.org/10.25029/od.2020.284.19>
- Feu, J., Serra, C., Canimas, J., Lázaro, L. y Simó-Gil, N. (2017). Democracy and Education: A Theoretical Proposal for the Analysis of Democratic Practices in Schools. *Studies in Philosophy and Education*, 36, 647-661. <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9570-7>
- Fielding, M. (2004). «New wave» student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education*, 2(3), 197-217. <https://doi.org/10.1080/1474846042000302834>

- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 25(1), 31-61. Red de Información Educativa. <http://hdl.handle.net/11162/37868>
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195>
- Fielding, M. (2018). Democracia radical y la voz del alumnado en escuelas de secundaria. *Voces de la educación, núm. especial*, 28-42. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6577755>
- Fine, M. (1991). Framing Dropouts: Notes on the Politics of an Urban Public High School: Albany: Suny Press. Citado en: Anderson, G. L. y Herr, K. (1994). The micro politics of student voices: Moving from diversity of bodies to diversity of voices in schools. En: Marshall, C. (ed.). *The new politics of race and gender*. Routledge Falmer.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Unicef International Child Development Centre.
- Hill, M., Davis, J., Prout, A. y Tisdall, K. (2004). Moving the participation agenda forward. *Children & Society*, 18(2), 77-96. <https://doi.org/10.1002/chi.819>
- Lawy, R. y Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x>
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6, 125-146. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1299-3>
- Messiou, K. (2006). Understanding marginalisation in education: the voice of children. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 305-318. <https://doi.org/10.1007/BF03173418>
- Messiou, K. (2012). *Confronting marginalisation in education: a framework for promoting inclusion*. Routledge.
- Messiou, K. (2013). Engaging with students' voices: using a framework for addressing marginalisation in schools. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 86-96. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735308>
- Messiou, K. (2018). Using primary school children's voices to promote inclusive education. *Voces de la educación, núm. especial*, 11-27. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6577754>

- Messiou, K. y Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: student views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and Teacher Education*, 51, 246-255. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.002>
- Messiou, K. y Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: student-teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools, *British Journal of Educational Research*, 46(3), 670-687. <https://doi.org/10.1002/berj.3602>
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C. y Vitorino, T. (2016). Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61.
- Meyer, C. B. (2001). A case in case study methodology. *Field Methods*, 13(4), 329-352. <https://doi.org/10.1177/1525822X0101300402>
- Mitchell, S. N., Reilly, R. C. y Logue, M. E. (2009). Benefits of collaborative action research for the beginning teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25, 344-349.
- Mitra, D. L. (2003). Student voice in school reform: Reframing student-teacher relationships. *McGill Journal of Education*, 38(2), 289-304.
- Mitra, D. L. (2004). The significance of students: Can increasing «student voice» in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record*, 106(4), 651-688.
- Mitra, D. L. y Serriere, S. C. (2012). Student voice in elementary school reform: Examining youth development in fifth graders. *American Educational Research Journal*, 49(4), 743-744.
- Osler, A. y Starkey, H. (2003). Learning for cosmopolitan citizenship: theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55(3), 243-254. <http://doi.org/10.1080/0013191032000118901>
- Robinson, C. y Taylor, C. (2007). Theorizing student voice: values and perspectives. *Improving Schools*, 10(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/1365480207073702>
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Morata.
- Schwandt, T. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. En: N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research* (2.ª ed., pp. 189-213). Sage.
- Simó, N., Parareda, A. y Domingo, L. (2016). Towards a democratic school: The experience of secondary school pupils. *Improving Schools*, 19(3) 181-196. <https://doi.org/10.1177/1365480216631080>

- Simó-Gil, N. y Feu, J. (2018). Ampliar la participación democrática del alumnado en los centros educativos. ¿Es posible? *Voces de la Educación*, núm. especial, 3-10.
- Simó-Gil, N., Tort, A. Barniol, M. y Pietx, T. (2018). Learning democracy in a new secondary school. *Power and Education*, 10(2), 166-180. <https://doi.org/10.1177/1757743818756912>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18, 106-118. <https://doi.org/10.1002/chi.817>
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar: apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194>
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy: reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 15-30. Sistema de Información Científica Redalyc. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147002>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. En: N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research* (2.ª ed., pp. 435-454). Sage.
- Wilson, S. (2000). Schooling for democracy. *Youth Studies Australia*, 19(2), 25-32.

Educación inclusiva global: desafíos para el futuro

JESÚS SOLDEVILA-PÉREZ

MILA NARANJO

JORDI COLLET

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

*You may say I'm a dreamer
But I'm not the only one
I hope some day you'll join us
And the world will be as one.*

JOHN LENNON, *IMAGINE*

1. Introducción

En este capítulo queremos reflexionar sobre las aportaciones de los distintos autores y autoras a lo largo del libro para resumir algunas de las ideas más importantes que se han presentado, desplegando la perspectiva de la *educación inclusiva global* (EIG) como herramienta y reto para una educación más inclusiva y justa para todas las personas. Una educación justa es una de las tres principales razones que Pujolàs (2006) proponía a favor de una educación inclusiva. Este pedagogo, que fue uno de los principales promotores del movimiento por la educación inclusiva en Cataluña y España (Baena *et al.*, 2020), explicaba que la educación inclusiva es justa, es necesaria y posible. Las tres razones han sido ampliamente descritas en las páginas de este libro. Sin embargo, y ante la realidad de nuestro país, como la de tantos otros países en el mundo, es necesario insistir radicalmente en la necesidad de una educación inclusiva y socialmente justa. No tanto por razones vinculadas a la excelencia (como hemos visto en la Presentación), o económicas (UNESCO, 2020), sino por la

necesidad de plantearnos, juntamente con este pedagogo, como reto para el futuro: «¿En qué mundo queremos vivir?». Si la respuesta a esta pregunta es: en un mundo sin guerras ni hambre, sin personas muriendo en el mar o en las fronteras, sin violaciones, sin agresiones, discriminación ni exclusión de ningún tipo ni por ningún motivo, un mundo equitativo, sostenible en todos los ámbitos, un mundo donde no solo se respeta sino que se aprecia la diferencia, un mundo en el que imperen, como proponía Pujolàs (2006), los valores de la paz, la convivencia, la solidaridad, la tolerancia, el respeto, la democracia y el diálogo, o los valores que pueden «mantener vivo el futuro» (Booth, 2005), necesitamos una educación que fomente el crecimiento de las personas en esta dirección. Necesitamos una educación donde estos valores se integren en lo cotidiano y se conviertan en un hábito personal y social que configure un nuevo ADN de las escuelas reprogramadas a partir de las prácticas educativas inclusivas desde el aula hasta la comunidad.

