

**Ignacio Calderón Almendros
María Teresa Rascón Gómez
(Coords.)**

El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos

**Dificultades,
propuestas y desafíos**



La colección Educación Universitaria contribuye a la difusión de experiencias significativas y buenas prácticas de innovación y mejora docente en el ámbito de la educación superior, y a intentar dar respuestas adecuadas a los retos que plantean tanto las actuales tendencias sobre el proceso de docencia-aprendizaje, como la construcción de nuevos espacios para la educación superior.

Compuesta por libros de alta divulgación sobre temas de enseñanza y aprendizaje universitarios, va dirigida especialmente a los profesores universitarios y futuros docentes en fase de formación; también a los responsables de la gestión universitaria, al alumnado de estudios superiores y a todas las personas que se interesan por el mundo de la docencia en la universidad.

En la serie «Educación superior comparada e internacional», de orientación diferenciada y propia, se publican obras que presentan los resultados de destacadas investigaciones internacionales sobre temas relacionados con la educación superior desde una perspectiva comparada.

Esta colección también presenta ediciones digitales de todos los libros y, además, de aquellos documentos que, por su naturaleza o por la extensión y amplitud de sus planteamientos, exceden las posibilidades de ediciones en formatos tradicionales.

El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos

Dificultades, propuestas y desafíos



CONSEJO EDITORIAL IDP/ICE, UB-OCTAEDRO

Dirección

Teresa Pagès Costas (jefa de la Sección Universidad, IDP/ICE, Facultad de Biología, Universidad de Barcelona)

Coordinadora

Anna Forés Miravalles (IDP/ICE, Facultad de Educación, Universidad de Barcelona)

Editor

Juan León (director de la Editorial Octaedro)

Consejo Editorial

Pedro Allueva Torres (Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza)

Pilar Ciruelo Rando (Editorial Octaedro)

Mar Cruz Piñol (Facultad de Filología, Universidad de Barcelona)

Carmen Ferrándiz García (Facultad de Psicología, Universidad de Murcia)

Mercè Gracenea Zugarramurdi (Facultad de Farmacia y Ciencias Alimentación, Universidad de Barcelona)

Virginia Larraz Rada (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Andorra)

Miquel Martínez Martín (Facultad de Educación, Universidad de Barcelona)

Miquel Oliver Trobat (Facultad de Educación, Universidad de las Islas Baleares)

Joan Carles Ondategui Parra (Facultad de Óptica y Optometría, Universidad Politécnica de Cataluña)

Jordi Ortín Rull (Facultad de Física, Universidad de Barcelona)

Mireia Ribera Turró (Facultad de Matemáticas e Informática, Universidad de Barcelona)

Alicia Rodríguez Álvarez (Facultad de Filología, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

Carmen Saurina Canals (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Gerona)

Secretaría Técnica del Consejo Editorial

Lourdes Marzo Ruiz (IDP/ICE, Universidad de Barcelona), Ana Suárez Albo (Editorial Octaedro)

Normas presentación originales:

https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs/Normas_presenta.pdf

Revisores:

https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs//Revisores_Octaedro.pdf

Criterios de calidad:

<https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs/criterios.pdf>

**Ignacio Calderón Almendros
María Teresa Rascón Gómez
(Coords.)**

El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos

Dificultades, propuestas y desafíos

OCTAEDRO - IDP/ICE, UB

Colección Educación universitaria

Título: *El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos. Dificultades, propuestas y desafíos*

Primera edición: febrero de 2024

© Ignacio Calderón Almendros, M.^a Teresa Rascón Gómez (coords.)

© De esta edición:
Ediciones Octaedro, S.L.
Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Universitat de Barcelona
Institut de Desenvolupament Professional (IDP/ICE)
Campus Mundet - 08035 Barcelona
Tel.: 93 403 51 75
ice@ub.edu



Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN (papel): 978-84-10054-62-2

ISBN (PDF): 978-84-10054-63-9

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

Sumario

1. Introducción 9
— MARÍA TERESA RASCÓN GÓMEZ, IGNACIO CALDERÓN ALMENDROS

I. UN MARCO DE ANÁLISIS SOBRE LA INCLUSIÓN Y LA EQUIDAD

2. Inclusión y equidad en la educación: una agenda global para la investigación y la comunidad investigadora 17
— MEL AINSOW
3. La universidad ante la necesidad imperiosa de romper con la inercia. Algunos aprendizajes, desafíos y controversias 43
— IGNACIO CALDERÓN ALMENDROS, MARÍA TERESA RASCÓN GÓMEZ

II. INVESTIGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

4. Interpelando a la investigación para el desarrollo de una educación más inclusiva 69
— GERARDO ECHEITA SARRIONANDIA, CECILIA SIMÓN RUEDA
5. Hacia una educación inclusiva interseccional en la agenda formativa de docentes 95
— FEDERICO R. WAITOLLER, COLEEN KOWALSKI, LUZ DEL VALLE MOJTAR MENDIETA
6. La investigación-acción participativa como encrucijada: investigación, formación inicial y permanente, y transformación de la realidad 123
— MARIANA ALONSO BRIALES, CRISTINA VEGA DÍAZ, CRISTINA REDONDO CASTRO

III. FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. ALGUNAS LÍNEAS PARA EL CAMBIO

7. La inclusión en la universidad y desde la universidad: una mirada desde la formación inicial de profesionales de la educación 149
— JOSÉ MANUEL DE OÑA COTS, EDUARDO S. VILA MERINO, ARASY GONZÁLEZ MILEA
8. Derechos humanos y carrera académica: la excepcionalidad laboral universitaria en la reserva de empleo público para profesorado con discapacidad 171
— FÁTIMA SOLERA NAVARRO, FLORENCIO CABELLO FDEZ.-DELGADO, M.^a TERESA RASCÓN GÓMEZ
9. ¿Qué se puede hacer desde las universidades para que las prácticas docentes sean inclusivas? 195
— ANABEL MORIÑA DÍEZ
10. Recuperar los lenguajes de la gente común para la formación de docentes inclusivos. (Auto)biografías y construcción de conocimiento para la acción 211
— LUZ DEL VALLE MOJTAR MENDIETA, JESÚS J. MORENO PARRA, IGNACIO CALDERÓN ALMENDROS

1. Introducción

— **María Teresa Rascón Gómez**

— **Ignacio Calderón Almendros**

Universidad de Málaga

Garantizar la equidad y la inclusión en educación constituye el principal reto que afrontan en la actualidad los sistemas educativos de todo el mundo. Durante las últimas décadas, las universidades vienen generando conocimiento científico y construcciones académicas que tratan de hacer frente a este reto; sin embargo, no parecen haber impactado suficientemente en la realidad de nuestras escuelas. Por tanto, existe una brecha enorme entre lo que se viene publicando internacionalmente sobre las bondades y la necesidad de la inclusión y la equidad, así como la transferencia de ese conocimiento en cambios sociales y culturales, y las políticas y las prácticas que se desarrollan en las escuelas. La pregunta es evidente: ¿qué estamos haciendo mal? Probablemente, uno de los principales factores que entorpecen este proyecto es una concepción del cambio educativo equivocada, así como de la forma en que construimos conocimiento. En todo ello, las universidades necesitamos dar un paso adelante reconociendo nuestras contradicciones y poniendo en marcha nuevas propuestas de construcción de conocimiento y acción con nuestro alumnado y las comunidades escolares.

Es un placer presentar esta obra, hecha con las contribuciones de docentes, investigadores e investigadoras forjados en diversos contextos, con una extensa experiencia y con horas de reflexión colegiada y comprometida con la construcción de un sistema educativo que revalore la diversidad humana y responda adecuadamente a ella. Con

esta idea en mente, y conscientes de la responsabilidad que tenemos las facultades de Educación para que eso ocurra, este texto pretende adentrarse en algunos de los desafíos que debe enfrentar el profesorado universitario para formar futuros docentes que pongan la inclusión y la equidad en el primer plano de sus concepciones y prácticas educativas, pero también para promover la inclusión en las aulas universitarias, en sus investigaciones y en transferencia del conocimiento.

Para ello, afrontaremos la tarea con tres grandes bloques. El primero pretende generar un marco desde el que encuadrar el análisis crítico y las propuestas para la universidad. El segundo se adentrará en el área de investigación, abordando tanto los principales aportes de la investigación internacional como algunas propuestas emergentes con gran capacidad de transferencia, bien por el marco teórico que generan o por la capacidad de democratizar la construcción de un conocimiento situado y útil para las comunidades. El tercer bloque se refiere a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad, lo que va desde el cuestionamiento de los planes de estudio y las condiciones de trabajo del profesorado universitario hasta la promoción de la educación inclusiva en nuestras clases.

La pregunta inicial tiene una derivada a la que pretendemos atender: ¿son inclusivas la investigación y la docencia universitarias? Este texto trata de introducirnos en este entramado dilemático con la intención de cuestionar lógicas, pero también de plantear propuestas que sirvan para explorar juntos nuevos caminos que se asienten en el respeto a los derechos educativos de todas las personas sin excepción. Una importante parte de los aportes en forma de análisis y propuestas que aparecen en el libro emanan de un ilusionante proyecto de investigación desarrollado desde la Universidad de Málaga durante los últimos seis años,¹ y que ha derivado en un movimiento ciudadano bajo el nombre: «Educación inclusiva. Quererla es crearla».² Junto

1. Se trata de los proyectos I+D+I «Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva desde el modelo social de la discapacidad. Resistencia, resiliencia y cambio social» (RTI2018-099218-A-I00) y «Narrativas emergentes para la construcción de escuelas inclusivas» (PID2022-140193OB-I00), financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación y codirigidos por los coordinadores de esta obra.

2. <https://creemoseducacioninclusiva.com/>

a estos capítulos, se presentan trabajos de destacados investigadores e investigadoras en el panorama internacional del desarrollo de la educación inclusiva. La conexión entre ambos aportes a lo largo de cada uno de los bloques ofrece un material sugerente para repensar y reconstruir prácticas de investigación y docencia en la universidad, que avancen en una dirección coherente hacia una educación que no deje a nadie al margen.

El primer bloque, «Un marco de análisis sobre la inclusión y la equidad», comienza con un capítulo titulado «Inclusión y equidad en educación: una agenda global para la investigación y la comunidad investigadora», en el que Mel Ainscow reflexiona, a partir de su extensa y profunda labor investigadora en el contexto internacional, sobre el papel de la investigación en la promoción de sistemas educativos inclusivos. A través de relatos de algunas de sus investigaciones, Ainscow enfatiza la importancia de un giro inclusivo que requiere: procesos de colaboración entre la docencia y la investigación, una propuesta metodológica variada, así como un marco de análisis y acción que ofrezca sentido a todo el trabajo.

En el siguiente capítulo de este primer bloque, titulado «La universidad ante la necesidad imperiosa de romper con la inercia. Algunos aprendizajes, desafíos y controversias», María Teresa Rascón e Ignacio Calderón plantean algunos de los hallazgos desarrollados a partir del citado proyecto de investigación, sobrevolando los diferentes pilares que ha desarrollado: la construcción de narrativas colectivas, el rescate de biografías particulares y la articulación de propuestas de transformación, poniendo en juego, para todo ello, las labores de investigación y docencia universitaria. Este planteamiento sitúa a la universidad como un espacio de construcción subversivo, capaz de crear conocimiento que trascienda el lenguaje políticamente correcto que acecha al proyecto de hacer las escuelas inclusivas. El desarrollo de una ciencia ciudadana, la investigación en el cambio y con la gente, y una docencia implicada en ella se plantean como nuevos horizontes de posibilidad sobre la base de la experiencia llevada a cabo.

El segundo bloque, «Investigación para la educación inclusiva», comienza con el capítulo de Gerardo Echeita y Cecilia Simón: «In-

terpelando a la investigación para el desarrollo de una educación más inclusiva», donde tratan de dar respuesta a cuestiones fundamentales sobre la necesidad o no de más investigación para llevar a cabo la educación inclusiva, sobre la importancia de desarrollar una mayor transferencia real, entendida esta en términos de transformación, y se analizan las resistencias al cambio que operan en los diferentes planos de la realidad educativa. El capítulo constituye un marco de referencia para avanzar hacia una educación más inclusiva.

En el siguiente capítulo de este bloque, titulado «Hacia una educación inclusiva interseccional en la agenda formativa de docentes», Federico Waitoller, Coleen Kowalski y Luz Mojtar hacen el ejercicio de dejar de explicar la responsabilidad de otros agentes en la inequidad existente en las escuelas –políticas, neoliberalismo, discriminaciones, administradores, docentes– para poner un espejo delante de nosotros mismos y enfocar la crítica a un actor poco criticado, que llaman «el enemigo interior»: la formación docente universitaria requerida para el ejercicio de la función docente. Para ello se enfocan en las estructuras organizacionales y en las prácticas pedagógicas, y proponen una forma interseccional de entender la educación inclusiva, que más tarde usarán para tratar de realizar una serie de recomendaciones con el objetivo de mejorar la formación docente en las universidades.

A continuación, en el capítulo titulado: «La investigación-acción participativa como encrucijada: investigación, formación inicial y permanente, y transformación de la realidad», Mariana Alonso, Cristina Vega y Cristina Redondo ponen de relieve la importancia de una formación docente universitaria que vaya más allá del logro de conocimientos disciplinares, que se centre fundamentalmente en la adquisición de competencias profesionales y promueva la investigación inclusiva. Todas sus reflexiones son ilustradas a través de una experiencia de investigación-acción participativa en un centro escolar como parte particularmente ilusionante del proyecto antes mencionado.

El tercer y último bloque, «Formación para la educación inclusiva. Algunas líneas para el cambio», comienza con el capítulo: «La inclusión en la universidad y desde la universidad: una mirada desde la formación inicial de profesionales de la educación», donde José

Manuel de Oña, Eduardo Vila y Arasy González abordan la inclusión en el ámbito de la educación superior, destacando las competencias vinculadas a la valoración de la diversidad como un aspecto fundamental para el buen ejercicio de la formación de profesionales de la educación, y ello desde la doble perspectiva de cómo se tiene en cuenta y se atiende a esa diversidad en las propias aulas universitarias y analizando la formación al respecto que se da a los futuros profesionales de la educación en los distintos niveles educativos y profesiones.

El segundo capítulo del bloque se centra en «Derechos humanos y carrera académica: la excepcionalidad laboral universitaria en la reserva de empleo público para profesorado con discapacidad». En él, Fátima Solera, Florencio Cabello y María Teresa Rascón repasan el marco legal de la reserva de empleo público para personas con discapacidad, elaboran una crítica fundamentada de la excepcionalidad laboral universitaria en la reserva de empleo público para profesorado con discapacidad y del incumplimiento sistemático de esta reserva legal de empleo público, así como en la aplicación de las normativas de reserva de plazas de PDI para personas con discapacidad. El capítulo, muy sugerente y provocador, nos sitúa ante una realidad incómoda para el profesorado universitario, ya que parte de privilegios que urge desmontar.

En el siguiente capítulo, titulado «Qué se puede hacer desde las universidades para que las prácticas docentes sean inclusivas», Anabel Moriña pone el acento en qué hace y cómo actúa un docente universitario inclusivo, planteando algunas recomendaciones sobre cómo pueden contribuir las universidades para facilitar que las prácticas docentes sean inclusivas, valorando la diversidad, planificando una formación de acuerdo con ella, mediante proyectos accesibles, con metodologías activas y participativas, y con estrategias afectivas y emocionales. Todo ello enfoca la formación del profesorado hacia la equidad y la justicia social.

El último capítulo lleva por título «Recuperar los lenguajes de la gente común para la formación de docentes inclusivos. (Auto)biografías y construcción de conocimiento para la acción». Se trata de un texto trufado de evidencias de investigación que da una continuidad

natural al anterior capítulo, y con ello se cierra el libro. Luz Mojtar, Jesús J. Moreno e Ignacio Calderón, poniendo en relación sus experiencias educativas personales con sus proyectos de investigación y docencia, construyen una narrativa que aborda el valor formativo de las voces subalternas. Son las voces silenciadas, aquellas en las que debe reflejarse el alumnado universitario, las que pueden sacar el discurso pedagógico de los límites injustos de la realidad actual y de los marcos de pensamiento hegemónicos que la sostienen. La conexión entre las vidas, incluida la de quienes se preparan para ser profesionales de la educación, permite la construcción de un conocimiento que entrelaza emoción y cognición, preparando con ello al alumnado para la acción.

El libro es una invitación a reflexionar sobre nuestros trabajos en la universidad: sus condiciones y condicionantes, sus posibilidades, las conexiones entre docencia e investigación, lo que pretendemos y lo que realizamos, la revisión de las décadas que nos preceden y que no han logrado lo que era deseable y esperable. Revisarlo es una forma de volver a situarnos ante la tarea de diseñar y decidir, ahora sí, no solo a partir de lo que hemos dicho desde nuestras investigaciones, sino teniendo en cuenta lo que ha funcionado y lo que no, atendiendo también a la inclusividad o no de nuestras formas de investigar y de enseñar. Y atendiendo a lo que tienen que decir otros actores fundamentales, tanto en la investigación como en la docencia. Porque la educación inclusiva requiere un esfuerzo colectivo, en el que nadie es prescindible. Mel Ainscow repite como un mantra eso de: «todo el alumnado importa, e importa por igual». En la construcción de una sociedad inclusiva, es algo que nos tenemos que plantear en todos los niveles. La realidad no cambiará si no es por la voluntad colectiva. Ese es el gran desafío.

I. UN MARCO DE ANÁLISIS SOBRE LA INCLUSIÓN Y LA EQUIDAD

2. Inclusión y equidad en la educación: una agenda global para la investigación y la comunidad investigadora

— **Mel Ainscow**
Manchester University

Promover la inclusión y la equidad en el campo de la educación es un desafío al que se enfrentan todos los países a la hora de formular políticas relevantes. Ello tiene a su vez repercusiones importantes para la comunidad investigadora, desde la cual tratamos de ejercer una influencia significativa. Con este fin, dicho de forma sencilla, nos preguntamos de qué modo nuestras investigaciones pueden servir como base para promover iniciativas encaminadas a la inclusión y la equidad.