Las páginas de este libro son una pequeña muestra de la posibilidad de llevar a cabo estas prácticas para promover este propósito, es decir, que abren la posibilidad de repensar la educación desde una perspectiva más inclusiva y socialmente justa. Aunque, lógicamente, como señala el profesor Mel Ainscow en el Prólogo, *el contexto importa*.

Como se ha hecho en el capítulo 1, queremos utilizar un caso real para trabajar algunas de estas ideas, ya que en cada situación concreta de inclusión o exclusión intervienen interseccionalmente todos los niveles planteados en el libro y, además, ayudará a poner en contexto e ilustrar algunas de las ideas recogidas en el mismo.

2. La falacia de la inclusión en la cotidianidad de las experiencias educativas

La situación que presentamos es recurrente en las escuelas de España y otros países (Boaler *et al.*, 2000; Francis *et al.*, 2020). Se utiliza una estrategia de organización escolar que consiste en separar al alumnado según el nivel académico que muestra (Tarabini, 2018). Un ejemplo concreto de esta realidad fue recogido por Soldevila (2015) en una escuela de primaria. En esta escuela ha-

bía un grupo de alumnado en cada clase que solo formaba parte parcialmente de su aula de referencia porque, durante las horas de matemáticas, debido al bajo nivel que se les había acreditado en esta área del currículum, se veían forzados a salir de su aula para pasar a formar parte de otro grupo configurado a partir de aquel alumnado definido como con dificultades de aprendizaje o con necesidades de apoyo. La composición de este subgrupo era muy diversa, aunque en gran parte estaba configurado por alumnado proveniente de familias desfavorecidas e inmigrantes. En esta escuela, como en muchas otras, la respuesta organizativa del centro ante «la diversidad» estaba bien establecida y con un criterio claro. Así, cuando la magnitud de la dificultad (atribuida siempre al alumnado) supera lo que el maestro cree dentro de los límites de su actuación, se considera que para poder dar respuesta se necesita un tratamiento y un maestro especial, y, por tanto, se inicia la respuesta tradicional, histórica, sistemática y sistémica de separar (Florian, 2013) a la persona que no encaja en los parámetros de la pretendida «normalidad», haciendo un uso excluyente de los recursos (Camacho-Vallejo *et al.*, 2023; Soldevila *et al.*, 2017). De esta manera, se normaliza y se legitima la respuesta a «la diversidad», de forma segregada, también en el marco de una escuela que puede (auto)proclamarse inclusiva. Es decir, escuelas que se consideran y definen como inclusivas porque no están fuera de las vías ordinarias del sistema, pero que igualmente están regidas por prácticas, políticas y culturas que clasifican, etiquetan y segregan al alumnado como respuesta a la diversidad. En el marco de estas escuelas, se entiende la diversidad como el «problema» que tensiona una normalidad escolar pensada solo para una parte del alumnado. Así, en lugar de optar por una estrategia organizativa inclusiva de «normalización activa», es decir, que desde el principio entienda «la diversidad como la normalidad» y oriente de forma global y ordinaria a toda la escuela, las familias y la comunidad en su acogida (Simó *et al.*, 2014), en muchos centros educativos se sigue viendo a «los diferentes» de una normalidad imaginada como un «problema» que hay que resolver desde estrategias específicas habitualmente vinculadas a la segregación. Por eso, este hecho nos debería ayudar a superar cualquier visión del fracaso o la exclusión educativa como algo misterioso y/o accidental para verlo como algo que se va construyendo en lo cotidiano de las escuelas (Escudero *et al.*, 2009).

Esta respuesta segregadora a la diversidad encuentra una de sus bases y fortalezas en la *lógica de la sensibilidad* que, desde el capacitismo, se utiliza para justificar la perspectiva y las formas de cuidado que se ofrecen a las personas que, por sus condiciones, han sido situadas fuera de los límites de la «normalidad»; de esta forma se reitera, como acabamos de ver, la necesidad de la educación especial y de la separación y/o exclusión como respuesta lógica y necesaria a cualquier forma de diferencia, haciendo uso, por tanto, de nuevos nombres, pero con justificaciones del pasado (Slee, 2019).

En el ámbito de la investigación, la vigencia de esta perspectiva segregadora se traduce también en «nuevas» investigaciones que se situaban previamente en el paradigma de la educación especial o la integración y que ahora, supuestamente, lo hacen en el de la inclusión pero que, de hecho, se utilizan para hacer y decir lo mismo de antes bajo nombres distintos (Echeita, 2019). Igual ocurre con aquellas investigaciones situadas en el ámbito de la inclusión del alumnado de origen extranjero. Tanto la teoría crítica de la raza (Parker y Gillborn, 2020) como investigaciones propias en España (García-Castaño y Carrasco, 2011; Simó *et al.*, 2014; Ballestín, 2017) señalan con contundencia las nuevas formas de microrracismo escolar basadas en el argumento cultural: mejor que estén con el alumnado de «su» cultura y no se mezclen con el resto, por su propio bien. Asimismo, en el análisis de las trayectorias escolares, los resultados y las transiciones del alumnado proveniente de familias desfavorecidas (Tarabini e Ingram, 2018) muestran cómo la escuela utiliza de forma clasista la realidad social y familiar de este alumnado para justificar su abandono escolar prematuro o sus malos resultados, en lugar de entenderlos, precisamente, como el punto de partida normalizado a partir del cual trabajar para el éxito de todos. Tres ejemplos de ámbitos de prácticas e investigación a los que hay que estar atentos, porque el cambio de nombre (educación especial - inclusión; racismo - microrracismo; clasismo - neoclasismo) no ha implicado en muchos casos un cambio real de perspectiva hacia la inclusión, la equidad y la justicia social, sino solo una operación de maquillaje.