Este capítulo recoge experiencias profesionales relativas a mi participación en diversos proyectos a lo largo de los años junto con otros miembros de la comunidad investigadora, proyectos cuyo objeto ha sido ofrecer asesoramiento sobre cómo, desde el ámbito de la investigación, podemos aportar mayor valor a este campo.³

2.1. El contexto internacional

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en 1994, dio un gran impulso a la educación inclusiva.

3. El programa de investigación descrito en este capítulo ha contado con las aportaciones de un gran número de colegas, que lamentablemente es excesivo para mencionarlos aquí. Sin embargo, quisiera puntualizar que las ideas de Alan Dyson han resultado especialmente relevantes para el desarrollo de la argumentación en el presente capítulo.

Entre los asistentes se contaban más de 300 participantes en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, que se reunieron en Salamanca con objeto de abordar determinados cambios en las políticas educativas que son fundamentales para promover el enfoque de la educación inclusiva, es decir, permitir que las escuelas atiendan las necesidades de todos los niños y todas las niñas (Unesco, 1994). Aunque la conferencia se centró fundamentalmente en lo que se denominó «educación para las necesidades especiales», la conclusión a la que llegaron fue la siguiente:

Las prestaciones educativas especiales –problema que afecta por igual a los países del norte y a los del sur– no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y, desde luego, de nuevas políticas sociales y económicas. Requieren una reforma considerable de la escuela ordinaria (Unesco, 1994, pp. iii-iv).

Por consiguiente, el objetivo es reformar los sistemas educativos, algo que, tal como defendemos, únicamente puede suceder si los centros escolares ordinarios son capaces de educar a todos los niños y a todas las niñas en sus comunidades locales.

En esta mirada hacia el futuro, el año 2016 fue especialmente importante en relación con el legado de Salamanca. Partiendo de la Declaración de Incheon, formulada en el marco del Foro Mundial sobre la Educación en mayo de 2015 (Unesco, 2015), la Unesco publicó el *Marco de acción para la educación 2030*. Este marco de acción otorga una gran importancia a la inclusión y la equidad como pilares fundamentales para una educación de calidad. También hace hincapié en la necesidad de abordar todas las formas de exclusión y marginación, disparidades y desigualdades en el acceso, la participación y los procesos y resultados de aprendizaje.

Es importante reconocer que la promoción de la inclusión y la equidad no conlleva simplemente un cambio de carácter técnico u organizativo. Se trata más bien de un movimiento que avanza en una dirección filosófica clara orientada hacia el desarrollo de una cultura de acogimiento y apoyo dentro de las comunidades educativas (Ains-

cow, 2020). La creación de un cambio cultural de tales características requiere el compromiso común de todas las partes implicadas, entre las que se encuentran docentes, estudiantes, familias y las comunidades en su conjunto. Por lo tanto, es fundamental que quienes han de participar tengan una idea clara de lo que se pretende. En concreto, los términos *inclusión* y *equidad* deben definirse de manera que se dirijan a un amplio espectro de actores.

En este sentido, resultan especialmente esclarecedoras las siguientes definiciones, facilitadas en la *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación* de la Unesco (2017):

- La inclusión es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes.
- La equidad consiste en asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los y las estudiantes se considere de igual importancia.

En consecuencia, el mensaje principal es sencillo: todo el alumnado importa, e importa por igual. El desafío es descubrir cómo poner en práctica este principio.

2.2. El papel de la investigación

A pesar de estos importantes avances, un informe de seguimiento de la educación en el mundo señala que aproximadamente 258 millones de niños, niñas y jóvenes todavía no asisten a la escuela (Unesco, 2020). Además, los datos del Instituto de Estadística de la Unesco revelan que más de 617 millones de niños, niñas y adolescentes no están alcanzando los niveles mínimos de competencia en lectura y matemáticas (UIS, 2019). Asimismo, se registran elevados índices de abandono escolar a nivel mundial, particularmente en la educación secundaria, así como la marginación de numerosos colectivos durante su transición a la educación superior, con los consiguientes desafíos

que ello les presenta (Unesco, 2015). Estos son los retos que emplazan a la comunidad investigadora a realizar sus aportaciones.

En gran medida, se ha desterrado la creencia de que la investigación pueda tener efectos directos sobre el terreno. No obstante, continúa habiendo miembros de la comunidad investigadora que defienden lo contrario y que «parecen sorprendidos o incluso consternados por el hecho de que sus resultados no se incorporen de inmediato, ya sea en el ámbito de las políticas o en la propia práctica» (Levin, 2011, p. 17). En cualquier caso, la aceptación de los hallazgos procedentes de los estudios de investigación sigue siendo limitada. Por ejemplo, Harris *et al.* (2013) aducen que, pese a que existe un importante volumen de conocimientos sobre lo que resulta efectivo en el aula, en la escuela y en el sistema, así como sobre los aspectos que motivan tal efectividad, los colectivos encargados de formular políticas se han mostrado reacios a asumir los hallazgos académicos y, cuando han accedido a ello, su aceptación normalmente ha tenido un carácter selectivo.

Esto supone que quienes desarrollan su actividad en el espacio comprendido entre quienes son responsables de formular las políticas pertinentes y la comunidad investigadora se ven abocados a superar una serie de obstáculos. Sullivan y Skeltcher (2002) denominan a estas personas «reticulistas», es decir, individuos que construyen capacidades y prácticas colaborativas para optimizar su influencia. Estas personas suelen caracterizarse por una serie de rasgos:

- grandes dotes de comunicación: son capaces de adaptar su lenguaje a entornos específicos, empatizar con otras personas mediante la negociación y abordar una misma situación desde múltiples perspectivas;
- excelente capacidad de trabajo en equipo, con la habilidad de acceder a diversos entornos y entablar contacto con personas que tienen intereses y objetivos comunes;
- orientación estratégica, ya que logran abarcar el «panorama general» y entender cómo los diferentes actores implicados pueden contribuir a lograr objetivos comunes;

- destreza contextual, con una gran comprensión del modo en que las oportunidades y limitaciones dentro de una organización pueden incidir en el comportamiento del individuo;
- capacidad de resolución de problemas, aportando un pensamiento lateral y creativo para buscar soluciones a los desafíos que se les presentan;
- habilidad para la autogestión, dado que asumen riesgos en un marco que comprende la capacidad organizativa; en este sentido, cuentan con sólidas destrezas organizativas.

En el apartado siguiente se ofrece una serie de reflexiones sobre las experiencias que he atravesado en la aplicación de este enfoque.

2.3. Un giro inclusivo

Tras mi experiencia profesional tanto en escuelas como en la administración educativa local en el Reino Unido, hacia la mitad de mi carrera profesional me trasladé al ámbito universitario para continuar trabajando en estas cuestiones. Durante esos años me dediqué a replantearme mi perspectiva anterior en distintos sentidos, que resumí en una publicación anterior de la siguiente manera (Ainscow, 2016a):

- De un enfoque limitado centrado en la educación especial pasé a contemplar los procesos de forma más amplia, lo que di en llamar «mejora escolar con actitud».
- De propiciar iniciativas para lograr la integración de determinados colectivos dentro del alumnado transité hacia el desarrollo de formas inclusivas de educación centradas en «la presencia, la participación y la consecución de logros» por parte de todas las personas menores y jóvenes.
- De abordar un análisis de las características de cada estudiante en particular pasé a estudiar las barreras y los recursos que existen en los contextos concretos de aprendizaje.

- Tras haber hecho hincapié en el desarrollo de centros escolares concretos, opté por reorientarme hacia iniciativas dirigidas a lograr una reforma de sistema, mediante un enfoque basado en «palancas para el cambio».

Estos movimientos me llevaron a proponer lo que denominé «un giro inclusivo» (Ainscow, 2007). En términos generales, esto implica distanciarse de las definiciones de fracaso escolar, que se concentran en las características de cada niño o niña y sus familias, para avanzar hacia un análisis de las barreras a la participación y al aprendizaje a las que se enfrenta el alumnado en el marco de los sistemas escolares. De esta manera, aquellos niños que no responden a lo estipulado por la organización existente pasan a considerarse como «voces ocultas» que, en ciertas condiciones, pueden potenciar la mejora de las escuelas.

Basándome en mi experiencia en la puesta en práctica de este enfoque en diversos ámbitos, considero que es más probable que funcione de manera efectiva en contextos donde exista una cultura de colaboración que fomente y apoye la resolución de problemas (Ainscow, 2016b). Así, se apela a quienes trabajan en un determinado contexto para se impliquen de forma colaborativa y de este modo se puedan abordar las barreras a la educación que experimenta una parte del alumnado. El trabajo que llevamos a cabo para desarrollar el «índice de inclusión» (también conocido con su nombre en inglés: *index for inclusion*) contribuyó a impulsar mis planteamientos sobre lo que conlleva este proceso (Ainscow, 1999).

El índice es un instrumento de autoevaluación escolar que se desarrolló inicialmente para su aplicación en el Centro de Estudios de Educación Inclusiva en Inglaterra.⁴ Posteriormente, se ha traducido a más de cuarenta idiomas y se ha utilizado a nivel internacional en muchos países, tanto del sur como del norte. Proporciona un marco que permite a los centros escolares aprovechar los conocimientos y puntos de vista que pueden aportar los profesionales, el alumnado,

4. <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>

los padres o tutores, y los representantes de la comunidad sobre las barreras que existen para el aprendizaje y la participación.

2.4. Investigación colaborativa

El desarrollo de mi reflexión sobre cómo puede contribuir la comunidad investigadora a la aplicación de este enfoque comenzó con el proyecto denominado «Mejorando la calidad de la educación para todos» (IQEA, por sus iniciales en inglés), llevado a cabo a principios de los años noventa. Inicialmente participaron en el proyecto un pequeño grupo de investigadores de la Universidad de Cambridge que trabajaban con escuelas de la ciudad de Londres y sus alrededores (Ainscow y Hopkins, 1992). Posteriormente, IQEA evolucionó en distintas direcciones en otros lugares del mundo. (Para consultar informes más detallados de algunos de estos proyectos, véase Ainscow, 1999; Hopkins *et al.*, 1996; West y Ainscow, 2010). Todas estas actividades reunieron a equipos de personal investigador del ámbito universitario que, trabajando de forma conjunta con redes de escuelas, lograron establecer mecanismos que permitieran mejorar el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad escolar (alumnado, familias y profesionales).

Como resultado del compromiso adquirido con los centros escolares que participaron en el proyecto IQEA, generamos un estilo de colaboración que influiría en iniciativas posteriores y que denominamos «trabajar con», en lugar de «trabajar sobre» (Ainscow y Southworth, 1996). Esta expresión pretendía sintetizar un enfoque que otorgaba expresamente a cada centro participante una autonomía considerable para determinar sus propias prioridades de desarrollo, así como los métodos para materializar esas prioridades. Este abordaje nos permitió ser conscientes de la enorme complejidad que entrañaban los proyectos, en tanto que nos provocó desconcierto hallarnos frente a una gran variedad de opciones en materia de política y estrategia. Entendimos entonces que la única manera de lograr una mayor comprensión de las transformaciones necesarias en el ámbito escolar era asumir un compromiso continuado con estas complejidades.

Estas ideas se pusieron en marcha y se desarrollaron a través de unos estudios adicionales, entre los que figuran los siguientes:

- *Comprender y desarrollar prácticas inclusivas en las escuelas.* Este estudio de investigación-acción colaborativa se llevó a cabo en Inglaterra entre los años 2000 y 2004, con la participación de una red de 25 escuelas ubicadas en núcleos urbanos que operaban en el marco de tres administraciones educativas locales y trabajaron en colaboración con tres universidades asociadas. Los centros escolares de la red reflejaron resultados que pusieron de manifiesto cómo el estudio de la docencia puede fomentar el desarrollo de formas de enseñanza más inclusivas (Ainscow *et al.*, 2006).
- *Una red de investigación sobre la equidad.* Entre 2006 y 2011 exploramos estas ideas de forma más pormenorizada a través de nuestra participación en otra red de escuelas en Inglaterra (Ainscow *et al.*, 2012). La ubicación de esta iniciativa fue una entidad local caracterizada por la desigualdad socioeconómica y la segregación étnica y social. La iniciativa corrió a cargo de varios grupos de investigación formados por profesionales de los centros participantes en el proyecto, que generalmente constaban de cinco o seis miembros y representaban diferentes perspectivas dentro de sus comunidades escolares.
- *Liderazgo ético: una investigación colaborativa de la reforma escolar basada en evidencia orientada hacia la equidad.* Este estudio aglutinó a diversas escuelas situadas a lo largo de la extensión geográfica del Estado de Queensland, en Australia, con un equipo de ocho investigadores universitarios. Exploramos de forma conjunta cómo el liderazgo ético podría fomentar distintos tipos de fuentes de información, cuya interpretación se orientaría hacia la promoción del aprendizaje y de la equidad (Harris *et al.*, 2017).
- *Investigación inclusiva.* Este estudio se realizó entre 2012 y 2020 en cinco países europeos (Austria, Dinamarca, Inglaterra, Portugal y España). Se centró específicamente en cómo el propio alumnado puede contribuir al desarrollo de la inclusión en la enseñanza y el aprendizaje. Comportó la creación de una estrategia en la que

niños, niñas y jóvenes aprendieron a utilizar técnicas de investigación para recopilar las opiniones de sus compañeros y compañeras, además de observar las clases (Messiou y Ainscow, 2020).

Recientemente se han llevado a cabo otros estudios con una orientación similar en varios países de América Latina (Calderón *et al.*, 2020).

En todos estos estudios participaron equipos procedentes de la comunidad investigadora universitaria, que se dedicaron a prestar apoyo, grabar y analizar la investigación-acción colaborativa desarrollada en las escuelas integrantes del proyecto. En última instancia, lo definimos como un proceso de generación de conocimientos que se produce cuando se aúnan los conocimientos del personal investigador y del personal docente en un espacio determinado con el objetivo de dar lugar a nuevos conocimientos sobre cómo los valores consensuados podrían materializarse de la mejor manera en la práctica en el futuro.

2.5. Un conjunto de enfoques

Los estudios han ido adoptando diferentes términos para describir su metodología, entre otros: la investigación colaborativa, la investigación-acción con participación de docentes, el aprendizaje en acción y el *lesson study*. En nuestros estudios recientes hemos adoptado la idea de la «investigación basada en el diseño e implementación» de innovaciones educativas. Penuel y Riedy (2020, p. 13) explican que el objetivo general de este enfoque es «apoyar el cambio equitativo en sistemas educativos de ámbito estatal o local y ecosistemas de aprendizaje en comunidades a través del diseño colaborativo y la puesta a prueba de soluciones a problemas educativos persistentes».

Estos enfoques son poco habituales, en el sentido de que todos los participantes se implican tanto en el desarrollo como en la propia investigación, aunque en distinta medida. Este planteamiento se basa en la creencia de que los hallazgos de las investigaciones en el campo

educativo seguirán quedando en el olvido –independientemente de la efectividad con que se comuniquen–, a no ser que se tenga en cuenta la formulación que la comunidad docente hace de los problemas a los que se enfrenta y las limitaciones que condicionan su trabajo.

Recientemente, Yurkofsky *et al.* (2020) han definido este tipo de enfoques en su conjunto como métodos de «mejora continua», destacando que presentan cuatro características comunes:

1. Las iniciativas de mejora planteadas se basan en los problemas o las necesidades existentes a nivel local.
2. Empoderan a la comunidad docente para que asuma un papel activo en la investigación y los procesos de mejora.
3. Participan en la iteración, lo que conlleva un proceso cíclico de acción, evaluación, reflexión y ajuste.
4. Posibilitan fomentar el cambio en las escuelas y los sistemas, no solo en cada aula en particular.

Puede considerarse que dichos métodos forman parte de un conjunto concreto de enfoques en el marco de la tradición general de la investigación-acción (Reason y Bradbury, 2001) que se desarrolló a partir de la tradición de la investigación-acción de Kurt Lewin (1946) y los trabajos de muchas otras personas dedicadas a la investigación en el mundo académico (por ejemplo, Elliott, 1991; Kemmis y McTaggart, 1988; Schön, 1983; Stenhouse, 1975). Hacen hincapié en la importancia de asumir el compromiso de realizar investigaciones encaminadas a enriquecer y mejorar la práctica, combinando expresamente el saber y el hacer para lograr un cambio social positivo (Kemmis, 2010).

Los procesos de investigación de carácter participativo y colaborativo, aunque no estén enfocados en alcanzar un consenso, brindan oportunidades para la negociación de múltiples perspectivas en torno a agendas compartidas, en lugar de aportar datos de una sola fuente o desde un único punto de vista. Una estrategia útil en este sentido es lo que Wasser y Bresler (1996) denominan «procesos interpretativos grupales», como medio para analizar e interpretar evidencias. Ello

implica un compromiso con las diferentes perspectivas del colectivo docente, del alumnado y de la comunidad investigadora universitaria, de manera que se fomente la reflexión crítica, el aprendizaje colaborativo y la crítica mutua. En estos contextos, las diversas perspectivas teóricas de los miembros de los equipos universitarios constituyen un recurso de gran valor para cuestionar los supuestos que se dan por sentados y apoyar a los profesionales en el proceso de replantearse las posibilidades que han quedado desatendidas, todo ello con el fin de hacer avanzar la práctica.

2.6. Un marco analítico

Todos los estudios que se han presentado de forma sintética en los apartados anteriores tomaban como eje vertebrador los principios de inclusión y equidad. Al haber trabajado con escuelas en diferentes contextos durante muchos años, quienes nos dedicamos a investigar estas cuestiones cada vez nos hicimos más conscientes de las complejidades que estos procesos conllevan. Todo ello suscitó la creación de un marco general que sirviera como orientación para el desarrollo de la investigación, al que nos referimos como «ecología de la equidad» (Ainscow *et al.*, 2012). Esta formulación comporta tres áreas interrelacionadas en las que surgen problemas en materia de equidad:

- *Dentro de las escuelas.* Cuestiones que surgen de las prácticas escolares y docentes.
- *Entre escuelas.* Cuestiones que se originan a raíz de las características de los sistemas escolares a nivel local.
- *Más allá de las escuelas.* Contexto de gran alcance que comprende: el contexto político más amplio en el cual operan las escuelas; los procesos y recursos familiares que conforman el modo en que los niños y las niñas aprenden y se desarrollan; los intereses y reflexiones del colectivo docente que trabaja en las escuelas; y la realidad demográfica, económica, cultural e histórica de las zonas en las que se ubican los centros escolares.