A esta lectura y análisis de los hechos se le debe sumar, sin duda, la consideración de las *gramáticas* escolares definidas en la Presentación y los motores de la exclusión que se identifican en el

capítulo 1, que tienen un impacto directo en esta situación. En esta línea, uno de los elementos clave para el análisis de la no-inclusión es que, como en tantas otras situaciones, el enfoque es individualizado, poniendo el foco únicamente sobre la persona, ya sea porque es mujer, no dispone de recursos familiares o económicos, viene de otro país, se le ha atribuido una etiqueta diagnóstica, o simplemente no está motivada por las matemáticas. Un enfoque muy en la línea productivista y exclusora de los «diferentes» que las dinámicas sociales, económicas y educativas neoliberales y por una educación «de excelencia», promueven en todas partes (Ball, 2021), y también en España (Collet, 2017). Este enfoque supone, además, perder la oportunidad de una respuesta más global y respetuosa con la diversidad, que sería beneficiosa para todas las personas. Un claro ejemplo de este hecho lo encontramos en España en las Comisiones de Atención a la Diversidad, un recurso organizativo a nivel de centro en el que se coordinan las decisiones de orden pedagógico para ofrecer una respuesta a la diversidad del alumnado. Habitualmente están formadas por miembros del equipo directivo, especialistas en atención a la diversidad de la propia escuela, los servicios externos que la asesoran, y los coordinadores o representantes de los equipos docentes. Este mismo recurso se puede utilizar para realizar solo el seguimiento de casos concretos, que contrastan con el estándar de «normalidad», o de una imagen preformada de «alumno ideal» (Tarabini, 2016), proponiendo respuestas únicamente sobre la persona (ya que se individualiza/personaliza la «problemática»), justificadas sobre la base de la *lógica de la sensibilidad* y, por tanto, convirtiendo este recurso en un instrumento más de etiquetado y selección. O bien, se puede utilizar como un recurso para el análisis global de las situaciones que entorpecen la presencia, la participación y el aprendizaje del alumnado, proponiendo respuestas globales que favorecen y benefician la diversidad, convirtiéndose dicho recurso en un instrumento de promoción de la inclusión y la justicia social. En este sentido, permite a los docentes ampliar lo que se hace en las aulas de forma accesible para todo el alumnado evitando la necesidad de excluir a nadie (Florian, 2010). Como se expone en el informe de la UNESCO (2020), esta ambigüedad en los recursos, apoyos y prácticas, que pueden ser utilizados tanto para incluir como para excluir, es uno de los mayores retos de la educación inclusiva actual. Así,

«es necesario establecer definiciones claras de lo que se entiende por inclusión y equidad en la educación y utilizar evidencias para identificar barreras contextuales a la participación y el progreso de los estudiantes» (2020, p. 37). O, como expone Mel Ainscow en la Lección 2 del Prólogo de este libro, *las evidencias son cruciales*. Hay que ir más allá de las etiquetas y los nombres en los recursos, apoyos y prácticas, conocerlos profundamente y fomentar, de forma concreta y precisa, los aspectos favorecedores de la inclusión y romper las barreras a la misma.

3. La EIG como respuesta inclusiva y socialmente justa a las experiencias educativas

Como acabamos de ver, pues, para una respuesta más inclusiva, socialmente justa y respetuosa con los derechos humanos, necesitamos un abordaje más global. En este sentido, además de las cinco dimensiones que ya hemos definido en la Presentación, queremos proponer también el carácter interseccional de la EIG. En cada situación que se da en lo cotidiano de las escuelas intervienen de forma interseccional elementos de aula, escuela, políticos, de sistema, sociales, comunitarios, familiares, económicos, culturales, etc., y por esta razón la situación que hemos descrito debe ser abordada teniendo en cuenta todos los aspectos de análisis y respuesta posibles y sus intersecciones. Las políticas, prácticas o investigaciones sobre educación inclusiva que individualicen el foco, o se centren única y exclusivamente en un ámbito de abordaje en la inclusión, producirán resultados educativos incompletos o no deseados (Waitoller *et al.*, 2019). Por eso, sumándonos a otras aproximaciones que plantean un marco global (ver por ejemplo Booth y Ainscow, 2011; Porter y Towel, 2020), queremos promover la puesta en marcha, desde el aula a la comunidad, de aquellos análisis y prácticas que pueden contribuir a acabar con determinadas *gramáticas* e inercias que frenan el respeto a la diversidad y la justicia social. En este sentido, las aportaciones que los distintos autores y autoras han recogido en este libro nos ayudan a repensar las realidades educativas desde una óptica más global e inclusiva.

Retomando la situación que hemos planteado inicialmente, el primer paso a nivel de aula sería romper con la inercia indivi-

dualista y/o competitiva que, como vimos en el capítulo 1, generan los motores de la exclusión. Esta ruptura pasa por estructurar el aula de manera cooperativa, tal y como se propone en el capítulo 2. Esta estructura de aula nos aporta, en primer lugar, que desde edades tempranas el alumnado aprenda los valores del respeto, la tolerancia, el respeto a la diversidad, la solidaridad, la ayuda mutua, entre otros; y se empiece a crear, desde una perspectiva inclusiva, el sentido de comunidad. En segundo lugar, la posibilidad de que el alumnado coopere para aprender y aprenda a cooperar. Y, finalmente, nos aporta también un apoyo a la docencia y al aprendizaje respetuoso con la diversidad y favorecedor de la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado en el aula. Así, a partir de esta estructura de aula, el alumnado se convierte en un apoyo al aprendizaje para todos y todas, lo que supone una medida global de apoyo a la diversidad. Ésta es también la perspectiva de apoyo que se plantea en el capítulo 4. Una perspectiva global y universal pensada para dar respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado siendo respetuosa con la diversidad. En este sentido, el conjunto de medidas que aportan, como la codocencia o el diseño universal del aprendizaje, sumados a la estructura cooperativa del aula, consiguen que nadie tenga que abandonar el aula y pueda participar y aprender de las tareas planteadas.