Tomando como referencia los hallazgos de los estudios mencionados anteriormente, en el siguiente apartado se exploran las posibilidades de vincular los factores que intervienen dentro de la escuela, entre escuelas y en ámbitos externos a la escuela para desarrollar enfoques de mejora colaborativos que resulten fructíferos.

2.6.1. Factores intraescolares

Mis colegas y yo defendemos que «las escuelas cuentan con más conocimientos de los que emplean» (Ainscow *et al.*, 2012). Dicho de otro modo, los centros escolares tienden a pasar por alto la experiencia que se puede movilizar para abordar el desafío de la equidad. Según lo anterior, para reforzar el trabajo de un centro podría tomarse como punto de partida la puesta en común de las prácticas existentes mediante la colaboración entre profesionales, lo que conllevaría la experimentación con nuevas prácticas que podrán aplicarse al alumnado en su conjunto.

Gran parte de las actividades que realiza el profesorado durante los encuentros intensivos que protagonizan se lleva a cabo de un modo automatizado e intuitivo, ya que disponen de poco tiempo para detenerse y reflexionar. Por este motivo, tener la oportunidad de ver a los colegas en el entorno de trabajo es fundamental para poner en marcha de forma efectiva distintas iniciativas que puedan mejorar la práctica. Precisamente, los miembros de la comunidad docente pueden apoyarse entre sí al compartir sus experiencias, articulando los aspectos que están trabajando actualmente y definiendo lo que les gustaría hacer en el futuro (Hiebert *et al.*, 2002). También es el medio que permite la creación de un espacio en el que se pongan en común y se cuestionen las suposiciones que se dan por sentadas sobre determinados grupos entre el alumnado y lo que estos podrían lograr. Este es un factor fundamental para la promoción de prácticas inclusivas.

Una parte esencial de los procesos que se ponen en funcionamiento en los centros escolares donde se introducen cambios en la práctica es el desarrollo de un lenguaje común, mediante el cual los docentes pueden comunicarse entre sí (y, de hecho, consigo mismos) sobre

aspectos detallados de su práctica (Huberman, 1993). Sin disponer de ese lenguaje, a la comunidad docente le resultaría muy difícil experimentar con nuevas posibilidades (Ainscow, 1999).

En un artículo reciente, Lefstein *et al.* (2020) señalaban la importancia de mantener conversaciones que se integren en el trabajo diario de la comunidad docente, que les permitan adquirir aprendizajes basados en la comunicación recíproca sobre lo que significa ser docente y cómo cumplir con sus funciones. Los autores exponen cómo los conocimientos y las habilidades profesionales, que en su mayoría están implícitos en su quehacer, se aprenden en el transcurso de las tareas mediante su participación en las prácticas profesionales y las interacciones informales con sus colegas. Esto significa que los conocimientos profesionales están íntimamente relacionados con las prácticas mediante las cuales se construyen y a las que, a su vez, se aplican. Dada la naturaleza situada de estos conocimientos, es más probable que las ideas construidas con colegas en el centro escolar se pongan en práctica en ese mismo contexto, mientras que las ideas generadas en sesiones de desarrollo profesional probablemente solo se apliquen en la práctica social mediante su participación en estos eventos.

Asumir el compromiso de estudiar evidencias de diversos tipos para analizar la enseñanza dentro del propio centro escolar y entablar conversaciones con otros participantes en los procesos de investigación pueden ayudar a generar aprendizajes profesionales dentro de la escuela (Ainscow *et al.*, 2006). A su vez puede fomentar el desarrollo de prácticas más efectivas a la hora de involucrar a aquel alumnado al que puede resultar más difícil llegar. En concreto, el hecho de interrumpir los discursos existentes crea un valioso espacio para generar nuevos planteamientos.

El punto de partida de tales procesos suele ser la valoración de datos estadísticos sobre los avances del alumnado. Sin embargo, la necesidad de profundizar en los factores que inciden en su avance normalmente requiere la implicación en el estudio de datos cualitativos. Entre las técnicas más efectivas en este sentido figuran la observación recíproca de las clases, en ocasiones mediante grabaciones en vídeo,

así como datos obtenidos del alumnado sobre los mecanismos de enseñanza y aprendizaje que se aplican dentro de la escuela.

En determinadas condiciones, estos enfoques ofrecen la posibilidad de tener «interrupciones» que permiten percibir lo familiar como novedoso, estimulando así el autocuestionamiento, la creatividad y la acción. Este proceso a veces puede dar lugar a una reformulación de los problemas percibidos, lo que a su vez visibiliza las opciones que el profesorado haya podido pasar por alto con el fin de abordar las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje. De esta manera, las diferencias que puedan existir en el alumnado, el personal docente y los centros escolares pueden convertirse en un elemento impulsor de mejoras.

2.6.2. Factores entre escuelas

El enfoque descrito hasta ahora se basa en la idea de que quienes trabajan en los centros escolares recopilen y se comprometan con diversas formas de recogida de datos, contando con el apoyo de investigadores universitarios, lo que permite estimular iniciativas para crear prácticas más inclusivas. Los estudios que hemos presentado de forma resumida ofrecen indicios alentadores sobre el potencial que reside en este enfoque. Sin embargo, también han servido para determinar las dificultades que pueden surgir a la hora de poner en práctica estas propuestas, especialmente en el contexto político actual, en el que se presiona a las escuelas para que compitan entre sí. Esto apunta a algunas de las limitaciones de las estrategias en los centros escolares, lo que aconsejaría complementar esas estrategias con medidas destinadas a fomentar una mayor cooperación entre distintas escuelas.

Nuestros proyectos han dado lugar a pruebas sustanciales de que la colaboración entre distintas escuelas puede fortalecer los procesos de mejora, ya que aumenta la diversidad de conocimientos a los que les permite acceder (Ainscow *et al.*, 2020). Estos estudios también indican que la colaboración entre escuelas ofrece un enorme potencial para fomentar la capacidad que tienen los sistemas educativos

de responder a la diversidad del alumnado. En concreto, muestran cómo esas colaboraciones pueden contribuir a reducir la polarización de las escuelas en el sistema educativo, lo que podría beneficiar de forma especial al alumnado que queda relegado en los márgenes del sistema, cuyo rendimiento y actitudes son motivo de preocupación (Muijs *et al.*, 2011).

También se han encontrado indicios de que las iniciativas auspiciadas por los centros para desarrollar formas de trabajo más colaborativas pueden afectar al modo en que los miembros del colectivo docente se perciben a sí mismos y conciben su trabajo. Concretamente, las comparaciones de las prácticas que se llevan a cabo en diferentes centros escolares pueden ayudar a que el profesorado vea a los estudiantes que obtienen peores resultados escolares de un modo diferente. De esta manera, aquellos/as cuyo aprendizaje no encaja fácilmente con las rutinas establecidas de un centro escolar pueden llegar a percibirse menos como estudiantes «con problemas» y más como desafíos para que el profesorado se replantee sus prácticas con el fin de que resulten más receptivas y flexibles.

2.6.3. Factores más allá de las escuelas

Las investigaciones apuntan a que los sistemas educativos solamente serán efectivos para todo el alumnado si se producen cambios en lo que sucede tanto dentro como fuera de la escuela (Kerr *et al.*, 2014). De hecho, existen indicios alentadores de lo que puede suceder cuando el quehacer de los centros escolares se alinea –formando una estrategia coherente– con los esfuerzos de otros actores de la comunidad: familias, instituciones contratantes, grupos comunitarios, universidades y servicios públicos. Ello no supone necesariamente que las escuelas aumenten su actividad, sino que implica entablar relaciones colaborativas más allá del entorno de la escuela, donde cada uno de los actores implicados multiplique el impacto de las iniciativas de los demás. Sin embargo, la experiencia nos muestra que el éxito de tales iniciativas depende de que puedan llegar a un planteamiento común sobre lo que están tratando de lograr y, una vez más, de que exista

un compromiso con distintas fuentes de recopilación de datos para estimular el esfuerzo colectivo.

Este enfoque se basa en los principios que sustentan la aclamada Zona Infantil de Harlem, en Estados Unidos (Whitehurst y Croft, 2010). Estos comportan aunar esfuerzos para mejorar los resultados que obtiene la infancia y juventud en zonas desfavorecidas, a través de un enfoque que caracterizan como «doblemente holístico». Es decir, pretenden coordinar sus actividades para abordar los factores que perjudican a la infancia, mejorar aquellos que les sirven de apoyo en todos los aspectos y durante toda su vida, «desde la cuna hasta la carrera profesional». Dobbie y Fryer (2009, p. 1) afirman que la Zona Infantil de Harlem es «posiblemente el experimento social más ambicioso de nuestro tiempo para aliviar la pobreza».

Los avances de esta naturaleza tienen repercusiones para los diversos actores clave dentro de los sistemas educativos. En particular, la comunidad docente, especialmente las personas que ocupan altos cargos, deben verse a sí mismas como responsables de toda la infancia y la juventud en su conjunto, no solo de quienes asisten a sus centros escolares. Asimismo, han de desarrollar mecanismos de trabajo que les permitan tener flexibilidad para cooperar con otras escuelas y sus comunidades más amplias. Ello conlleva también que la Administración educativa ajuste sus prioridades y sus formas de trabajar en respuesta a los intentos de mejora que se llevan a cabo desde las escuelas.

2.7. Dar sentido al proceso

Hay una característica común que subyace a todos estos mecanismos en los que los procesos de investigación colaborativa se aplican a la promoción de la inclusión y la equidad en los sistemas educativos. Su rasgo prioritario es que conllevan una decidida apuesta por los datos recopilados por el cuerpo docente con el apoyo de investigadores universitarios. Por lo general, este proceso comienza con la valoración de un conjunto de prácticas que en gran medida se dan por sentadas y se consideran establecidas. Al producirse una interrupción que

problematiza estas prácticas se genera una reflexión sobre por qué la práctica actual es como es y de qué manera se podría mejorar, lo que puede redundar en cambios reales en la práctica.

Dado que mi enfoque se centra en la posibilidad de desarrollar formas de trabajar más inclusivas y equitativas, a raíz de las características comunes citadas, se plantean dos preguntas importantes: qué provoca la problematización de la práctica establecida y por qué esto conduce necesariamente a formas de trabajar más inclusivas.

Al abordar estas preguntas, nos ha resultado útil basarnos en la idea de «comunidades de práctica» desarrollada por Etienne Wenger (1998), haciendo hincapié en la manera en que entiende el aprendizaje social como «una característica de la práctica».

Wenger define la práctica como aquello que hacen los individuos dentro de una comunidad, recurriendo a los recursos disponibles, para promover una serie de objetivos compartidos. Va más allá de cómo los miembros del colectivo docente desempeñan sus funciones y abarca, por ejemplo, cómo pasan el día, o los momentos en que se lamentan de las presiones y limitaciones que se ven obligados a asumir en su trabajo. Las prácticas son, por tanto, formas de negociar significados a través de la acción social, lo que subraya la importancia de integrar las conversaciones mencionadas en los apartados anteriores en el quehacer cotidiano de la comunidad docente.

Al explicar este proceso, Wenger defiende que las comunidades «cosifican» sus prácticas al producir representaciones concretas de ellas, como herramientas, símbolos, reglas y documentos (e incluso conceptos y teorías). Sin embargo, a estas cosificaciones se les debe dar sentido a través de un proceso de participación, que consiste en compartir las experiencias y negociaciones que proceden de la interacción social en el marco de una comunidad que se construye expresamente para ese fin.

Wenger ofrece algunas pautas útiles para valorar si un colectivo social en particular puede considerarse una comunidad de práctica. Dado que tal comunidad implica un compromiso mutuo, una iniciativa consensuada y un repertorio de recursos y prácticas, se espera que sus integrantes:

- interactúen de forma más intensa con otros miembros del colectivo y sepan más acerca de ellos que de los que no forman parte del grupo;
- promuevan la asunción de responsabilidades derivada de las actuaciones de otros miembros (y estén dispuestos a que otros miembros de la comunidad asimismo les exijan responsabilidades a ellos), una asunción de responsabilidad enfocada más bien a la iniciativa conjunta del colectivo que a cualquier otra de carácter externo
- sean más capaces de evaluar las actuaciones de quienes son miembros del grupo que las de quienes no lo son;
- aprovechen los recursos que se generan localmente para negociar el sentido, más que los recursos externos al grupo.

Según estos criterios, los equipos de profesionales que han participado en los estudios descritos en este capítulo pueden considerarse comunidades de práctica en distintas medidas. En su mayoría, los datos que justifican esta afirmación están basados en lo presenciado durante las interacciones continuas e informales entre grupos de docentes. Así, por ejemplo, en los grupos de investigación se observaron horas de reuniones de profesionales, puestas en común de experiencias y discusiones informales mantenidas durante almuerzos apresurados. En ocasiones contenían el desarrollo de determinados significados en expresiones de uso frecuente, como «subir el nivel», «equidad» e «inclusión». Estos significados compartidos ayudan a definir en qué consiste la experiencia de ser docente. De la misma manera, seguramente los grupos de colegas que realizan un trabajo similar en otro centro escolar tendrán sus propias historias compartidas que le den sentido a ser docente en ese contexto particular.

No hay razón para suponer que los miembros del colectivo docente sean conscientes de tales procesos de forma mayoritaria, aunque ocasionalmente puedan articular su importancia para el desarrollo de sus centros. Lo significativo en las escuelas del proyecto, sin embargo, no fue meramente el alto nivel de colaboración del profesorado, sino la implicación de que las «buenas prácticas» se definen a través de estos procesos de colaboración. En estos contextos, la práctica eficaz no

se define por lo que dice el colectivo investigador o los responsables políticos, o por lo que llevan a cabo otras personas en otros lugares, sino por lo que «nosotros y nosotras pensamos que funciona aquí».

Una vez más, el concepto de comunidades de práctica es importante en este sentido, porque considera que la práctica está íntimamente ligada a las normas, los valores, las creencias y los supuestos de un grupo de docentes en un contexto escolar concreto. Como consecuencia de ello, las prácticas no pueden entenderse –o, más concretamente, cambiarse– sin comprender y cambiar también esas características en cada centro. Lo que se necesita es algo que cuestione los supuestos existentes y dé lugar a una reformulación tanto de la práctica como de los planteamientos en que se basa.

En el contexto de los procesos de investigación colaborativa que hemos descrito, ese cuestionamiento a menudo provenía de un compromiso de analizar los datos obtenidos en un centro determinado, que llegara a convertir lo familiar en novedoso. A veces también surgía desde el exterior del centro escolar, en forma de intervención planificada: un informe presentado por un grupo universitario al equipo de investigación de la escuela o una visita a otro centro escolar. No obstante, la idea de las comunidades de práctica apunta a que la creación de sentido no depende de actos de carácter planificado y estructurado, sino que es un proceso continuado, que se va desplegando a medida que los grupos de docentes aceptan nuevas situaciones, cuestionamientos novedosos y distintas perspectivas.

2.8. Conclusiones

Los relatos de mi participación en estos proyectos de investigación en colaboración ponen de manifiesto algunos aspectos en que la comunidad investigadora y las propias investigaciones pueden ser útiles para promover el cambio. En general, estas respuestas no se basan en una lógica técnica o un proceso mediante el cual los conocimientos resultantes de la investigación se presentan a los profesionales con la esperanza de que posteriormente puedan orientar la toma de decisio-

nes y la acción. Más bien implican un proceso de aprendizaje social bastante desordenado, en cuyo seno la experiencia y las perspectivas de la comunidad investigadora convergen con los conocimientos de los responsables políticos y los colectivos docentes. Cuando este proceso resulta efectivo, pues puede dar lugar al desarrollo de nuevos conocimientos específicos sobre un contexto determinado que pueden servir de apoyo a los procesos de cambio.

La consecuencia de lo anterior es que, para que un cambio logre resultados efectivos, requiere la fusión de diferentes perspectivas y experiencias, en un proceso de aprendizaje social y creación de conocimiento que se desarrolla en contextos concretos. Los investigadores que se implican en tales procesos han de prever que se verán obligados a afrontar a numerosos dilemas (Ainscow *et al.*, 2020). En consecuencia, tienen que desarrollar nuevas habilidades en el establecimiento de relaciones colaborativas que traspasen las fronteras entre actores con diferentes experiencias profesionales.

También he indicado cómo los diferentes roles y contextos socio-culturales de los colectivos de responsables de los ámbitos político, profesional y académico construyen un conjunto complejo de relaciones de poder, que deben tenerse en cuenta en el proceso de introducción de ideas procedentes de la investigación. Ello revela que el poder de quienes trabajan en este campo deriva de su condición de actores principales: hay quienes pueden hacer que las cosas sucedan o dejen de suceder, a diferencia del colectivo académico, que carece de esta potestad. En cambio, la comunidad investigadora deriva su poder de su capacidad de mantenerse a distancia, ya que ello permite problematizar las acciones que lleva a cabo el profesorado en los centros escolares.

En su forma más productiva, estas relaciones de poder conducen a un diálogo en el que los puntos de vista de la comunidad investigadora se basan en las realidades de la práctica, y los puntos de vista del colectivo docente se modifican en respuesta a la crítica de los «agentes externos». En su manifestación menos productiva, el colectivo investigador puede confundir su posición distante con superioridad y reclamar autoridad moral e intelectual sobre el personal docente en el ámbito escolar; mientras que en el ámbito docente escolar se pue-

den producir resistencias a las críticas que reciban de la comunidad investigadora universitaria por considerarlas poco realistas. La gestión de estas relaciones es crucial para que los esfuerzos por canalizar los conocimientos procedentes de las investigaciones sean fructíferos en el proceso de orientar tanto las políticas como la práctica en el contexto en cuestión.

Este enfoque tiene implicaciones significativas para la relación entre la comunidad investigadora y la docente. Requiere nuevas formas de colaboración en la línea descrita de manera acertada y práctica por Hiebert *et al.* (2002), según la cual, para que las formas de colaboración resulten efectivas, debe haber una reorientación de valores y objetivos entre ambos grupos. Por lo tanto, aducen que el cuerpo docente debe alejarse de la visión dominante de que la enseñanza es una «actividad personal y privada» para adoptar una visión más «audaz», en virtud de la cual la docencia es una actividad susceptible de mejora continua, siempre que se haga pública y se analice abiertamente. Al mismo tiempo, estos autores defienden que la comunidad investigadora debe dejar de subestimar los conocimientos que los miembros del colectivo docente adquieren en sus propias aulas.

2.9. Reflexiones finales

Las investigaciones que se han presentado de forma sucinta en este capítulo ponen de manifiesto el tipo de condiciones que son necesarias para que se produzcan procesos de colaboración entre profesionales de la docencia y de la investigación, con el fin de fomentar la inclusión y la equidad en los sistemas educativos. Como hemos expuesto, estos procesos se basan en la idea de que las escuelas y sus comunidades tienen un potencial desaprovechado que, si llegara a activarse, podría aumentar la capacidad de mejorar el rendimiento del alumnado en su conjunto, particularmente de quienes son vulnerables a la marginación o la exclusión.

Por lo tanto, el desafío radica en movilizar este potencial, lo que refuerza el argumento de que el cambio educativo es un proceso social

que conlleva el aprendizaje mutuo entre docentes, entre el alumnado y entre otras personas involucradas en la vida de los niños y las niñas a los que enseñan. Como hemos visto, asumir el compromiso de aprovechar al máximo los datos procedentes de la investigación puede ser un poderoso catalizador para que esto suceda.

Referencias

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Routledge.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (1), 3-7. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x>
- Ainscow, M. (2016a). *Struggles for equity in education: the selected works of Mel Ainscow*. Routledge.
- Ainscow, M. (2016b). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1 (2), 159-172. <https://doi.org/10.1108/JPCC-12-2015-0013>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *The Nordic Journal of Studies on Education Policy*, 6 (1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallanough, F., Howes, A. y Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., Chapman, C. y Hadfield, M. (2020). *Changing education systems: a research-based approach*. Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. Routledge.
- Ainscow, M. y Hopkins, D. (1992). Aboard the «moving school». *Educational Leadership*, 50 (3), 79-81.
- Ainscow, M. y Southworth, G. (1996). School improvement: a study of the roles of leaders and external consultants. *School Effectiveness*

- and School Improvement*, 7 (3), 229-251. <https://doi.org/10.1080/0924345960070302>
- Calderón, 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. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09501-1>
- Campbell, A. y Groundwater-Smith, S. (eds.) (2007). *An ethical approach to practitioner research: dealing with issues and dilemmas in action research*. Routledge.
- 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.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Harris, J., Carrington, S., Ainscow, M., Comber, B., Ehrich, L., Klenowski, V., Smeed, J. y Spina, J. (2017). *Promoting equity in schools: collaboration, inquiry and ethical leadership*. Routledge.
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D. y Reynolds, R. (2013). Getting lost in translation: the problem of the limited international take-up of educational effectiveness research. *School Leadership and Management*, 33 (1), 3-2. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.723622>
- Hiebert, J., Gallimore, R. y Stigler, J.W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31 (5), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X031005003>
- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. Cassell.
- 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.
- Kemmis, S. (2010). Research for praxis: knowing doing. *Pedagogy, Culture and Society*, 18, 9-27. <https://doi.org/10.1080/14681360903556756>
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University.
- Kerr, K., Dyson, A. y Raffo, C. (2014). *Education, disadvantage and place: making the local matter*. Policy.

- Levin, B. (2011). Mobilising research knowledge in education. *London Review of Education*, 9 (1), 15-26. <https://www.doi.org/10.1080/14748460.2011.550431>
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- 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>
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. y West, M. (2011). *Collaboration and networking in education*. Springer.
- Reason, P. y Bradbury, H. (eds.) (2001). *Handbook of action research: participative inquiry and practice*. Sage.
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 7 (1), 55-81. <https://doi.org/10.3102/00346543070001055>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Sullivan, H. y Skelcher, C. (2002). *Collaborating across boundaries*. Palgrave.
- UIS (2019). *Fact Sheet No. 56*. Unesco. <https://tinyurl.com/yxdvsoen>
- UNGEI (2012). *Gender analysis in education: a conceptual overview*. United Nations Girls' Education Initiative.
- Unesco (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad: informe final*. Unesco.
- Unesco (2015). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. Unesco.
- Unesco (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Unesco.
- Unesco (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: inclusión y educación, todos y todas sin excepción*. Unesco.
- Wasser, J. D. y Bresler, L. (1996). Working in the interpretive zone: conceptualizing collaboration in qualitative research teams. *Educational Researcher*, 25 (5), 5-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X025005005>

- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge University.
- West, M. y Ainscow, M. (2010). Improving schools in Hong Kong: a description of the improvement model and some reflections on its impact on schools, teachers and school principals. En: S. Huber (ed.). *School leadership. International perspectives* (pp. 1-18). Springer.
- Whitehurst, G. J. y Croft, M. (2010). *The Harlem Children's Zone, promise neighborhoods, and the broader, bolder approach to education*. The Brookings Institution.
- Yurkofsky, M. M., Peterson, A. J., Mehta, J. D., Horwitz-Willis, R. y Frumin, K. M. (2020). Research on continuous improvement: exploring the complexities of managing educational change. *Review of Research in Education*, 44 (1), 403-433. <https://doi.org/10.3102/0091732X20907363>

3. La universidad ante la necesidad imperiosa de romper con la inercia. Algunos aprendizajes, desafíos y controversias

— Ignacio Calderón Almendros

— María Teresa Rascón Gómez

Universidad de Málaga

Este capítulo –así como otros trabajos que se presentan en el libro– parte de los aprendizajes desarrollados a lo largo de los últimos seis años, con el transcurso de los proyectos I+D+I «Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva desde el modelo social de la discapacidad. Resistencia, resiliencia y cambio social» y «Narrativas emergentes para la construcción de escuelas inclusivas».⁵ Estos proyectos han tratado de perseguir, documentar y potenciar a lo largo de los años diferentes discursos y prácticas que venían desarrollándose acerca de la educación inclusiva y el tratamiento de las diferencias en los entornos escolares en España. Estas narrativas que hemos atendido emanaron en diferentes comunidades: virtuales y físicas; locales, nacionales e internacionales; escolares y sociales; profesionales y ciudadanas. La variedad de entornos en los que se ha ido desarrollando el proyecto ha permitido descentrar parte de lo que pensamos que es la educación inclusiva, que se presenta en el ideario colectivo como un elemento que solo se produce en las escuelas. Lejos de esto, hemos aprendido a concebirlo como un fenómeno que ocurre en cualquier espacio social en el que se desarrollan relaciones educativas que desafían las desigualdades, las relaciones de poder y las barreras para construir juntos.

5. Estos proyectos (RTI2018-099218-A-I00 y PID2022-140193OB-I00) han sido financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación, y previamente por el Plan Propio de Investigación de la Universidad de Málaga. El estudio parte de una metodología *ad hoc*, que combina varios procesos de investigación-acción participativa (IAP) con la metodología biográfica y narrativa.

Reflexionaremos sobre algunos de los aprendizajes desarrollados, así como de las controversias y desafíos a los que se enfrentan en la actualidad nuestras instituciones de educación superior para afrontar las necesidades y demandas de una sociedad cambiante y de un alumnado cada vez más diverso. Para ello, partimos del análisis de algunas concepciones, prácticas y políticas que siguen estando vigentes en el ámbito universitario y que chocan frontalmente con las exigencias que genera el cambio social, con la necesidad de transformar el mundo a partir de la educación, y con el objetivo de desarrollo sostenible n.º 4 de la Agenda 2030 de la Unesco: «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos». A partir de ahí diseñaremos algunas de las líneas de actuación que pueden desarrollarse en la universidad para alcanzar esos propósitos.

Los hallazgos del proyecto que aquí presentamos podrían ser de utilidad para volver a pensar el trabajo universitario, tanto en la docencia como en la investigación. El contraste desarrollado a través de un elevado número de personas participantes en la investigación –procedente de diferentes lugares y colectivos–, de diferentes investigadores e investigadoras, así como de la utilidad de lo construido y su impacto social nos impulsa a pensar que de esta experiencia emanan posibles vías de trabajo futuro.

3.1. Una realidad cruda que pone a la ciencia ante un espejo

La investigación educativa mayoritaria –particularmente, la que trabaja con análisis estadísticos de la realidad, pero también la investigación cualitativa más habitual– tiende a hacer algo así como una radiografía que disecciona de forma exhaustiva lo que pasa en un determinado contexto. En este sentido, nos adentramos en ese contexto, extraemos la información necesaria para tratar de entender lo que en él ocurre y hacemos nuestras interpretaciones, bien sea sobre datos de tipo numérico o cualitativo. Ambos requieren formas diferenciadas de análisis que arrojen información sobre la realidad. Posteriormente

publicamos los resultados de esos análisis para compartirlos con el resto de la comunidad científica.

Esto satisface en gran medida nuestro deseo de saber que, como académicos, tenemos en el área de conocimiento en el que se nos considera expertos. Así, por ejemplo, miramos lo que ocurre en un aula o en un centro escolar con la idea de entender cómo se produce el fracaso escolar o la exclusión, por poner un par de ejemplos relativos a lo que se aborda en este libro. Nosotros mismos hemos trabajado con investigaciones etnográficas que han ahondado en todo ello durante años, en algunos de estos estudios con una enorme precisión (Calderón, 2014, 2015, 2016; Rascón, 2007).

El estudio que hemos desarrollado en estos últimos seis años nos ha hecho dar un giro a esta forma de investigar. El motivo de esta vuelta de tuerca tiene que ver con el carácter emergente de la investigación: partíamos de la idea de que la sociedad ya está creando análisis y propuestas, y desde el principio hemos tratado de ser muy sensibles a lo que la gente —sí, la gente, así, en abstracto— denunciaba, necesitaba, anhelaba y construía. En esta dinámica, no fue difícil observar el sufrimiento de tantas familias, estudiantes y profesionales, contrariados por lo que las escuelas ofrecen ante una sociedad atravesada por una desigualdad creciente (Chancel *et al.*, 2022; FOESSA, 2019). También pudimos constatar cómo algunas familias con hijos e hijas mayores mostraban su frustración al ver que los mismos obstáculos que tuvieron que sortear hace décadas tenían que ser afrontados individualmente por cada nuevo estudiante y su familia desde las edades más tempranas. Algo que por otra parte no debería sorprendernos, ya que, por ejemplo, la segregación en centros y unidades de educación especial casi se ha duplicado en una década,⁶ después de que España asumiera la educación inclusiva como un derecho humano fundamental al ratificar en 2008 la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Esto encaja tanto con las observaciones 43 y 44 del informe de 2011 del Comité sobre los Derechos de

6. Este dato que se extrae de los anuarios estadísticos sobre educación en España del Ministerio de Educación y Formación Profesional entre los cursos 2009-2010 y 2019-2020.

las Personas con Discapacidad (CDPD) de la ONU sobre el sistema educativo español (ONU CDPD, 2011) como en el taxativo informe publicado unos años después:

El Comité considera que la información disponible revela violaciones al derecho a la educación inclusiva y de calidad principalmente vinculadas a la perpetuación, pese a las reformas desarrolladas, de las características de un sistema educativo que continúa excluyendo de la educación general, particularmente a personas con discapacidad intelectual o psicossocial, y discapacidades múltiples (ONU CDPD, 2017, p. 7)

Es decir, la realidad no se ha transformado ni siquiera después de haberse considerado una cuestión ética de primer orden, hasta convertir la educación inclusiva en un derecho humano fundamental. Por otra parte, las investigaciones vienen avalando insistentemente la educación inclusiva en las últimas décadas (Cologon, 2019; Hehir *et al.*, 2016; European Agency for Development in Special Needs Education, 2018), lo que muestra que estamos ante la evidencia de un escaso impacto de la investigación en la transformación escolar. En gran medida porque, como ya planteaba Schön (1983), la racionalidad técnica que hay bajo toda esta lógica no genera cambios reales, algo que ya sostenía Ainscow (1993) para los cambios de los sistemas educativos hacia la equidad y la inclusión. Treinta años después, este es el panorama ante el que nos situamos, y no otro: seguimos mirando lo que se firmó en la Declaración de Salamanca como el anhelo más actual.

Ante esta realidad cruda, ¿tiene sentido seguir haciendo lo que hemos hecho hasta ahora? ¿Cuál es el papel que debe llevar a cabo la universidad, tanto en sus programas de formación docente como en los proyectos de investigación que desarrolla para romper con esta inercia?

3.2. El papel de la universidad en la construcción de un conocimiento subversivo

En este contexto, las iniciativas casi heroicas de algunas familias y profesionales vienen tratando de remover aquello que impide que toda la infancia se eduque junta. Algunas a través de la construcción de nuevas alternativas concretas en sus centros escolares; otras tratando de obligar al respeto a la legislación vigente. La atención investigadora a estos dolores y reacciones, entonces, se convirtió en el norte de nuestra investigación (Vila, Rascón y Calderón, 2024).

Quizá el mejor ejemplo pueda ilustrarse con el inicio de todo el proyecto: en el primer mes de enero de 2018, un *post* de una orientadora de Castellón en una red social supuso un punto de inflexión para nosotros:

Se me ocurre que podemos unirnos. Reunirnos, aunque sea virtualmente, crear un espacio donde compartir, donde nos demos cuenta de que no estamos solas. Donde busquemos juntas caminos que nos ayuden a avanzar. (María José G. Corell, orientadora escolar, Castellón, *post* Facebook, 2018)

Invitaba a poner en común emociones, experiencias, análisis y prácticas que pudieran servir para salir del círculo de inmovilismo en el que se situaba. Se manifestaron entonces, por parte de muchas familias, emociones como desconfianza y miedo hacia los profesionales, pasividad y sumisión, dudas ante las prácticas que se proponen, impotencia e inseguridad al encontrar dificultades para participar en la escuela, dolor por las injusticias que sufren, incertidumbre ante el futuro... En el lado de los profesionales emanaron dificultades como la falta de un proyecto de orientación para la inclusión, más allá de la tarea de catalogación que mayoritariamente se asume por prescripción institucional. La dificultad para resistir presiones de todos los sectores, la peligrosa seguridad del uso pretendidamente objetivo de los diagnósticos clínicos como evaluaciones psicopedagógicas, la distancia con las perspectivas de tantas familias, el miedo a la participación real

de estas, la contradicción entre los textos legales, la focalización de las teorías y las prácticas en lo individual, las carencias formativas, el miedo a puntos de vista diferentes que creen controversia donde ahora hay certeza, la falta de tiempos y espacios para la reflexión colectiva...

Todas estas y otras muchas cuestiones sirvieron como caldo de cultivo y justificación a un encuentro de trabajo estatal⁷ que supuso el punto de partida de una enorme labor que se ha convertido en un movimiento social bajo el lema: «Educación inclusiva. Quererla es crearla».⁸ Entonces, aquel sencillo llamado fue asumido como nuestra propuesta de investigación, y lo que ocurrió a partir de entonces fue un intenso y extenso trabajo codo con codo con la gente. El equipo de investigación universitario asume una posición junto a la comunidad escolar para construir una nueva ciencia situada, contextualizada y orientada a la transformación de la realidad. Esto parte de dos grandes ideas que trataremos de abordar a continuación.

3.2.1. Una ciencia de la gente

El saber generado para provocar el cambio no tiene el mismo sentido, difiere en su naturaleza y varía también en quién puede crearlo y apropiarse de él. Se trata de un saber que desafía las dicotomías excluyentes y las fronteras (Calderón, 2014; Lafuente, 2022). Esto es lo que Freire ya planteaba al mostrar que si la realidad es una relación dialéctica entre la subjetividad y la objetividad –algo que paradójicamente también se ignora de alguna forma cuando investigamos etnográficamente–, tenemos que utilizar métodos de investigación que involucren a las personas afectadas como investigadoras (Freire, 1982). Para él, así, «la ciencia comienza a ser algo que hace la gente», que tiene que ver con sus vidas y de lo que no son objetos pasivos, y que, por tanto, pueden asumirla como palanca de cambio en sus realidades cotidianas, a menudo atravesadas por la desigualdad, la exclusión y la segregación escolar. Aquí, el planteamiento freireano

7. <https://tinyurl.com/28c98myg>

8. <https://creemoseducacioninclusiva.com/>

sobre la educación cobra pleno sentido en la investigación, de modo que los procesos de construcción de ciencia ciudadana se convierten en hitos en los que se genera una alfabetización en el más profundo sentido educativo. Para ello es necesario haber dejado de concebir a la gente como objeto de nuestras investigaciones, lo que implica perder el control sobre ellas. Deja de ser nuestra investigación (la de quienes investigamos en la universidad), para convertirse en una herramienta colectiva.

¿Y yo cómo sé si tú me estás vulnerando? Esa es la trampa. Entonces, para mí sería fundamental hacer un observatorio de negligencias, porque es que están pasando. Quiero decir, derechos que una familia individualmente ha conseguido hacer cumplir se incumplen flagrantemente en la acera de enfrente. Pero no estoy diciendo en otra comunidad autónoma... ¡Y no pasa nada! Y no pasa nada porque se juega con la resistencia de las familias. Entonces, creo que tendríamos que hacer un observatorio de esas negligencias, porque realmente si un alumno puede... Tenemos aquí a la vista casos de alumnos que han ido sorteando la etapa educativa y llegan al final de la etapa educativa y demuestran que sí podían y eso no se incorpora a las nuevas prácticas educativas. Cada familia tiene que volver a empezar desde el principio. Y las biografías... Es un proyecto de vida. Estamos aquí hablando de educación y me ha resultado dramático que digas: «Es que mi hijo no tiene remedio, porque ya está fuera». No. Tu hijo tiene una biografía. Y el derecho a la formación [...] abarca toda la vida. (Luluxa, madre y PT, Workshop, 2022)

La evidencia muestra una enorme alfabetización crítica acerca de la realidad, con capacidad para cuestionar las prácticas escolares. También nuestras formas de investigación. Se centra en lo común, justamente haciendo hincapié en las singularidades, porque pretende mejorar las biografías. Esta incardinación entre lo común y lo biográfico requiere ir más allá de la filosofía, como plantea Lafuente (2022), para adentrarse en la ingeniería y la experimentación, creando la ética más con las manos que con las palabras. La ética, entonces, se construye en la acción.