Por consiguiente, este enfoque de los apoyos permite una respuesta global a la diversidad que se aleja de la segregación por nivel académico. Una separación que, en muchas ocasiones, se lleva a cabo a partir de una determinada forma de entender y concebir la evaluación y las decisiones que se asocian a sus resultados, tal y como se analiza en el capítulo 3. Así, la evaluación se convierte, en esencia, en uno de los elementos curriculares que pueden provocar procesos de exclusión escolar, educativa y social más evidentes. Identificar los diferentes niveles que constituyen la evaluación, en coherencia con el proceso de enseñanza y aprendizaje, y todas las decisiones que se encuentran asociadas a ella, permitirá abordarla en su complejidad y profundidad poniéndola al servicio de la inclusión y no de procesos de segregación en el aula y la escuela.

De forma transversal, entre el aula y la escuela aparece el profesorado, una figura capaz de realizar los cambios que se han descrito a lo largo de las páginas del libro y que, como estamos

viendo, nos ayudarían a transformar la situación que hemos recogido. Somos conscientes de que, como se señala en el capítulo 6, es difícil, porque el profesorado no puede abordar las injusticias sistémicas. Convertirse en radicales, capaces de generar la disrupción necesaria para crear posibilidades nuevas y emocionantes, superar los obstáculos institucionales que afectan a la inclusión y la justicia y dirigir los cambios necesarios, no es tarea fácil. Pero tal y como se recoge en ese mismo capítulo, «sé realista, pide lo imposible».

A nivel de escuela pues, para romper con los obstáculos institucionales y favorecer que el profesorado pueda llevar a cabo lo que hemos recogido hasta ahora, debería garantizarse que exista coherencia y continuidad entre los procesos de mejora de la práctica educativa y el recorrido del camino hacia la inclusión. Si no es así, se corre el riesgo de apostar por innovaciones que ponen en peligro y se contradicen con una perspectiva global de la inclusión, generando roturas y fisuras en este recorrido. Tal y como se presenta en el capítulo 5, mejorar la práctica educativa, innovar en ella, no tiene sentido (o no debería tenerlo) si no es con el fin de facilitar y promover procesos de inclusión y, de la misma manera, el objetivo de la inclusión en las escuelas debería provocar, necesariamente, procesos de mejora de la práctica educativa diseñados y desarrollados en colaboración entre los docentes y con la participación de toda la comunidad educativa.

Además de las dimensiones de aula y escuela, el rol y la participación de las familias y la comunidad es clave para avanzar hacia prácticas, culturas y políticas más inclusivas, y para contribuir a romper con las realidades de exclusión y desigualdad tanto entre escuelas (segregación escolar) como dentro de las escuelas (experiencia y aprendizajes escolares), y como en todas las educaciones no formales e informales (desigualdad de oportunidades). La necesidad de estas sinergias entre todas las educaciones y agentes ya se señalan en las Lecciones 5 (*Implicar a la comunidad en general*) y 6 (*Todos tienen que trabajar juntos*) que nos ofrece Mel Ainscow en el Prólogo de este libro. Las familias tienen un papel clave en el apoyo o la lucha contra las diferentes segregaciones, tanto externas (elección de escuela) como internas (nivel, capacidad etc.). Pero también lo tienen en otras dimensiones expuestas en el capítulo 7, como la relación con las distintas familias en contextos como las asociaciones de familias

de la escuela, las actividades extraescolares, los espacios informales, o en el mantenimiento o supresión de las escuelas de educación especial. Todas las tipologías de familias, y especialmente las más vulnerables y las «invisibles» (Beneyto *et al.*, 2019), deben participar en todos los espacios de trabajo educativos y pueden convertirse en una de las palancas de cambio más potentes hacia la inclusión. Se trata de plantear la inclusión y equidad con las familias, y no para ellas. Por otra parte, como se pone de manifiesto en el capítulo 8, si la totalidad del pueblo, el barrio o la ciudad no tiene un currículum oculto inclusivo, las múltiples dificultades y barreras invisibles en la educación no-formal e informal pueden hacer fracasar las apuestas por la inclusión, la equidad y la justicia social y educativa. Por eso se propone analizar críticamente los procesos de aprendizaje dentro de los contextos social, particular y local como punto de partida para la transformación inclusiva y equitativa de los currículos ocultos de los pueblos y ciudades, de internet, de las actividades extracurriculares, del urbanismo, etc. Es precisamente en todo lo no formal e informal donde, de manera interseccional, las segregaciones y las desigualdades se convierten en dadas por supuesto, y por ello, más desgarradoras. Finalmente, el capítulo 9 pone sobre la mesa la necesidad de tener en cuenta la voz de los protagonistas, el alumnado, familias y comunidad en todos los momentos de la educación. Si, como se ha expuesto, se quiere avanzar hacia sociedades democráticas e inclusivas, esto solo puede hacerse, como exponía Dewey hace más de un siglo, construyendo hábitos concretos, prácticos y cotidianos de participación, de vínculo, de vida compartida entre personas diversas y desiguales y de voces mutuamente escuchadas. Solo así se puede avanzar hacia una inclusión que no esté planteada de arriba abajo, sino que emerja de una vida educativa cotidiana donde la voz de todas las personas es escuchada y tenida en cuenta.