3.2.2. Investigar el cambio en sí

Existe una enorme literatura científica acerca del modo en que se producen los cambios en los sistemas escolares (Hargreaves *et al.*, 2001; Fullan, 2005, por ejemplo) y sobre la necesidad de contar con la comunidad para que se produzcan (Ainscow *et al.*, 2020; Fullan, 2002b; Hargreaves y Fullan, 2014), ya que «si algo sabemos es que el cambio no puede ser impuesto» (Fullan, 2002a, p. 13). Y esas imposiciones no solo emanan de la legislación, sino que al profesorado también les llegan desde la investigación.

Por tanto, como investigadores en educación tenemos la necesidad de estar «sumergidos en los laboratorios vivos del cambio» (Fullan, 2002a, p. 8), en lugar de investigar el cambio. Como ya apuntábamos, se trata de algo que se hace y no solo se dice. Esto implica ubicar nuestra investigación en la construcción de las deseadas equidad e inclusión en las escuelas, hacerlo con ellas –no para ellas, ni sobre ellas–, lo que nos obliga a ajustar continuamente nuestras teorías.

Por otra parte, el cambio educativo tiene que ser reconocido como una responsabilidad compartida, teniendo una especial sensibilidad para deshacer las desigualdades que atraviesan tanto el análisis de la realidad –las voces de familias y alumnado han sido sistemáticamente ignoradas– como la responsabilidad sobre su transformación. Quienes soportan particularmente el peso del *status quo* son los estudiantes desfavorecidos y sus familias, quienes ven comprometido su derecho a la educación, necesario para el ejercicio y disfrute de otros derechos fundamentales.

Por todo ello, es preciso remarcar la necesidad de contar con el conocimiento científico disponible, pero también con la comunidad educativa en su totalidad, para que sean partícipes de la transformación cultural que la escuela y la profesión docente requieren.

En nuestro caso, hemos generado tres grandes bloques de trabajo:

- a) *Narrativas a través de la participación para la transformación de idearios colectivos*, como marco de todo el trabajo, construido de manera colectiva en grandes eventos a través del diálogo de cien-

tos de personas. Se trata de consultar a la ciudadanía para crear la dirección del trabajo.⁹

- b) *Narrativas a través de la investigación biográfica*, desarrollando historias y relatos de vida. Las vidas singulares, entonces, se ponen en el centro y habilitan nuevos análisis colectivos y la construcción de diferentes destinos sociales.¹⁰
- c) *Narrativas orientadas a la acción*. Estas han permitido construir propuestas que cristalizan en nuevas formas de afrontar la realidad a través de la participación y la producción de tutoriales, guías y materiales para construir inclusión, pero también para agitar la realidad con manifestaciones, campañas, experiencias, etc. Es decir, la investigación no se queda en la descripción de la realidad, sino que anima a su transformación gracias a la acción de los propios participantes.

Por tanto, el giro de nuestro trabajo nos ha enfocado a ser muy sensibles a la capacidad transformadora que tiene la propia comunidad para ir modificando todo aquello que colectivamente va evaluando, diseñando y construyendo. Se trata, pues, de un conocimiento sobre el sentido sociohistórico y cambiante de la realidad, que no se obsesiona con un instante, ni se obceca con el cumplimiento de la formalidad y rigidez metodológica que suele dirigir las investigaciones académicas. La investigación deja de pervertirse por los procesos de domesticación de la ciencia que generan las agencias de evaluación y las derivas economicistas de la producción académica: frente al investigar para fabricar *papers*, estos procesos buscan el sentido performativo de la investigación, que reconstruye la realidad una y otra vez, y requiere las publicaciones como organización de los análisis, legitimación de las construcciones y socialización de las mismas. Es el paso «de la taylorización a la tallerización de la cultura» (Lafuente, 2022, p. 31).

9. Además del citado encuentro estatal en forma de Workshop, hemos celebrado otros dos encuentros que pueden consultarse en <https://tinyurl.com/2ysyr6wb> y en <https://tinyurl.com/25nw-qwjy>. Todos ellos han desembocado en análisis y organización colectiva, incidencia política y construcción de propuestas.

10. Algunos de estos relatos pueden consultarse en <https://tinyurl.com/236ndc98>.

Estas dos grandes ideas –construir con la ciudadanía e investigar en el cambio– inciden en el carácter subversivo y contrahegemónico de la investigación: desafía las relaciones de producción de la investigación, quienes son sujetos y objetos de ella (Oliver, 2008); se transforma el cuándo, qué, cómo y para qué se investiga, que comienza a ser dirigido por los intereses y necesidades de la gente, ya que la gente no quiere perder el tiempo. Esto asegura que lo que se investiga sea de utilidad, porque está cargado de sentido. Pero también cobra una mayor potencia debido a que es la propia gente quien promueve los análisis e impulsa los cambios, lo que significa que es la base social la que desarrolla su agencia ante la realidad. La investigación educativa se convierte de este modo en un germen de democracia y participación, que incide especialmente en quienes han sido históricamente abandonados a su suerte, como si esta no dependiera de las opresiones y privilegios socialmente construidos. Esta idea, la de construcción social del conocimiento y la realidad, es la que está en la base de la propuesta, de ahí que se busque la construcción colectiva a través de espacios de reflexión ciudadana más amplios, que constituyen marcos de acción, y de espacios más locales y situados, en los que se desarrolla una concreción de esas líneas básicas previamente establecidas, bien a través de la investigación biográfica (Bertaux, 1981; Bolívar y Domingo, 2019) que trabaja con historias privadas y ocultas que comienzan a hacerse públicas –generando nuevas líneas de pensamiento, trayectorias vitales y sociales y formas de acción–, bien a través de procesos de investigación-acción participativa (Brydon-Miller *et al.*, 2020) o colaborativa (Ainscow, 2016). Todo ello constituye, profundamente, una investigación inclusiva (Onrubia *et al.*, 2022).

3.3. Una docencia inclusiva, comprometida con la investigación del alumnado

Una docencia inclusiva y para la inclusión necesita articularse de acuerdo con estas formas de investigar. El alumnado universitario tiene que iniciarse en el papel dentro de ese entramado de ciencia

ciudadana (Lafuente, 2022), ponerse en contacto directo con las voces de personas y colectivos subalternos, que tienen la capacidad de cuestionar el orden social de las escuelas, y así entrar en conflicto con sus propios esquemas, algo que sitúan como fundamental quienes desarrollan prácticas inclusivas.

Se nos quedaban muchos alumnos atrás de una manera muy natural, incluso nos parecía hasta bondadoso recomendar a alguien que buscara otros sitios con más recursos y demás. Romper esa dinámica que tiene que ver con las creencias, como habéis mencionado, responder al dilema saliendo del ensimismamiento ha sido la ruta, para mí, más importante, el reto más importante. Empezar a mirarnos desde otro lado. (Cristóbal, director escolar, conversaciones sobre la escuela –inclusiva–, 2020)

Es decir, las prácticas inclusivas requieren una importante dosis de conflicto, y no solo de conflicto cognitivo. También se necesita la incorporación del conflicto social en los contextos escolares y sociales. Así lo expresaban en nuestra investigación un grupo de madres, unidas por el activismo por la equidad, la inclusión educativa y los derechos de las personas etiquetadas por la discapacidad:

Las conquistas sociales y de derechos llevan la firma de miles de individuos y colectivos que han disentido. Y sin embargo, el desacuerdo sigue teniendo una connotación enormemente negativa en nuestra sociedad. (Colectivo Radikales Desadaptadas, *Guía cómo disentir*, en prensa)

Estas familias saben de la importancia del disenso al acompañar en la trayectoria escolar de sus familiares, ya que se enfrentan a diario con actitudes, creencias, esquemas, prácticas, estructuras organizativas, disposiciones legales y políticas que limitan la humanidad de sus familiares, y con ello sus posibilidades de aprender y participar junto al resto. Y lo han aprendido a través de un doloroso proceso de socialización y educación, cargado de experimentación, en el que tuvieron que oponerse a la norma y a personas concretas para defender un derecho humano. Ellas saben dimensionar y contextualizar de qué se trata

el derecho a la educación en las escuelas, y lo saben porque parten del sufrimiento de no verlo cumplido. Sin embargo, ese sufrimiento es solo su primer movimiento, que genera la indignación, la ira y el levantamiento: el disenso. Y disentir es ya una forma de esperanza. Es evidente que las madres que acabamos de citar no han caído en la desesperanza, sino que la lucha colectiva por los derechos humanos las une para provocar transformaciones, hasta el punto de construir, por ejemplo, una guía para ayudar a otras familias a disentir en las escuelas.

Esta parte, la de iniciarse en la praxis educativa sobre el conflicto, como pieza irremplazable de la solución a las injusticias que aún asolan las escuelas, es una tarea pendiente en la formación del profesorado. Más aún si tenemos en cuenta que el profesorado universitario no es –somos– particularmente contestatario. El alumnado tiene que aprender a generar conflicto en las escuelas, como parte de un proceso de construcción de verdadera paz, que no esconde violencias estructurales. El conflicto nos ofrece posibilidades de desarrollo personal, al ser una de las principales fuerzas motivadoras que provoca el cambio social (Galtung, 1981). Evitar el conflicto diluye las luchas existentes:

Al evitar el conflicto cognitivo favoreciendo aprendizajes poco significativos y relevantes, se reduce a la persona en su competencia crítica; al eludir el conflicto social, reduciendo la realidad colectiva al individualismo, se desprovee a la ciudadanía de la capacidad de mejora colectiva. (Calderón, 2014, p. 97).

Y es en el contexto de la formación donde más se puede aprender a comprender el conflicto, generarlo y aprender de él, ya que se puede hacer con la asistencia del equipo docente. Por otra parte, el análisis colectivo que permite el grupo clase puede convertirse en un gran espacio para la construcción de respuestas, pero también de resistencias colectivas, y desarrollar dinámicas para afrontar con ciertas garantías la exposición emocional al conflicto en las escuelas. Ese es uno de los pasos necesarios para ejercer el liderazgo inclusivo que necesita

un profesional reflexivo y crítico, capaz de eliminar los elementos distorsionadores del debate:

El hecho de tener claro el norte: que en esta escuela se garantizan los derechos y eso no tiene posibilidad de debate, aunque parezca autoritario lo que voy a decir: No hay debate sobre si puede o no puede estar, sino que es un hecho. Todos pueden estar. Esto deja las cuestiones más claras. [...] A partir de ahí, ¿cómo creamos las condiciones? (Silvana, directora escolar, conversaciones sobre la escuela –inclusiva–, 2020)

Para que esto ocurra, el alumnado ha de verse contrariado en las escuelas y en la universidad. Ha de tener que tomar decisiones, afrontar realidades dilemáticas y ser contestado en ellas. Lo cual ocurre al formar parte de proyectos de ciencia ciudadana, de aprendizaje-servicio (Puig Rovira *et al.*, 2007) y de investigación-acción, todo ello unido a procesos de reconstrucción biográfica. La combinación de estas metodologías, bajo el tamiz de las experiencias dolorosas de quienes son maltratadas por la escuela, tiene que impactar en las vidas del alumnado universitario y llegar a provocar una transformación interior en sus propias vidas. Eso es lo que hemos venido observando cada vez que las personas participantes en la investigación venían a clase a contar sus experiencias:

Estas madres me mostraron que viven un duelo que debe matar esa idea de normalidad que tanto daño hace no solo a sus hijos e hijas, sino también a ellas y a todos nosotros. Que la normalidad hace de las escuelas lugares inhóspitos, en donde incluso se puede no atender a alguien, «como si en un hospital no se curase a ciertos pacientes». Y un lugar en el que hay que acabar «poniéndose de rodillas» para no hacer el camino más difícil. El alumnado universitario se avergonzaba. (Calderón y Verde, 2018, p. 50)

Sentir vergüenza por algo que se considera normal es uno de los ejercicios más revolucionarios que puede vivir nuestro alumnado, porque está desnaturalizando las desigualdades sociales, y comenzando

a observarse a sí mismo como constructor de esa realidad. Además, se produce una gran transferencia de poder en ese proceso, porque quienes tienen el mandato social de sentir la vergüenza eran las personas invitadas –madres y estudiantes, por sus capacidades indebidas, sus comportamientos impertinentes, sus calificaciones insuficientes– que en el proceso experimentan el orgullo de ser quienes son y son reconocidas. Pero a la vez, las experiencias vergonzantes van unidas a procesos esperanzadores de cambio, protagonizados por ellos y ellas. Todo esto ofrece un valor educativo de primer orden a los aprendizajes que se construyen en clase. El alumnado se enfrenta a procesos en los que puede redimensionar el alcance de su futura labor docente: descubriendo, emocionándose, analizando a través del diálogo, diseñando propuestas y llevándolas a cabo. Entonces, también se trata de «tallerizar la educación», lo que implica:

Sospechar de todos los intentos de descomponer la vida del aula en tramos, niveles, objetivos, pruebas y calificaciones. También supone discutir la división por disciplinas, áreas, asignaturas o saberes. Y, desde luego, contrabandear esas fronteras que quieren separar lo formal de lo informal, lo académico de lo urbano, lo objetivo de lo político, lo tecnológico de lo artesanal y lo cultural de lo científico (Lafuente, 2022, p. 33).

Por tanto, se trata de una descomposición de las fronteras que organizan la realidad escolar, que atañen a la investigación y a la docencia, a la formación inicial y permanente, a la intervención y el análisis. Y en ese proceso, el alumnado universitario va construyendo herramientas que pone a disposición de la comunidad, y su valor social es la verdadera evaluación de sus aprendizajes. Estos ejemplos, que emanan del citado proyecto de investigación, pueden resultar ilustrativos: cuando han construido historias de vida en profundidad, que realiza alumnado universitario sobrecogido por las experiencias de estudiantes como Indira y Corina, o de madres como Belén.¹¹ Y

11. <https://tinyurl.com/236ndc98>

así, el trabajo académico se carga de sentido. O cuando se han puesto manos a la obra no solo a aprender metodología de investigación participativa para trabajar con comunidades, sino que a la vez ponen esos aprendizajes a disposición de la ciudadanía a través de tutoriales¹² o facilitan la puesta en marcha de procesos de investigación acción participativa.¹³ Todo ello supone una explosión de sentido para los diferentes actores que forman parte del entramado investigación-docencia-ciudadanía. El alumnado universitario, que aprende a investigar y genera sus teorías situadas, que contradicen creencias, cuestionan tradiciones institucionales y culturas profesionales, y aprenden a generar cambios:

Me ha servido para darme cuenta de que es posible poder trabajar con alumnado de diversas edades y con características y cualidades diferentes, ya que lo que le puede costar a algunas personas ayuda a otras. (María, estudiante del grado Maestro/a en Educación Primaria, tras iniciar una IAP juvenil en un colegio, 2020)

Cuando llevamos a cabo en clase la investigación-acción participativa (IAP), me sentí muy insegura y con un poco de miedo, puesto que no sabía cómo iba a acontecer todo y si realmente funcionaría. Lo que más me gustó es que esta metodología involucra a todas las personas y todas las voces son escuchadas por igual y que a través de esto, se pueden lograr grandes cambios y encontrar aquellas soluciones que benefician a toda la comunidad. Al ponerlo en práctica en el colegio, pude comprender mejor la importancia de ser escuchado y de escuchar a los demás. (Rosa, estudiante del grado Maestro/a en Educación Infantil, tras iniciar una IAP juvenil en un colegio, 2023)

Antes de poner en práctica [...] era una de las cosas que no iban a salir del todo bien, ya que la diferencia de edad iba a retraer más a ambos niños y niñas, tanto mayores como pequeños/as. Sin embargo, he aprendido que esto permite que unos/as se nutran de otros/as y aprendan a adaptarse a los ritmos de la otra per-

12. <https://tinyurl.com/25rtnr6l>

13. <https://tinyurl.com/25d5tg9t>

sona. (Alicia, estudiante del grado Maestro/a en Educación Infantil, tras iniciar una IAP juvenil en un colegio, 2023)

El estudiantado de las escuelas aprende a tomar la palabra, a cuestionar la realidad y a actuar sobre ella, de manera democrática y basada en análisis fundamentados. Este relato coral realizado por estudiantes de Secundaria para explicar la experiencia de IAP que habían desarrollado a otras escuelas del entorno es particularmente ilustrativo:

Lucía: Conforme pasaban las reuniones nos dábamos cuenta de los problemas que había en la comunidad.

Amanda: Los tres principales problemas que había eran: el primero, la metodología; el segundo, las relaciones sociales que había en el patio; y el tercero, el uso de las redes sociales de los menores.

Sheila: Para concienciar a toda la comunidad, hicimos tres cortos, e hicimos un video que consistía en preguntarle a los niños y a las niñas sobre cuáles serían sus sueños y sus propuestas de mejora, y después recopilamos las opiniones de los padres, madres y del profesorado sobre qué les parecían las propuestas de mejora y la nueva metodología.

Moisés: Gracias a esto conseguimos que pusieran materiales y música en el recreo.

Amanda: Y la solución que le dimos al uso de las redes sociales fue crear una nueva asignatura llamada «Redes», en la que se enseña cómo usar las redes sociales de forma adecuada.

Sheila: Después nos pusimos a comparar cómo era el colegio antes y cómo es ahora, y nos dimos cuenta de que ahora es mucho mejor.

Juan José: Nosotros trabajamos de forma diferente al método tradicional.