4. Desafíos para el futuro

En este apartado, queremos hacer una recopilación de las agendas que deberíamos considerar para el futuro. Por tanto, tendríamos que plantearnos cuál es el propósito de la escolarización como cuestión clave de la justicia social y la inclusión (Lingard y Mills,

2007). A pesar de los avances de los últimos años, el futuro de la educación inclusiva no es ni será fácil debido a que la escuela fue diseñada para reproducir desigualdades, clasificar y segregar (Ball y Collet, 2022). Los planteamientos para una educación inclusiva se ven obligados a crecer en un marco político y social en el que la exclusión sigue formando parte del ADN de la educación escolar (Slee, 2019). Un marco político y social reforzado por el capitalismo y el neoliberalismo que ofrecen la base sobre la que hacer crecer y consolidar la segregación y la exclusión a partir de distintos mecanismos y tendencias (Mills, 2018; Waitoller, 2020). Un marco político y social donde la exclusión es, además, un negocio (Tomilson, 2012) y donde lo importante es el beneficio, la excelencia o la buena posición en un *ranking* a cualquier precio, dejando de lado la ética, el bien común o la solidaridad (Ovejero, 2014).

Esta situación nos obliga a pensar en cambios estructurales y globales, una transformación profunda y radical de los sistemas educativos, del ADN que los configura y de ciertas *gramáticas* escolares, para romper con la situación que ya definía Jean-Baptiste Alphonse Karr, en 1849, y que parece que nos sigue acompañando, «plus ça change, plus c'est la même chose» ('cuanto más cambian las cosas, más siguen siendo las mismas'). Por eso nos gustaría proponer agendas que nos permitan abandonar las herencias del pasado y que promuevan reformas que vayan más allá de las declaraciones genéricas que llevan años circulando (Calderón, 2018).

En este camino hacia la educación inclusiva y la justicia social, como sugieren Murillo y Duk (2021), «seguimos necesitando a Freire», la esperanza crítica que proponía: considerar la educación como política y poner énfasis en las personas oprimidas. Así, retomando la pregunta: «¿En qué tipo de mundo queremos vivir?», desde la perspectiva de la EIG, queremos proponer agendas compartidas por investigadores, profesionales educativos, políticos, familias y comunidades de retos políticos, educativos y de investigación que organizamos a partir de estos seis focos:

1. La inclusión y la justicia social no pueden ser cosa solo de los profesores radicales, de quien tiene un familiar con discapacidad, de quien carece de recursos económicos, de quien está maltratado, de quien tiene un determinado color de piel o religión, de las personas empáticas, etc. Debe ser una cuestión compartida por todos los miembros de la sociedad. Este he-

cho pasa por **romper radicalmente con las funciones históricamente atribuidas a la escuela**, marcando los límites a un sistema que busca dominar y oprimir a todas aquellas personas que no forman parte de las élites que lo han configurado. Colectivamente hemos de encontrar las vías sociopsicopedagógicas para que las opresiones y desigualdades dejen de ser (re)producidas dentro de las escuelas, la comunidad y la sociedad. Es urgente que la educación sirva a los intereses de la humanidad y que, por tanto, aprendamos a través de la puesta en práctica y su análisis nuevas vías para desafiar un sistema que le da tan poco valor. No valen más excusas ni medias verdades, es hora de posicionarse entre estar a favor de la justicia o ser cómplice de la desigualdad.

2. **Es clave la identificación, visibilización, análisis, cuestionamiento y co-construcción de alternativas concretas y precisas contra todas las segregaciones escolares basadas en las dobles o triples redes escolares, actividades extraescolares, etc. estructuradas a partir de criterios de exclusión de clase social, de género, de etnia, de (dis)capacidad, de territorio, etc.** Como se ha mencionado a lo largo de todo el libro, la perspectiva de la EIG nos permite situar estas prácticas segregadoras desde el aula hasta la comunidad y en las múltiples intersecciones de aula, de escuela, de familias, de extraescolares, de comunidad, etc. Y nos propone, desde la investigación, las prácticas educativas y la política (Lección 2: *las evidencias son cruciales*, Mel Ainscow), el reto de identificarlas; cuestionarlas más allá de sus etiquetas, autojustificaciones o modelos de negocio; y transformarlas conjuntamente para avanzar hacia la justicia social. Recordando que la mayor dificultad para este envite es la ambigüedad de los recursos, apoyos y prácticas, que pueden ser utilizados tanto para incluir como para excluir.
3. Con el fin de transformar las prácticas y las culturas de los centros educativos, en la línea de lo que se ha presentado en los primeros seis capítulos, **es necesario que la formación de los docentes tenga la educación inclusiva como eje transversal y principal.** Una formación inclusiva transversal potente es una apuesta política, basada a la vez en valores y en investigaciones, que busca transformar la identidad de todos los docentes de todos los ámbitos, así como la de todo el personal de las escuelas (PAS, educadores sociales, apoyo, etc.)

para transformarlos en agentes activos contra las segregaciones y por una inclusión real, efectiva y global, como se expone en el capítulo 6. La inclusión no puede seguir siendo responsabilidad solo de los docentes especialistas en inclusión, sino el marco transversal de la formación de todos los docentes y líderes educativos.

4. En muchos territorios, países, regiones y municipios, se están haciendo grandes esfuerzos por innovar en educación. Pero estos procesos buscan de forma implícita o explícita una excelencia a menudo excluyente. Si el objetivo es utilizar instrumentalmente la innovación educativa para escalar posiciones en un *ranking* obsoleto, segregador y basado en la competición, como PISA, o en las evaluaciones y *rankings* estatales o regionales de escuelas, el alumnado proveniente de familias desfavorecidas, inmigrantes o en situación de discapacidad, estorban y molestan. **Es urgente un replanteamiento de la innovación, el liderazgo y la mejora educativa realmente inclusivo, apoyado por nuevos modelos de evaluación educativa no basados en la competitividad, la instrumentalidad, los *rankings* y la exclusión.** De nuevo, la investigación, las escuelas y la política necesitan trabajar juntas para construir nuevos paradigmas de la innovación, el liderazgo y la evaluación educativa, como se ha propuesto en los capítulos 1, 3 y 5.
5. **Es imprescindible que la aproximación al estudio de la inclusión en los diversos contextos educativos, rehuya la simple descripción y acumulación de datos cuantitativos.** Estos tipos de aproximaciones no permiten una interpretación que avance en el camino de la comprensión y mejora de procesos que, tal y como plantea la EIG, están contruidos sobre una base compleja. Así pues, la investigación sobre los procesos de inclusión educativa deben incorporar, necesariamente, una visión holística y no parcelada, de proceso y no únicamente de resultados, debe estar comprometida con los contextos, con las experiencias, con la sociedad, planteada con la finalidad última de promover una toma de conciencia colectiva que revierta en una toma de decisiones, a distintos niveles y de distinta naturaleza, que promuevan avances en el difícil, y al mismo tiempo esperanzador, camino hacia la inclusión.
6. Por último, **es necesario que la inclusión, la equidad, la justicia social y la lucha contra sus barreras y las dinámicas**