Joaquín: Nuestra escuela ideal es aquella en la que se tienen en cuenta nuestras opiniones, y donde participamos como investigadores.

(Estudiantes de Secundaria del CEIP La Parra, donde se desarrolló una IAP)

El alumnado describe así un proceso de investigación completo. Por su parte, diferentes actores van autoevaluando de forma crítica su participación, y aprendiendo a construir su propia responsabilidad en la realidad que denuncian.

Nosotros no hemos adquirido un compromiso como tal, las familias, hemos dicho todo lo que tiene que mejorar el cole [...] pero nosotros como padres no nos hemos centrado en pensar qué hacemos mal. [...] Nosotros como padres, ¿qué podemos hacer? (Rocío, madre, tras un encuentro participativo de escuelas, 2021)

Profesionales en activo se van viendo impulsados a renovar sus prácticas, a la luz de la investigación, que permite desafiar el estigma, los prejuicios y la proletarización del trabajo docente.

La transformación no se hace desde una sola vía: no la podemos hacer solo el profesorado, ni el equipo directivo, ni el alumnado, ni las familias. Tiene que ser la suma de todos la que transforme el centro. (Carmen, directora del CEIP La Parra, donde se desarrolló una IAP)

Me ha impresionado cómo en distintos momentos he podido ver en la práctica la posición vuestra [de los investigadores e investigadoras universitarias] ante la gente, y para mí eso es lo más importante. [...] Me refiero a que lo que estáis haciendo es mirar bien a la gente y confiar en el potencial transformador que tiene la gente. Tiene ese sentido democrático en profundidad, que lleva a que la gente se una y que las comunidades puedan mejorar. Estoy emocionada de participar en este proyecto. (Viki, orientadora escolar, tras un encuentro participativo facilitado por alumnado universitario, 2021)

Y todo este trabajo sistemático, crítico, estratégico y metodológicamente articulado sobre la participación de toda la comunidad, siempre tiene que estar preñado de las experiencias personales de la gente:

Lo que empezó siendo un proyecto de investigación académica ha culebreado, se ha encarnado y ha terminado siendo un viaje introspectivo de profunda reflexión personal más que cualquier otra cosa. (Sonia, estudiante universitaria, trabajo de fin de máster, Historia de vida de Corina)

En este grupo me siento escuchado y me gusta escuchar. Me siento puro fuego. (Antón, estudiante de Secundaria)

3.4. Unas ideas finales

Todo lo planteado aquí debe llevarnos a cuestionar las condiciones que estructuran nuestras experiencias en las escuelas: las de toda la comunidad. Desafiando con ello algunos marcos inadmisibles que se han naturalizado en ellas. Esos marcos son fácilmente evidenciables cuando se consulta a la comunidad:

Entonces, mi pregunta es: ¿para qué van a la escuela? Porque esta pregunta me la hago yo día sí, día también, sobre todo en los últimos tres años. Especialmente, desde el paso a Secundaria [...]. He elegido para mi hijo el mismo colegio al que fueron sus hermanos y van sus vecinos. Pienso que, si separas en la escuela, separas para la vida entera. (Carmen Saavedra, madre, conversaciones sobre la escuela –inclusiva–, 2020)

La escuela no puede permitir la separación de la infancia, porque gran parte de su cometido debe ser justamente el contrario. Esto supone, como hemos señalado extensamente en otro lugar (Calderón y Rascón, 2020), garantizar la escolarización de todos los niños y las niñas en los mismos centros y aulas. Supone eliminar los dictámenes de escolarización y modificar los procedimientos de evaluación psicopedagógica para que se dirijan a la transformación institucional.

Supone desafiar la lógica de un currículum que se guía por libros de texto y anula la capacidad crítica del profesorado, construyendo comunidades de aprendizaje con todos los agentes, llevando la escuela más allá del aula. Crear espacios de diálogo comunitario, incardinar la formación inicial y permanente en los procesos de cambio por la inclusión y la equidad, y reivindicar, con el compromiso político, una dignificación progresiva de la escuela y la docencia.

Estos esfuerzos, por su parte, deben dirigirse continuamente a varios niveles:

- *A los diferentes colectivos* (estudiantes, familias, profesionales, políticos, académicos), que tienen que tener momentos diferenciados y tiempos en común con el resto de los colectivos. Se trata, en gran medida, de aprender a construir juntos, sin que eso signifique pisotear las diferencias, ni sucumbir a las relaciones de poder que existen entre ellos.
- *A la cultura, la política y las prácticas*. Los trabajos de investigación y docencia, los apoyos que desde las facultades hacemos en forma de facilitación a las comunidades, deben permitir abordar la transformación cultural, la incidencia macropolítica y los cambios micropolíticos, y el desarrollo de nuevas prácticas escolares, lo que requiere la creación de nuevos caminos que explorar, transitar, contrastar y mejorar.
- *A los niveles personal, relacional y estructural*. Los cambios han de dirigirse a todos estos niveles, y cada acción debe tener presente el resto de los niveles. Ninguna de esas dimensiones puede ser abandonada, y el trabajo docente e investigador ha de incidir en la atención a todos ellos, tratando de hilvanarlos continuamente.

El desafío de hacer las escuelas inclusivas y equitativas es una empresa de gran envergadura. Pretende desmarcarse del enfoque de la educación especial (Sapon-Shevin, 2013; Slee, 2012), pasando del modelo de «necesidades educativas especiales» a la detección y transformación de las barreras a la presencia, la participación, el aprendizaje y el logro, que impiden la inclusión (Slee, 2012; Stainback y Stainback,

2007; Unesco, 1994; Unesco, 2017). No podemos ser ingenuos ante este propósito: es algo conflictivo, que no ocurre con procesos simples de formación al uso. Tampoco porque los investigadores universitarios publiquemos en prestigiosas revistas. Implica que «las escuelas sean lugares que apoyen y estimulen tanto al personal docente como a los educandos. [...] Significa la creación de comunidades que fomenten y celebren sus logros» (Booth y Ainscow, 2002, p. 4).

Se trata de crear procesos complejos dominados por un interés enorme en la reconstrucción de la vida humana y del mundo como una artesanía, asistidos por la ciencia. Una dignificación de cada vida, con sus diferencias. Y si los procesos –formativos, educativos, investigadores, comunitarios– tienen esto en cuenta, la inclusión deja de ser un objetivo para el futuro: se está construyendo en ese momento.

Referencias

- Ainscow, M. (1993). *Towards effective schools for all: policy options for special educational needs in the 1990's*. The National Association for Special Needs (NASEN). <https://tinyurl.com/2cv4gf6m>
- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1 (2). <https://doi.org/10.1108/JPCC-12-2015-0013>
- Ainscow, M., Chapman, C. y Hadfield, M. (2020). *Changing education systems: a research-based approach*. Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012b). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32 (3), 197-213. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.669648>
- Bertaux, D. (1981). *Biography and society*. Sage.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Octaedro.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *The index for inclusion*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brydon-Miller, M., Kral, M. y Ortiz Aragón, A. (2020). Participatory action research: international perspectives and practices. *Interna-*

- tional Review of Qualitative Research*, 13 (2), 103-111. <https://doi.org/10.1177/1940844720933225>
- Calderón, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. CERMI. <https://tinyurl.com/24xndgd5>
- Calderón, I. (2015). *Sin suerte, pero guerrero hasta la muerte. Educación, pobreza y exclusión en la vida de Medina*. Octaedro.
- Calderón, I. (2016). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una aproximación biográfica*. UOC.
- Chancel, L., Piketty, T., Saez, E. y Zucman, G. (coords.) (2022). *World inequality report 2022*. World Inequality Lab. https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2022/01/WIR_2022_FullReport.pdf
- Colectivo 'Radikales Desadaptadas' (en prensa). *Guía. Cómo disentir*.
- Cologon, K. (2019). *Towards inclusive education: a necessary process of transformation*. Children and Young People with Disability Australia. <https://bit.ly/39OkB5U>.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2018). *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: a review of the literature*. European Agency for Development in Special Needs Education. <https://n9.cl/n1z6k>.
- FOESSA (2019). *Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Fundación FOESSA. <https://tinyurl.com/28cg9gwd>
- Freire, P. (1982). Creating alternative research methods: learning to do it by doing it. En: Hall, B., Gillette, A. y Tandon, R. (eds.). *Creating knowledge: a monopoly? Participatory research in development* (pp. 29-37). International Council for Adult Education.
- Fullan, M. (2002a). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6 (1-2), 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56751267002>
- Fullan, M. (2002b). *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability. System thinkers in action*. Jossey-Bass.
- Galtung, J. (1981). Hacia una definición de la investigación sobre la paz. En: Unesco. *Investigación sobre la paz. Tendencias recientes y repertorio mundial* (pp. 7-18). Unesco.

- Hargreaves, A. *et al.* (2001). *Learning to change: teaching beyond subjects and standards*. Jossey-Bass/Wiley.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata.
- Hehir, T. *et al.* (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. Alana Institute. <https://tinyurl.com/yxook4yx>
- Lafuente, A. (2022). *Itinerarios comunes. Laboratorios ciudadanos y cultura experimental*. Ned.
- Oliver, M. (2008). ¿Están cambiando las relaciones sociales de la producción investigadora? En: L. Barton (comp.). *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 299-314). Morata.
- Onrubia, J., Lago, J. R. y Parrilla, Á. (2022). Strategies for improving educational practices in an inclusive direction: collaborative consultation and participatory research. En: *Global inclusive education. Inclusive learning and educational equity* (pp. 83-95). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11476-2_6
- ONU, Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2017). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. CRPD/C/20/3. Organización de las Naciones Unidas. <https://tinyurl.com/ybz75jpf>
- ONU, Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2011). *Examen de los informes presentados por los Estados partes en virtud del artículo 35 de la Convención*. CRPD/C/ESP/CO/1. Organización de las Naciones Unidas. <https://tinyurl.com/2d6rr7ga>
- Puig Rovira, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje-servicio: educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Rascón, M.vT. (2007). *La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género: el caso de las mujeres marroquíes*. Spicum. <http://hdl.handle.net/10630/2711>
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 71-85.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.

- Stainback, S. y Stainback, W. (coords.) (2007). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea.
- Unesco (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. Unesco.
- Unesco (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Unesco.
- Vila Merino, E., Rascón Gómez, M. T. y Calderón Almendros, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XXI*, 27 (1), 353-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36753>

II. INVESTIGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

4. Interpelando a la investigación para el desarrollo de una educación más inclusiva

— Gerardo Echeita Sarrionandia

— Cecilia Simón Rueda

Universidad Autónoma de Madrid

4.1. Investigación para la educación inclusiva. Entre el glamur y las dudas

Si no fuera porque los editores de este libro son buenos colegas, mejores personas y grandes amigos, podríamos pensar que la petición de este capítulo era un encargo envenenado, orientado a dejarnos en mal lugar. Y ello porque, se mire como se mire, la tarea que nos pidieron resulta a todas luces casi imposible por razones que, sin embargo, nos pueden dar motivos para reflexionar y de paso, quien sabe, si aprender algo. En este sentido, no nos lo tomamos mal, sino más bien lo contrario; les agradecemos sinceramente que nos den la oportunidad de pensar en voz alta sobre un tema que nos atañe e importa.

Decimos que es una tarea imposible porque hoy la producción científica derivada de la investigación en nuestro país y según la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT),¹⁴ crece notablemente y está entre las más citadas del mundo, aunque el área de la educación no está en ese selecto grupo.¹⁵ Tras ello hay razones

14. Según los datos recogidos, el 17 % de las publicaciones científicas españolas del 2019 están entre las más citadas del mundo, subiendo más de dos puntos porcentuales con respecto al 2018 en la base de datos *Scopus*. En *WOS*, el 12,2 % de las publicaciones pertenecen al grupo de las más citadas del mundo. <https://www.fecyt.es/noticia/espana-aumenta-su-presencia-en-la-produccion-cientifica-mundial-de-excelencia>

15. Según la misma fuente y por lo que se refiere a la distribución temática, según *Scopus*, las áreas en las que nuestro país tiene mayor porcentaje de publicaciones altamente citadas —de excelen-

dignas de consideración, algunas obvias e importantes y otras, tal vez, menos evidentes y lustrosas. Entre las primeras está, sin duda, el gran valor que la sociedad tiende a dar al conocimiento científico, en tanto que este se entiende como riguroso y veraz, frente a los desafíos y problemas que nos acechan para conseguir una mayor calidad de vida y bienestar individual y social. En este sentido, todos tenemos muy reciente y seguimos estando muy atentos a lo que nos dicen los expertos científicos sobre la evolución de la covid-19; por ello, no es de extrañar que, en este ámbito en particular, la producción científica haya crecido exponencialmente (Torres, 2020). Bien sabemos que, gracias al descomunal esfuerzo colaborativo realizado por las administraciones, los científicos y la industria, y todo el personal sanitario en su conjunto han podido realizar una labor encomiable a la hora de salvar vidas. En último término, gracias a ello, muchas personas de a pie hemos podido capear esta terrible pandemia con menos dolor y quebranto del que podríamos haber sufrido, siendo terribles todas las pérdidas humanas que tan pernicioso virus nos ha causado. Bienvenido sea este reconocimiento a la ciencia/investigación, al que no le vendría mal, por otra parte, no solo hermosas y nobles palabras y actitudes de agradecimiento, sino también recursos mucho más generosos a la vista de los réditos que nos aporta.

Este creciente aumento de la investigación también responde al hecho de que la carrera profesional de las y los investigadores, sean noveles o seniors, se valora y reconoce hoy en todos los ámbitos de conocimiento, en primer lugar, por la amplitud y calidad de su producción científica, particularmente en forma de artículos (*papers*) publicados en las llamadas revistas indexadas de alto impacto. Pero también en forma de capítulos de libros o libros, así como por la presentación de los resultados que estos contienen en congresos y eventos académicos de prestigio. Ello obliga a unos y otros (a los que empiezan, para que despeguen en sus carreras, y a quienes están, para poder optar a fuentes de financiación –véase proyectos– que consoliden su trabajo)

cia– son Ingeniería Química (el 30,4%), Química (29,1%), Inmunología y Microbiología (27,1%) y Ciencias Medioambientales (26,9%). Según WOS, son Física (15,6%), Medicina (15%), Ciencias del Espacio (14,3%), y Biología Molecular y Genética (14%).

a publicar sin demora y en abundancia. El resultado es un desarrollo cuasi exponencial de trabajos que hace casi imposible revisar y estar al día de lo que se publica, pues durante el tiempo que uno se dedicara a esa tarea, seguramente se habrían publicado tanto como lo revisado hasta entonces.

Por ello decíamos al principio que resultaba casi quimérico poder aspirar a conocerlo todo para sintetizarlo después. No solo por la expansión acelerada del saber, digamos hacia adelante, sino también hacia lo ancho del territorio y por la amplitud de la población a la que la investigación sobre inclusión se refiere. Nos explicamos.

Resulta que, si no fuera de por sí extenuante el ritmo de crecimiento cuantitativo de la investigación, resulta que el propio ámbito de investigación («la educación inclusiva») es hoy inabarcable en su envergadura, habida cuenta de que, en el fondo, de lo que estamos o deberíamos estar hablando, es de la investigación en todos y cada uno de los ámbitos (didácticos, organizativos, psico/pedagógicos, sociológicos, económicos) que configuran el poliedro de la educación, a secas, a travesada ahora, eso sí, por el compromiso de que, como señala la Unesco (2017a, p. 13) e insiste el profesor Ainscow (2020), «cada alumno y alumna importa, y cada alumno y alumna importa por igual».

Porque hoy –si es que nos tomamos en serio los acuerdos internacionales que nos orientan en esta empresa (véanse, por ejemplo, los llamados Objetivos para el Desarrollo Sostenible –ODS–; en particular, el ODS 4) (Unesco, 2015), la educación –y la investigación– que no sea inclusiva o que no se plantee ayudar a que aquella lo sea vendría a ser –por omisión– parte del principal problema que tienen planteados los sistemas educativos en todo el mundo: la lacerante desigualdad existente y el desafío de la equidad necesaria para un sociedad inclusiva en un mundo sostenible. Lamentablemente las evidencias mostradas por la Unesco (2020a) respecto a los avances en el mencionado ODS 4 ya nos están advirtiendo, nuevamente, de la gran distancia entre «el dicho y el hecho».

Finalmente, por si no fuera suficientemente largo y ancho el campo de investigación, lo que se viene insistiendo desde tiempo es que

la idea de una educación más inclusiva tiene que ver con «todo» el alumnado, «sin excepción» (Unesco, 2020a). Ello plantea, en todo caso, uno de los principales dilemas que configuran la naturaleza intrínseca de esta ambición (Norwich, 2008). Sin duda todos los alumnos y alumnas importan y no hay razón alguna para dejar que ninguno se vea excluido de las posibilidades de estar con sus iguales, sentirse parte de un grupo donde le tratan con respeto y, por todo ello, de aprender «hasta el infinito y más allá» (parafraseando al famoso Buzz Lightyear). Pero, al mismo tiempo, hay algunos que necesitan medidas de apoyo educativo específicas, ajustadas en tipo, intensidad y duración a sus necesidades educativas, lo que hace muy desafiante la tarea de identificar estas –las medidas de apoyo disponibles–, sin tener que categorizar a quienes las necesitan, porque esa categorización crea prejuicios y estereotipos con perversos efectos secundarios.

En efecto se trata esta de una tarea tan desafiante como urgente para un progreso significativo en este terreno, tarea que, por ejemplo, en España ni tan siquiera se ha abordado –entre nosotros–, por ejemplo, que los orientadores/as inviertan buena parte de su tiempo de trabajo en la estéril evaluación psicopedagógica y en la clasificación del alumnado en categorías; con o sin necesidades educativas especiales (Amor *et al.*, 2018; Calderón *et al.*, 2022; Buck, 2015; Palomo *et al.*, 2022; Simón *et al.*, 2019). Mientras esto ocurre aquí, en Portugal han desechado completamente esta forma de pensar y actuar demostrándonos una vez más que otro mundo (y otra educación escolar) es posible (Alves *et al.*, 2020; UNESCO, 2020b).