segregadoras se planteen en términos más globales que los del aula o la escuela. Como se ha presentado en los capítulos 7, 8 y 9, las dinámicas de desigualdad y exclusión educativa fuera de la escuela, en las actividades extraescolares y en todo lo relacionado con lo informal (internet, pueblo o ciudad, etc.), son aún más potentes y flagrantes que en el ámbito formal. Precisamente, **la perspectiva de la EIG nos lleva a una agenda política y de investigación donde es necesario realizar planteamientos transversales e interseccionales: aula, escuela, familias y comunidad.** Una agenda que debe recoger la voz del alumnado, de las familias, de los docentes y de la comunidad. Desde la EIG, no podemos seguir haciendo inclusión por los o sobre los demás. O la innovación educativa, la política educativa y la investigación educativa son participativas, es decir, se realizan con el alumnado, los docentes, las familias y la comunidad, o no podrá ser realmente inclusiva y transformadora.

5. Conclusiones

Para terminar este capítulo final, solo hay que recordar que la propuesta general de la perspectiva de la EIG, desde su carácter interseccional, es que la educación inclusiva, y en consecuencia su abordaje, debe partir de una mirada amplia y global de la diversidad. Una escuela que se defina para «todo el mundo» debe partir de un «todo el mundo» sin ninguna excepción por ningún motivo, un «todo el mundo» tan amplio como las características de cualquier ser humano puedan definir, un «todo el mundo» sin límites (estructurales, políticos, culturales, económicos, etc.). En este sentido, pues, el camino a recorrer debe dejar de lado la parcelación e individualización del foco centrado solamente en la discapacidad, el género, la pobreza, la etnia, etc., como se ha hecho a menudo (también desde el ámbito de la investigación) y buscar, como ya recogía Echeita (2019, pp. 8-9):

[...] un marco común (lo que no quiere decir simple y unidimensional), tanto para la comprensión de las situaciones, como para la investigación y la necesaria transformación educativa. [...] De ese cruce de caminos, del mestizaje y de las sinergias originadas, tal vez se

ría razonable esperar un impulso más fuerte y claro contra las potentes fuerzas de la injusticia y la inequidad educativa y sus devastadores efectos sobre el *derecho* de todos los niños y niñas a una educación... simplemente *de calidad*; a secas, sin más adjetivos, pero en efecto *de calidad*.

Así pues, un abordaje donde la diversidad sea la nueva normalidad, sin categorías de ningún tipo, un abordaje que tenga en sus fundamentos los derechos humanos, los de los niños, la justicia social, y que, por tanto, trabaje por la eliminación de las situaciones de exclusión de todos en el sentido más amplio y global de la palabra y en el sentido más amplio y global de la intervención, desde el aula hasta la comunidad.

6. Referencias

- Baena, S., Collet-Sabé, J., Garcia-Molsosa, M. y Manzano, M. (2020). More innovation, less inclusion? Debates and discussions regarding the intersectionality of innovation and inclusion in the Catalan school system: a position paper. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2020.1736653.
- Ball, S. (2021). *The education debate* (4.ª ed.). Bristol UNiversity Press.
- Ball, S. y Collet-Sabé, J. (2022). Against school: an epistemological critique. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. DOI: 10.1080/01596306.2021.1947780
- Ballestín, B. (2017). *Infants i joves d'origen immigrant a Catalunya*. Fundació Jaume Bofill.
- Beneyto, M., Castillo, J., Collet-Sabé, J. y Tort, A. (2019). Can schools become an inclusive space shared by all families? Learnings and debates from an action research project in Catalonia. *Educational Action Research*, 27(2), 210-226.
- Boaler, J., William, D. y Brown, M. (2000). Students' experiences of ability grouping: Disaffection, polarisation and the construction of failure. *British Educational Research Journal*, 26(5), 631-648.
- Booth, T. (2005). Keeping the Future Alive: putting inclusive values into action. *FORUM*, 47(2), 151-158.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* (3.ª ed.). Centre for Studies in Inclusive Education.

- Calderón, I. (2018). Deprived of human rights. *Disability & Society*, 33(10), 1666-1671.
- Calderón-Almendros, I. y Rascón-Gómez, M. T. (coords.) (2020). *Análisis y propuestas para una nueva Ley Educativa. Conversaciones de la ciudadanía sobre la escuela inclusiva*. Octaedro.
- Camacho-Vallejo, S. Collet-Sabé, J. Y Soldevila-Pérez, J. (2023): Are Spanish schools for inclusion? A systematic review of the measures in response to diversity. *Pedagogia i Treball Social. Revista de ciències solcials aplicades*, 12(2), 29-45 https://doi.org/10.33115/udg_bib/pts.v12i2.22920
- Collet-Sabé, J. (2017). «I do not like what I am becoming but...»: transforming the identity of head teachers in Catalonia. *Journal of Education Policy*, 32(2), 141-158.
- Collet-Sabé, J. y Ball, S. J. (2020). Revolting families: The Catalan «opt out» movement and practices of resistance against Standard Assessment Test (SAT). *Power and Education*, 12(1), 123-136.
- Echeita, G. (2019). A la espera de un fructífero cruce de caminos entre quienes hoy circulan en paralelo por los caminos educativos de la equidad, la justicia social, la inclusión, la convivencia, la cultura de paz o la ciudadanía global. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 7-13.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Florian, L. (2010). The Concept of Inclusive Pedagogy. En: G. Hallett (ed.). *Transforming the Role of the SENCO* (pp. 61-71). The Open University Press.
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 27-36.
- Francis, B., Taylor, B. y Tereshchenko, A. (2020). *Reassessing «Ability» Grouping*. Routledge.
- García Castaño, F. J. y Carrasco, S. (eds.) (2011). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Ministerio de Educación.
- Lingard, B. y Mills, M. (2007). «Pedagogies making a difference: Issues of social justice and inclusion». *International Journal of Inclusive Education*, 11(3) 233-244.
- Mills, M. (2018). Educational research that has an impact: «Be realistic, demand the impossible». *The Australian Educational Researcher*, 45, 569-583.

- Murillo, F. J. y Duk, C. (2021). Seguimos necesitando a Freire. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 11-13.
- Ovejero, A. (2014). *Los perdedores del nuevo capitalismo*. Biblioteca Nueva.
- Parker, L. y Gillborn, D. (eds.) (2020). *Critical Race Theory in Education*. Routledge.
- Porter, G. L. y Towell D. (2020). *The Journey to Inclusive Schooling*. <https://bit.ly/2YWUumk>
- Pujolàs, P. (ed.) (2006). *Cap a una educació inclusiva*. Eumo.
- Simó, N., Pàmies, J., Collet, J. y Tort, A. (2014). La acogida educativa en los centros escolares en Cataluña: más allá de los recursos específicos para el alumnado de nueva incorporación. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 177-194.
- Slee, R. (2019). *Inclusive Education isn't Dead, it Just Smells Funny*. Routledge.
- Soldevila, J. (2015). *La inclusió escolar d'un infant amb diversitat funcional: una història de vida* [tesis doctoral, Universitat de Vic, UCC]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/315838#page=1>
- Soldevila, J., Naranjo, M., Muntaner, J. J. (2017). Inclusive practices: the role of the support teacher. *Aula Abierta*, 46, 49-56.
- Tarabini, A. (2016). La exclusión desde dentro o la persistencia de los factores push en la explicación del abandono escolar prematuro. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 3, 8-12.
- Tarabini, A. e Ingram, N. (2018). *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe. Systemic, Institutional and Subjective Challenges*. Routledge.
- Tomlinson, S. (2012). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267-286.
- UNESCO (2020). *Towards inclusion in education: status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. UNESCO.
- Waitoller, F. R. (2020). Why are we not more inclusive? An analysis of neoliberal inclusionism. En: C. Boyle., S. Mavropoulou, J. Anderson y A. Page (eds.). *Inclusive Education: Global Issues & Controversies* (pp. 89-107). Sense.
- Waitoller, F. R., Beasley, L., Gorham, A. y Kang, V. Y. (2019). Hacia una educación inclusiva interseccional: El caso de los estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades en Chicago. *Publicaciones*, 49(3), 37-55.

Índice

Prólogo. Luchas mundiales por la educación inclusiva:	
lecciones de España	9
Lección 1: El contexto importa	10
Lección 2: Las evidencias son cruciales	11
Lección 3: Aprovechar el potencial sin explotar	12
Lección 4: La importancia de la claridad.	13
Lección 5: Implicar a la comunidad en general	14
Lección 6: Todos tienen que trabajar juntos	15
Lección 7: Las escuelas pueden aprender unas de otras	15
Lección 8: La coordinación local es esencial.	16
Reflexiones finales	17
Referencias	18

SECCIÓN INTRODUCTORIA

Presentación. La educación inclusiva global, desde el aula hasta las familias y la comunidad	23
1. Introducción	23
2. La perspectiva de la educación inclusiva global (EIG)	27
3. La estructura del libro	32
4. Referencias	38
1. Mi vida (escolar) es prescindible: radicalizar un discurso contra las miserias del sistema escolar.	41
1. Introducción	41
2. Pararse a pensar, dejarse sorprender: las múltiples caras de la discriminación y la exclusión en la escuela.	44

2.1. La historia de Lucía	45
2.2. El relato de Ismael	47
2.3. Infancias y juventudes oprimidas en el marco de la infancia y la juventud (oprimida)	48
3. Radicalizar un discurso contra las miserias del sistema escolar.	50
4. Referencias	56

EL AULA

2. Aprendizaje cooperativo para la cohesión, la inclusión y la equidad en la escuela y en el aula	63
1. El aprendizaje cooperativo como instrumento para la inclusión: contexto y referentes teóricos	63
1.1. Principios, modelos y ámbitos del aprendizaje cooperativo	64
1.2. Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva	65
2. Cooperar para aprender - aprender a cooperar para la cohesión, la inclusión y la equidad.	67
2.1. Ámbito de intervención A: la cohesión para crear equipos cooperativos	68
2.2. Ámbito de intervención B: aprender en equipos cooperativos.	70
2.3. Ámbito de intervención C: aprender a cooperar en equipo	72
3. Ayudar a enseñar a cooperar	74
4. Referencias	78
3. Evaluación inclusiva: la mejora curricular esencial para conseguir la equidad en el aula	83
1. ¿Qué deciden los docentes sobre la evaluación?.	83
1.1. ¿Qué función de la evaluación se prioriza?	84
1.2. ¿Qué objetivo cumple la evaluación? y ¿en qué momento se plantea?	84
1.3. ¿Qué agentes forman parte del proceso evaluativo y de qué manera participan?	85
2. Un modelo de aproximación y análisis a las prácticas evaluativas de carácter inclusivo	87
2.1. Enfoque evaluativo	90
2.2. Programa de evaluación.	91
2.3. Situación de evaluación	92