En todo caso y con una cierta mirada global, nuestra impresión es que esta tensión entre el «todos» y el «algunos», natural y propia de la educación inclusiva, hoy por hoy parece todavía estar muy sesgada hacia el lado del «algunos», esto es, hacia aquel alumnado más vulnerable a los procesos de exclusión. Por ello, buena parte de la investigación sigue poniendo el foco en este amplio grupo de alumnos y alumnas (Florian, 2012, 2014; Schuelka *et al.*, 2019; Simón *et al.*, 2019; Webster, 2022), contribuyendo a que, para muchos también, la investigación (y la praxis) para una educación más inclusiva se entienda restringida al dominio que ha sido, por otra parte, el territorio

clásico de la educación especial, o al de la mal llamada educación compensatoria según de qué alumnado estuviéramos hablando.

Pero mucho más allá de que podamos decir algo con sentido de tan vasto territorio, atendiendo a la acertada distinción que en su día hiciera Parrilla (2009) y de la que nos hicimos eco en un trabajo anterior similar a este (Echeita *et al.*, 2014), lo verdaderamente preocupante de la investigación sea en la educación inclusiva o sobre ella y, a diferencia de lo que ocurre en otros ámbitos (nos acabamos de referir, por ejemplo, a la rápida incorporación de la investigación biomédica en la práctica sanitaria), es su aparente inutilidad para transformar, de manera, radical, sistémica y sostenible, el sistema educativo que tenemos. Un sistema que heredamos de siglos pasados, pero que, en lo fundamental, no solo sigue siendo el mismo de antes, sino en apariencia todavía muy refractario a los cambios, las mejoras escolares o la innovación educativa que cabría implementar haciendo caso a lo mucho que la investigación educativa (sea, hoy por hoy, más o menos inclusiva) nos aportaría. ¡Después de 30 años de la Declaración de Salamanca nos seguimos planteando este objetivo como un reto internacional! Sin dejar de reconocer lo logrado (Unesco, 2020b), no podemos dejar de lamentar lo mucho que falta para dar respuesta efectiva a este derecho.

Dicho de otra manera, tenemos un inmenso corpus de saberes ahí esperando y mejorando día a día, fruto del trabajo de muchas personas investigadoras, sobre cómo hacer para que la política pública en materia de educación pudiera ser más inclusiva (para todos y para algunos, en particular), así como para configurar culturas, políticas y sistemas de prácticas escolares genuinamente más inclusivas. Sin ir más lejos, en un proyecto promovido por el Centro Español de Documentación sobre Discapacidad (CEDID), que ha analizado la producción científica en España entre 2015 y 2020 sobre educación inclusiva y accesibilidad, se han encontrado 45 proyectos financiados en convocatorias competitivas de los diferentes planes nacionales, con más de 200 publicaciones indexadas en revistas de impacto (Márquez y Sánchez, 2023). Ahora bien, saber mucho no es saberlo todo, y, sin lugar a duda, existen todavía muchos agujeros negros en ese

conocimiento. Aunque nosotros somos de los que piensan que, en estos momentos, el problema con la investigación no es tanto de más investigación, como de mejores y más consistentes políticas y acciones para una mejor transferencia efectiva de dichos saberes.

Lo que observamos y vivimos en primera persona con desasosiego (porque nosotros también investigamos en este terreno)¹⁶ es que ese caudal de saberes no penetra (o muy poco y lentamente) ni en la dura piel de las administraciones competentes ni en nuestros centros escolares de manera generalizada. Esto ocurre esporádicamente y, sobre todo, en las etapas educativas menos conflictivas (Infantil y Primaria). ¿O es que solo nos pasa a nosotros que nos inunda el desasosiego cuando año tras año vemos a través de las televisiones con sus noticias, por ejemplo, del inicio de un curso escolar, el mismo tipo de aula, la misma organización de espacios, tiempos y materiales (¡el sacrosanto libro de texto!), y parecidas prácticas y actitudes isomorfas y reacias a la diversidad, como fueron las que nosotros mismos vivimos, 50 años atrás?

¿No nos han dicho ya sobradamente que una inclusión educativa de calidad tiene que pasar necesariamente por organizaciones escolares y formas de enseñar y evaluar diversificables, variadas, ricas en opciones y oportunidades para elegir y cooperar, con ello, para personalizar la enseñanza y ajustarse a la diversidad de necesidades del alumnado? (CAST, 2018; Coll, 2018; Finkelstein *et al.*, 2021; Muntaner y Forteza, 2021; Tomlinson, 2019). ¿No sabemos desde hace tiempo que «no hay conocimiento sin reconocimiento»? (Puig Rovira, 2012). ¿No sabemos los principales ámbitos y acciones escolares que darían fortaleza al sentido de pertenencia (*sense of belonging*) y, con ello, a una convivencia escolar en positivo donde prevalezca la seguridad de que cada uno pueda sentirse orgulloso de ser como es, apreciado y con oportunidades para tener relaciones positivas y amistades? (Barrios *et al.*, en prensa; Porter, *et al.*, 2021; Slee, 2019). Cabe preguntarse por qué siguen siendo tan tozudas las evidencias que nos cuentan del maltrato entre iguales por abuso de poder (Unes-

16. EQUIDEI. Grupo de investigación sobre equidad, diversidad y educación inclusiva.

co, 2017b) y tan desesperanzador el hecho de que, por ejemplo, el alumnado dentro del trastorno del espectro autista (TEA) viva esas situaciones en un porcentaje cuatro veces mayor que el resto de sus compañeros y compañeras (Hernández, 2017; Confederación Autismo España, 2021).

Mira por dónde esta situación podría dar pie, a nuestro parecer, a varias buenas preguntas de investigación: ¿Necesitamos, entonces, más investigación de la que ya tenemos, aunque buena parte de ella no se usa ni impacta en la transformación escolar? ¿O necesitamos investigar por qué lo que ya sabemos no orienta ni dirige la mejora escolar con un horizonte inclusivo? ¿Cuáles son, en última instancia, las resistencias al cambio que operan en los diferentes planos de la tozuda realidad educativa española y, en buena medida mundial, para que esta sea más inclusiva que ayer pero menos que mañana?

Pues diríamos que todo apunta a que, por razones que sin duda alguna serán muy complejas y variadas, la educación escolar parece ser un ámbito muy refractario a la investigación e innovación educativa. Desde nuestro punto de vista, esto se debe, entre otros muchos motivos, a que parece que se ha acostumbrado a la mayoría de las familias a contentarse «con lo que hay». Esto es, no parecen reclamar modernidad (como si lo esperasen en otros ámbitos o productos), sino tradición, porque de lo contrario tal vez serían muy reticentes a mandar a sus hijas o hijos a colegios o institutos que se parecen a los de sus padres como dos gotas de agua. Seguramente también son razones de orden cultural, de *habitus* (Bourdieu y Passeron, 2022), vinculadas, entre otras cosas, a valores y concepciones arraigadas. Aspectos muy difíciles de modificar, que favorecen que todo siga igual y de paso contribuyen a reproducir y mantener las desiguales relaciones de poder existentes fuera de la escuela (Soldevilla *et al.*, 2022), aunque el mundo va aceleradamente hacia escenarios que en poco se parecerán al que vivimos. Pocos cambios, en definitiva, pero eso sí, adornados por aquí y por allá con retazos de cierta retórica de modernidad («más competencias, menos contenidos»), algunas pizarras digitales y excepciones puntuales meritorias y dignas de mucho reconocimiento, que vienen a confirmar la regla del inmovilismo generalizado.

Mientras no respondamos con rigor a estas preguntas y luego sepamos trasladar el resultado de nuestras pesquisas, mucho nos tememos que seguiremos por un tiempo no determinado en esta especie de engaño compartido: «Tú investigas mucho, yo no te escucho nada; todos contentos y que todo siga igual». Por su puesto, en beneficio de quienes siempre se han visto favorecidos por el sistema y a quienes poco parece conmover el dato de que nuestro país «progresó adecuadamente» en la escala de la inequidad educativa (Save the Children, 2018).

Es cierto que hay una larga tradición investigadora con figuras internacionales muy destacadas sobre la comprensión del cambio educativo para la mejora escolar (Hargreaves *et al.*, 2010), y también buena investigación local (Odet *et al.*, 2022). Se trata de ámbitos críticos para el avance hacia un sistema educativo más inclusivo, por cuanto es imprescindible ser capaces de iniciar y sostener complejos y dilemáticos procesos de reforma, mejora e innovación educativa si realmente nos vamos a tomar en serio ese compromiso. Aunque las últimas noticias al respecto nos previenen de que esa relación entre mejora/innovación e inclusión no parece estar operando como se esperaba y deseaba. En efecto, como nos señalan Baena *et al.* (2022), hay indicios razonables de que pudiera empezar a haber un importante crecimiento de políticas y prácticas escolares innovadoras (al menos en algunos territorios) que, sin embargo, no traen consigo un mayor compromiso con la inclusión, más bien lo contrario.

No solo hay grandes teóricos del cambio para ofrecernos herramientas y potentes modelos de comprensión, sino también estudios de educación comparada que serían inspiradores y de mucho valor para la urgente implementación de algunas políticas vinculadas al derecho a la educación inclusiva (Vigo *et al.*, 2022). Por ejemplo, las relativas a la necesaria transformación de los centros de educación especial al servicio del desarrollo de una escuela más inclusiva, algo que, por cierto, está comprometido en la Disposición Adicional Cuarta (DA4) de la LOMLOE. Aunque nos gusta poco ponernos de ejemplo, ahí está el trabajo realizado por nosotros (con otras colegas) sobre las experiencias de Portugal, Italia, New Brunswick (Canadá) o Newhan

(Londres) a este respecto (Echeita y Simón, 2020). En la misma línea se sitúan los informes de la European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022). Mucho nos tememos, sin embargo, que ambos están destinados a engrosar la paradoja de lo que estamos denunciando; del aparente «sabemos mucho y utilizamos poco».

Es posible que esta disyunción entre investigación y praxis se explique también, en parte, por la debilidad generalizada del sistema educativo español a la hora de mantener centros de referencia (estatales o autonómicos) de excelencia en materia de investigación educativa, con la excepción de los referidos a las políticas de evaluación nacionales e internacionales, cual es el caso del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)¹⁷ y sus homólogos autonómicos. Un centro, por cierto, que, sin embargo, nunca ha realizado desde su creación estudio evaluativo alguno sobre tan importante principio (la inclusión) para la política educativa.

Para la historia quedó el modesto Centro de Investigación Educativa (CIDE) (heredero del Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, INCIE, desaparecido en 1980), que aguantó como pudo, con rango de subdirección general en los respectivos Ministerios de Educación, desde su creación allá por los años 90 al calor de la LOGSE, hasta su transformación hacia 2017 en el Centro Nacional de Investigación e Innovación Educativa (CNIIE) y posterior incorporación de sus funciones, en 2020, a una modesta área de trabajo dentro de la actual Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa.¹⁸ No nos consta que comunidades autónomas de gran peso por su población y PIB tengan centros de esta naturaleza (dedicados específicamente a la investigación e innovación educativa). Y bien podrían estar llamados a cumplir no tanto funciones de financiación de la investigación (que para eso hay otras agencias y convocatorias nacionales y autonómicas), sino la de ser, al menos en su territorio, como un intermediario cualificado a partir de la investigación disponible, frente a los responsables de la política pública

17. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/portada.html>

18. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/quien-somos.html>

a la hora del diseño, implementación y seguimiento de actuaciones orientadas a mejorar la educación (inclusiva).

Alguien podría señalar, con cierta razón, que estas funciones la realizan –allí donde existen–, las redes y centros dedicados a la formación permanente del profesorado, como es el caso, a nivel nacional del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado¹⁹ o, entre otros, los llamados Berritzegunes²⁰ en Euskadi, los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFI-REES) en la Comunidad Valenciana²¹ o la red de Centros de Profesores en Andalucía.²² Pero es fácil deducir y comprender que, a la vista de sus múltiples y variadas funciones, a los que allí trabajan les quede poco espacio y tiempo para impulsar más acciones en esta dirección.

Alguien pensará que nos estamos desviando del tema, pero el tema sigue siendo que la investigación nos está enseñando mucho todos los días sobre cómo hacer algo menos turbulento este proceso hacia un sistema educativo más inclusivo. Mas no parece haber mucha gente por ahí dispuesta a darse el tiempo y a establecer las condiciones necesarias para escuchar lo que tienen que decirnos los investigadores e investigadoras al respecto. Bien es cierto que, llegados a este punto, tal vez alguien se esté preguntado por qué no son los propios investigadores quienes acometan esta importante labor de transferencia del conocimiento.

Pero mira tú por donde prácticamente hasta ahora, a los investigadores e investigadoras se les reconoce su trabajo investigador realizado (y publicado en revistas posicionadas en los rankings consideradas como de alto nivel), pero no necesariamente transferido. Es más, este trabajo de transferencia seguramente es vivido por muchos como una distracción de su tarea principal (investigar) que es, por otra parte, la que objetivamente les permitirá progresar en su carrera profesional. Es cierto que ya ha habido una primera convocatoria oficial dirigida los investigadores universitarios españoles para reconocer esta labor

19. <https://intef.es/>

20. http://a01.berritzeguneak.net/es/funciones_berritzegunes.php

21. <https://ceice.gva.es/es/web/formacion-profesorado/cefire>

22. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/centros-del-profesorado>

(a través de los llamados sexenios de transferencia),²³ y ojalá que se consolide para que este panorama de la transferencia de saberes de la investigación a la política y la práctica educativa no tarde en ser una triste historia ya superada.

Pero transferir saberes no es contar a otros lo que uno sabe en una charla, conferencia o pequeño curso de formación, acciones que casi todos hacemos. Transferir no es transmitir. ¡Ojalá fuera tan fácil como todo eso! Porque entonces el problema del desfase entre lo que sabemos y la realidad de las prácticas escolares que observamos puertas adentro de muchos centros escolares y aulas tendría una solución relativamente rápida. Tampoco se consigue con un buen texto y, ni que decir tiene, que es totalmente ineficiente si el texto en cuestión es críptico y escrito para una de esas revistas con categoría de excelentes que, de por sí, imponen una forma y un lenguaje solo comprensible por los iniciados en la liturgia de la academia. Transferir tiene que ser ayudar a transformar.

Esta preocupación lo que hace, entonces, es conectarnos con la necesidad de (re)pensar el modelo de cambio conceptual (Pozo *et al.*, 2006) que sería coherente y necesario para llevar a cabo un cambio sostenible de las concepciones implícitas en las prácticas, así como en las actitudes poco inclusivas que hoy observamos, por lo general, entre los agentes educativos (Echeita *et al.*, 2013). Lo que sabemos al respecto es que necesitamos, sí o sí, de los modelos llamados experienciales, como los utilizados por las expertas y expertos en la mejora hacia una parentalidad más positiva (Rodrigo, 2015). Modelos que se fundamentan, entre otras acciones, en largos ciclos de reflexión sobre las concepciones y actitudes de partida, partiendo de las propias fortalezas y experiencias y de las de otros; en aprender nuevas prácticas en un contexto de socioconstrucción del conocimiento; con un acompañamiento reflexivo en la acción, durante ella y sobre ella, y con supervisión, seguimiento y evaluación a corto y medio plazo (al menos). Con todo ello es cuando podemos ser moderadamente

23. <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/ANECA-al-dia/Noticias-boletin/El-sexenio-de-transferencia-situacion-actual-y-perspectivas>

optimistas sobre la eficacia de los cambios propuestos. ¿Y quién puede hacer esto? ¿Las propias investigadoras o investigadores tras haber dedicado mucho tiempo y esfuerzo a la tarea investigadora propiamente dicha y tras tener que cumplir también con sus funciones docentes y de gestión en la universidad? ¿Los formadores de formadores ubicados en los centros de formación tras su propia capacitación en este demandante enfoque? Una buena pregunta de investigación, ¿no les parece?

Sin duda, una vía a expandir es la que practican, mire Vd. por donde, entre otros, quienes coordinan esta publicación (Calderón y Rascón, 2022). Esta no es otra que la de llevar a cabo no tanto una investigación sobre inclusión, sobre alguno de los mil y un importantes aspectos susceptibles de ser conocidos y analizados (como queda de manifiesto, por ejemplo, en los 22 volúmenes de la serie *International Perspectives on Inclusive Education*, iniciada en 2001 y que llega de momento hasta 2023),²⁴ sino una investigación genuinamente inclusiva y para la inclusión. Esto es, para la transformación hacia culturas, políticas y prácticas inclusivas concretas de una comunidad educativa con nombre y apellidos. Una investigación colaborativa y participativa; *por*, *para*, y *con* los equipos docentes, las familias y el propio alumnado (como la que modestamente también hemos llevado a cabo nosotros en el Proyecto «Reaching the Hard to Reach»²⁵).

¿Un modelo prometedor y un valioso enfoque? Sí, sin duda. ¿Complicado? También. Porque consume mucho tiempo, luce poco, se publica mal y se percibe como local y poco generalizable. Algo que es, por otra parte, una de las grandes expectativas asociadas a la ciencia: que lo que se aprenda sirva para muchos en contextos variados. Pero eso sí, es éticamente irreprochable, profesionalmente enriquecedora y profundamente coherente con el compromiso hacia los valores y principios que sostienen la meta y el derecho a una educación que quiere y debe ser más inclusiva (Booth y Ainscow, 2015). Aquí tenemos otras preguntas de investigación que tampoco son fáciles de contestar. Por ejemplo, ¿cómo se alfabetiza éticamente a investigadores y prácticos

24. <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/1479-3636#all-books-tab>

25. <https://reachingthehardtoeach.eu/>

para que antepongan el compromiso con los derechos de quienes viven situaciones de mayor vulnerabilidad educativa, a otras razones y circunstancias que lo postergan, entre otras su propio beneficio como investigadores? ¿Habremos de contemplar y aceptar la existencia de investigadores de primera y de segunda, según qué tipo de proyectos de investigación desarrollen? ¿Qué sentido tiene para la transformación que necesita el sistema educativo establecido las publicaciones académicas con altos estándares de impacto, pero que no llega a los profesionales que realmente tienen que concretarla en la práctica?