2.3.1. Actividades preparatorias	93
2.3.2. Actividades de evaluación en sentido estricto (instrumentos de evaluación)	94
2.3.3. Actividades de corrección/calificación	95
2.3.4. Actividades de comunicación/devolución	96
2.3.5. Actividades de aprovechamiento	97
2.4. Tareas de evaluación	98
3. La interrelación entre las decisiones sobre las prácticas evaluativas inclusivas y los niveles de aproximación y análisis a su estudio: evidencias de investigación	99
4. Referencias	100
4. Apoyo en el aula inclusiva	107
1. Introducción	107
2. Perspectiva internacional	108
3. Perspectiva teórica.	111
4. Aportaciones para un apoyo inclusivo en las aulas.	112
4.1. Diseño universal para el aprendizaje	114
4.2. Apoyo a la docencia: docencia compartida o codocencia	116
4.3. Apoyo entre iguales	117
4.4. Apoyo de las familias	118
4.5. Apoyo comunitario	119
5. Conclusiones, retos y propuestas	120
6. Referencias	123

ESCUELA

5. Estrategias para la mejora de las prácticas educativas en una dirección inclusiva: el asesoramiento colaborativo y la investigación participativa	131
1. Introducción	131
2. Una estrategia colaborativa para el cambio y la mejora de las prácticas inclusivas.	132
3. Investigación participativa e inclusiva, con orientación a la mejora.	136
4. Algunas lecciones aprendidas: cómo avanzar para promover instituciones y prácticas más inclusivas	140
5. Algunas cuestiones abiertas.	143
6. Referencias	145

6. Profesores radicales que luchan por un sistema educativo socialmente más justo: un «Homenaje a Cataluña»	149
1. Introducción	149
2. Escolarización radical y justicia social.	152
3. Los profesores	155
4. Criticar y trabajar dentro de la corriente dominante.	158
5. Construir lo nuevo: comprometerse con el pensamiento utópico	161
6. Conclusiones	165
7. Referencias	167

FAMILIAS Y COMUNIDAD

7. Educación inclusiva y familias: paradojas, contradicciones y barreras.	173
1. Introducción	173
2. Familias en el contexto español: contradicciones y transformaciones hacia una educación inclusiva	174
2.1. Dimensión 1: elección escolar y segregación educativa	174
2.2. Dimensión 2: relaciones con las «otras» familias.	176
2.3. Familias y escuelas de educación especial	177
3. Familias en el contexto chileno: contradicciones y transformaciones hacia una educación inclusiva	179
3.1. Dimensión 1: Elección escolar y segregación educativa	179
3.2. Dimensión 2: Relaciones con las «otras» familias	181
3.3. Familias y escuelas de educación especial	182
4. Conclusiones y recomendaciones.	184
5. Referencias	187
8. Hacia una comunidad inclusiva o cómo, sin el entorno, no puede haber una inclusión real	193
1. Introducción	193
2. ¿Son las ciudades y las comunidades inclusivas?	194
3. ¿Son las extraescolares de música y artes inclusivas?	199
4. ¿Son nuestras ciudades urbanísticamente inclusivas?	201
5. ¿Es internet una comunidad digital inclusiva?	204
6. Conclusiones	207
7. Referencias	209

9. Las voces del alumnado para una educación democrática e inclusiva	213
1. Introducción	213
2. Conceptos de <i>democracia</i> e <i>inclusión</i> en la escuela	214
3. Las voces del alumnado y su participación en las escuelas	215
4. La investigación	216
5. Compromiso con las voces del alumnado para reflexionar sobre las prácticas educativas en un centro de Secundaria	217
5.1. Metodología: estudio de caso único	218
5.2. Conclusiones	219
6. Llegar a los «difíciles de implicar»: respuestas inclusivas a la diversidad a través del diálogo alumno-profesor (ReHaRe)	223
7. Conclusiones	227
8. Referencias	228
10. Educación inclusiva global: desafíos para el futuro	233
1. Introducción	233
2. La falacia de la inclusión en la cotidianidad de las experiencias educativas	234
3. La EIG como respuesta inclusiva y socialmente justa a las experiencias educativas	238
4. Desafíos para el futuro	241
5. Conclusiones	245
6. Referencias	246

Educación inclusiva global

Esta obra aborda cuestiones relacionadas con los procesos de inclusión escolar desde la perspectiva de la *inclusión global*, que se centra en la necesidad de afrontar los retos de la educación inclusiva interrelacionando la dimensión del aula, de la escuela como institución, y de las familias y la comunidad. Este volumen demuestra que la inclusión puede llevarse a cabo de forma real, concreta y cotidiana, y cómo los investigadores pueden trabajar junto con los profesionales y otros agentes que desarrollan sus prácticas a diario en diferentes contextos.

La obra se fundamenta en una serie de proyectos de grupos de investigación españoles e internacionales para proporcionar marcos teóricos ricos, reflexiones profundas y resultados de investigación rigurosos vinculados con las tres dimensiones de la perspectiva de la *inclusión global* y su imprescindible trabajo en red. La mayoría de los capítulos toman España como caso de estudio, pero, lejos de ser un libro local, utiliza el análisis español para dialogar internacionalmente con los principales debates y desafíos actuales de la inclusión, treinta años después de la Declaración de Salamanca.

Jordi Collet Sabé. Catedrático de Sociología de la Educación de la Universidad de Vic - UCC (Barcelona). Coordinador del Grupo de Investigación en Educación (GREUV). Trabaja sobre políticas educativas y sociales; relaciones escuela, familias y comunidad; zonas socioeducativas; educación para el bien común; y desigualdades e inclusión.

Mila Naranjo Llanos. Profesora agregada de Psicología de la Educación en la Universidad de Vic - UCC. Ha trabajado en el Instituto Municipal de Educación de Barcelona, la Universitat de Barcelona y la Universitat Oberta de Catalunya. Ha realizado investigaciones y publicado artículos en torno a la evaluación inclusiva y el aprendizaje cooperativo.

Jesús Soldevila Pérez. Profesor contratado doctor de la Universidad de Vic - UCC. Coordinador del Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD). Asesor en Down Catalunya. Trabaja en la voz del alumnado para la mejora democrática e inclusiva de la escuela, el aprendizaje cooperativo y la inclusión de personas en situación de discapacidad.