Hemos sobrepasado el ecuador de este capítulo y como han podido comprobar –si es que no han dejado de leerlo hace rato–, no hemos dicho nada de lo que nos habían pedido. Aunque sí hemos dicho bastante sobre cuestiones que se relacionan significativamente con la labor investigadora (plantearse preguntas) y con lo que esta puede/podría aportarnos en estos momentos de estancamiento generalizado respecto a la ambición que supone la educación inclusiva. Es por ello por lo que, en lo que resta, ahora intentaremos compartir algunos modestos saberes al respecto derivados tanto de nuestra propia labor investigadora como del contacto continuado con muchas fuentes documentales y trabajo con colegas que se desempeñan en estas lides.

4.2. Construyendo el puzle de la educación inclusiva. Aportes desde la investigación y la ética

Pensando en alguna metáfora visual que poder utilizar para encajar algunas de las múltiples piezas que configuran este poliedro sistémico de la educación inclusiva, nos ha venido a la mente, precisamente, la idea de un puzle de muchas piezas y una imagen rica en figuras y matices cromáticos. No es que sea muy original, pero lo oportuno a los efectos de este texto es, sobre todo, recordar cómo se inicia su construcción. Si Vd. ha hecho alguna vez un puzle de ese tipo, para empezar, seguramente, habrá seguido el patrón de buscar entre las múltiples piezas aquellas que tienen un borde liso, por cuanto serán parte de alguno de los lados exteriores del mismo, esto es, de su

marco. Una vez lo tenga construido (no es fácil pero mucho más que hacer lo propio con el contenido interior), empezará la ardua, pero entretenida tarea de ir buscando otras piezas para ir construyendo alguna de las partes, seguramente las más fáciles por su singularidad y diferencia algo más marcada con otras.

Pues bien, nuestra manera de responder al complejo encargo recibido con este capítulo es compartir con Vds. parte de lo que, a nuestro parecer, es ese marco de referencia necesario para entender primero y hacer avanzar después la educación escolar para que sea más inclusiva. No aspiramos a ofrecerle el puzle terminado, ni el marco completo (ya le hemos justificado el porqué), pero sí algunos puntos de referencia importantes que esperemos les sean de utilidad.

Antes de hacerlo nos parece necesario hacer dos reflexiones importantes. La primera es que, como un día dijera el profesor Orcasitas de la UPV,²⁶ «en educación todo es gerundio». Esto es, siempre se está en un proceso, lo que nos hace pensar, por un lado, que la realidad actual y futura siempre es perfectible. Lo que conlleva un importante grado de frustración, porque siempre le falta algo de lo que nos gustaría ver. Pero también conlleva la motivación intrínseca de perseguir la mejora. Por esa razón es posible que se haya percatado que, en este texto, hemos utilizado la mayor parte de las veces la expresión «avanzar/progresar/mejorar hacia una educación más inclusiva» de la que tenemos, con la esperanza de que hoy sea algo mejor que lo que era ayer, pero menos de lo que debería ser mañana. Esta reflexión, más que un juego de palabras es una seria advertencia para quienes piensan en esta tarea como algo que se puede alcanzar y darse entonces por satisfecho; o bien como algo relativo a hechos puntuales dentro del sistema educativo. Por ejemplo, tener un alumnado especialmente vulnerable por unas u otras razones en centros ordinarios en lugar de estar en otros específicos.

Los centros escolares, sus equipos docentes, su alumnado y sus familias están cambiando con frecuencia y los logros de hoy pueden desvanecerse mañana. Al igual que mañana pueden darse condicio-

26. <https://www.ehu.eus/es/web/inkluni/jose-ramon-orcasitas-garcia>

nes favorecedoras que hoy no tenemos. Podemos decir entonces que un primer e importante aprendizaje asentado en la investigación es que debemos estar alertas, vigilantes para que no crezca en demasía la complacencia con lo que se hubiera conseguido. Ni para dejar que la frustración y el desencanto campe a sus anchas entre nosotros, porque los procesos de cambio llevan tiempo y, «mientras tanto», no estaremos donde aspirábamos a estar. Esta conciencia de proceso y sus consecuencias es de singular importancia. Porque la frustración asociada a ese «mientras tanto» impacta emocionalmente de manera muy profunda en las familias y en los propios estudiantes en mayor riesgo de exclusión, reforzando la visión negativa de que «la inclusión es una ilusión» (Webster, 2022). Familias que ven muchas mañanas cómo el tiempo pasa con logros, en muchas ocasiones, escasos y, en otras, con refuerzo incluso de las situaciones de discriminación o desventaja que se está viviendo, «mientras tanto» (EDITEA, 2021). Todo ello, a pesar de leyes, convenciones y saberes para que no fuera así.

Dicho lo anterior, lo que es importante tener muy presente, cual si fuera la primera pieza importante del marco del puzle que estamos montando sobre lo que supone una educación más inclusiva, es que debemos prestar mucha atención a la comprensión, manejo y mejora de las condiciones escolares y las dinámicas psicosociales que hacen posibles las mecánicas del cambio, mejora e innovación escolar (Ainscow *et al.*, 2020). Cambios que, como antes apuntábamos, son deudores de modo directo, de un necesario cambio conceptual, esto es, de las concepciones implícitas y de las actitudes excluyentes que en algún lugar andan escondidas y resistentes.

La segunda reflexión que queremos compartir puede que, de entrada, a algunos les resulte paradójica o contradictoria. Y es que no tenemos que esperar a más y mejor investigación para ponernos en marcha hacia una educación inclusiva de calidad. Y mucho menos, tenemos que estar esperando que la investigación nos venga a decir si esta política educativa es mejor o peor que ¿la no inclusiva...? No está de más recordar ahora, que estamos hablando de un derecho humano reconocido, amparado al más alto nivel legal que quepa necesitar (Constitución Española y Convención de los Derechos de las Personas

con Discapacidad), y no sujeto a ningún salvaguarda, restricción o menoscabo por razón alguna. La igual dignidad y los mismos derechos de todas las personas no están sujetos a validación científica. Es un compromiso ético enraizado en la naturaleza moral de nuestra existencia compartida (Exteberria, 2018). Cosa bien distinta es que investiguemos y aprendamos todo lo que sea menester para crear las condiciones reales que hagan posible el disfrute real y efectivo de esos derechos, algo que, de momento, no ocurre (De Beco, 2016). Ahí sí que la investigación tiene un papel nítido e importante, empezando por ayudarnos a comprender por qué tantas y tantas personas se comportan con inequidad, menosprecio o abuso respecto a los derechos de otros seres humanos, y cómo se pueden revertir o paliar tan lacerantes situaciones.

Otra pieza relevante del marco que estamos compartiendo y que tiene que ver directamente con la propia investigación, es que esta (como ya se ha apuntado), tiene que ser también mucho más inclusiva en su configuración y desarrollo. Esto es, mucho más participativa y colaborativa con aquellos que, en último término, tendrán que transformar la realidad escolar excluyente que todavía se vive por doquier (docentes, familias, estudiantes). Podríamos hablar de la urgente necesidad de un enfoque crítico de la investigación (Echeita *et al.*, 2014) que no se conforme con comprender y explicar la realidad o con saber cómo la interpretan sus actores. Debe aspirar a ser transformadora de esa realidad, para lo cual se necesita una investigación que necesariamente tiene que ser muy contextualizada, porque cada centro escolar se mueve en un ecosistema de y para la equidad, propio y dinámico (Ainscow *et al.*, 2012; Amor *et al.*, 2019; Messiou, 2017; Nilholm, 2021).

Por otro lado, cada vez parece haber un mayor consenso en que en el corazón de las dinámicas para conseguir culturas, políticas y prácticas más inclusivas están los procesos vinculados a conseguir que todo el alumnado no solo pueda acceder y formar parte de un centro escolar con un grupo de referencia, sino sobre todo que se sienta parte de ese grupo. Ello gracias a que pueda establecer relaciones positivas con sus iguales basadas en la confianza, la seguridad, el reconocimiento

y el respeto por su singularidad. Pero la investigación a este respecto nos está diciendo también que ese *sentirse parte* y reconocido, seguro y orgulloso de ser como uno es, tiene mucho que ver con *tomar parte* en las decisiones con sus iguales en las cuestiones escolares que les afectan. En definitiva, no ser una presencia instrumentalizada sino tener voz y presencia genuinamente participativa (Fielding y Moss, 2011; Susinos *et al.*, 2019). Este es el ámbito en el que nosotros estamos investigando²⁷ y descubriendo, tal y como venimos diciendo, que hay mucho saber sobre cómo saber/evaluar el punto de partida del alumnado respecto a todo ello. Pero también sobre qué prácticas son favorecedoras de un robusto desarrollo con efectos positivos en todo el alumnado (EDITEA, 2021; Barrios *et al.*, 2022; Muñoz-Martínez y Porter, 2019; Muñoz-Martínez *et al.*, 2023; Simón *et al.*, 2021). Un saber, por cierto, que nos habla de actuaciones y formas de enseñar y evaluar bien conocidas por todos desde hace mucho tiempo, como todo lo relativo al importante rol que, a tal efecto, tienen las metodologías de corte cooperativo (Barrios *et al.*, 2022; De Vicente, 2021; Riera *et al.*, 2022).

Finalmente, una pieza muy importante de ese marco es la relativa a los trabajos que están incidiendo sobre una comprensión ampliada, sistémica y multinivel del constructo apoyo escolar. Mirada que va mucho más allá de la visión reduccionista y pobre, consistente en entender el apoyo como lo que hace cierto profesorado designado, fundamentalmente, para las funciones de atención a un alumnado considerado especial y necesitado de su apoyo (Petreñas *et al.*, 2021).

Lo que la investigación nos dice es que la manera inclusiva de entender el apoyo es como todo aquello que contribuye a construir, reforzar y mantener la capacidad de un centro para desarrollar culturas, políticas y prácticas inclusivas. Así entendido el apoyo escolar, una parte importante del mismo tiene que ver, por ejemplo, con la responsabilidad de las administraciones para poner en marcha estrategias de financiación y mejora de los recursos escolares con esa visión, avanzando hacia lo que se conoce como «throughput model

27. <https://www.equidei.es/>

of funding», también llamado «modelo basado en el rendimiento» (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018; Sharma y Vlcek, 2021). En este contexto, la investigación nos dice, por ejemplo, que la inversión con mayor retorno de beneficios para mejorar la capacidad de apoyo de las escuelas es la que tiene que ver con la formación y asesoramiento de su profesorado tutor y con la capacitación, a modo de consultores o coach para sus compañeros de centro, de quienes hasta ahora solo parecen facultados para trabajar individual o en pequeños grupos con alumnado especial (Bennett *et al.*, 2021). Puertas adentro de la escuela, la mejor manera de apoyar la presencia, participación y aprendizaje con un enfoque inclusivo es con actuaciones preventivas y generalizadas dirigidas a todo el alumnado (Murcia, 2021). Que incidan sobre los procesos psicológicos más básicos vinculados a competencias tan estratégicas y críticas como todos los que inciden en la comunicación, el lenguaje o las funciones ejecutivas. Esta visión del apoyo basada en niveles de intervención (Sugai, 2015) es la que, por ejemplo, se está implementando en Portugal con prometedores resultados hasta la fecha (Ainscow, 2020; Alves *et al.*, 2020; UNESCO, 2020b), como parecen mostrar los informes de seguimiento que al respecto hace el propio país o la OCDE.

Aunque sin duda alguna nos faltan algunas piezas todavía para cerrar el marco. Lo importante ahora es destacar que el puzle está sobre la mesa. Esto es, que la educación inclusiva está, por fin, en la agenda nacional e internacional. Y todo parece que ha llegado para quedarse si uno observa que, en efecto, es una referencia obligada y presente en acuerdos y convenciones internacionales (véanse los ODS, o la CDPD), leyes nacionales (véase la LOMLOE) o decretos autonómicos. Si bien es cierto que, como bien sabemos todos, una cosa es estar y otra que se esté llevando a cabo con la ambición y coherencia requerida.

Lo que la investigación y la experiencia nos viene a decir también (Collet *et al.*, 2022; Echeita, 2022) es que, conseguido este importante reconocimiento y acuerdo, ahora toca ser valientes y decididos para, entre otras consideraciones, poner en práctica mucho de lo

que la investigación en y sobre una educación más inclusiva nos está aportando. NO más excusas, por favor, no más demoras, no más *esperar a Godot*.

Referencias

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Ainscow, M., Chapman, C. y Hadfield, M. (2020). *Changing education systems. a research-based approach*. Routledge
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. Routledge.
- Alves, I., Campos, P. y Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: evidence and challenges. *Prospects*, 49, 281-296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Burke, K. y Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (12), 1277-1295. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
- 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. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.175>
- Baena, S., Collet-Sabé, J., García-Molsosa, M. y Manzano, M. (2022). 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*, 26 (9), 865-877. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1736653>
- Barrios, Á., Cañadas, M., Fernández, M. L. y Simón, C. (2022). It Is never too early: social participation of early childhood education students from the perspective of families, teachers and students. *Education Sciences*, 12 (9), 588. <https://doi.org/10.3390/educsci12090588>

- Barrios, A., Simón, C., Gutiérrez, H. y Andrés, S. (en prensa). Social participation for inclusion: proposal and evaluation of its indicators in ordinary schools with students with autism spectrum disorders. *The International Journal of Disability, Development and Education*. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2023.2211025>
- Bennett, S., Gallagher, T. L., Somma, M., White, R. y Włodarczyk, K. (2021). Transitioning from segregation to inclusion: an effective and sustainable model to promote inclusion, through internal staffing adjustments, and role redefinition. En: J. Goldan, J. Lambrecht y T. Loreman (eds.). *Resourcing inclusive education international perspectives on inclusive education* (vol. 15, pp. 103-116). Emerald.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2022). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI.
- Buck, D. (2015). Reconstructing educational psychology reports: an historic opportunity to change educational psychologists' advice? *Educational Psychology in Practice*, 31 (3), 221-234. <https://doi.org/10.1080/2667363.2015.1030724>
- Calderón, I., Moreno, J. J. y Vila, E. S. (2022). Education, power, and segregation. The psychoeducational report as an obstacle to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2108512>
- Calderón, I. y Rascón, M.T. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 41, 43-54. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.03
- CAST (2018). *Universal design for learning guidelines*. CAST. <http://udlguidelines.cast.org/>
- Coll, C. (2018). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. *Dossier Graó: La Personalización del Aprendizaje*, 3, 5-11.
- Collet, J., Naranjo, M. y Soldevila, J. (eds.) (2022). *Global inclusive education. Lessons from Spain*. Springer.

- Confederación Autismo España (2021). *Situación del alumnado con trastorno del espectro del autismo en España curso 2020-2021*. <https://autismo.org.es/el-335-por-ciento-del-alumnado-con-autismo-no-sabe-identificar-si-es-victima-de-acoso-escolar/>
- De Beco, G. (2016). Transition to Inclusive education systems according to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Nordic Journal of Human Rights*, 34 (1), 40-59. <https://doi.org/10.1080/18918131.2016.1153183>
- De Vicente, J. (2021). *Convivencia restaurativa*. SM.
- Echeita, G. (2022). *Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva*. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 10 (1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M. y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (2), 25-48.
- Echeita, G. y Simón, C. (coords.) (2020). *El papel de los centros de educación especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Echeita, G., Simón, C., López, M., y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En: M. A. Verdugo y R. L. Schalock (eds.). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 329-358). Amarú.
- EDITEA (2021). *Sobre el desafío de una educación más inclusiva para el alumnado con TEA a lo largo de la escolarización obligatoria... ¡y más allá!* <https://www.equidei.es/proyectos-en-desarrollo>
- Etxeberria, X. (2018). Ética de la inclusión y personas con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 6 (1), 281-290. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.14>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). *Financing policies for inclusive education systems: policy guidance framework*.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022). *Changing the role of specialist provision: final summary report*.

- Fielding, M. y Moss, P. (2011). *Radical education and the common school: a democratic alternative*. Routledge.
- Finkelstein, S., Sharma, U. y Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25 (6), 735-762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Florian, L. (ed.) (2012) *The SAGE handbook of special education* (vol. 1). SAGE.
- Florian, L. (ed.) (2014). *The SAGE handbook of special education* (vol. 2) SAGE
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (2010). *Second international handbook of educational change*. Springer.
- Hernández-Rodríguez, J. M. (2017). *Acoso escolar y trastorno del espectro del autismo (TEA). Guía de actuación para profesorado y familias*. Confederación Autismo España.
- Márquez, C. y Sánchez, J. (2023). *Estudio sobre la transformación de las escuelas en espacios inclusivos y accesibles*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21 (2), 146-159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>
- Muntaner, J., y Forteza, D. (2021). Impacto del aprendizaje cooperativo en la inclusión del alumnado en la educación secundaria. *Educación*, 57 (2), 305-318.
- Muñoz-Martínez, Y. y Porter, G. (2018). Planning for all students: promoting inclusive instruction. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (14), 1552-1567. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544301>
- Muñoz-Martínez, Y., Simón, C. y Fernández, M. L. (2023). How to facilitate the educational inclusion of students with autism: learning from the experience of teachers in Spain. *Equality, Diversity and Inclusion, an International Journal*, 42 (6), 787-804. <https://doi.org/10.1108/edi-02-2022-0034>
- Murcia, A. (2021). Diseño de programas de orientación educativa: hacia una gestión ética del riesgo en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 311, 16-21
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020. How can we improve our theories in order to change practice? *European*

- Journal of Special Needs Education*, 36 (3), 358-370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (4), 287-304. <https://doi.org/10.1080/08856250802387166>
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 34, 101-117.
- Palomo, R., Simón, C. y Echeita, G. (2022). La orientación de infantil y primaria en el escenario de cierre de las escuelas por covid-19: un estudio cualitativo en el contexto de la Comunidad de Madrid. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33 (1), 44-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.33755>
- Petreañas, C., Puigdel·l·ivol, I. y Jard·i, A. (2021). Do educational support policies always favour overcoming inequalities? The situation in Spain. *Disability & Society*, 36 (8), 1308-1331. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1788510>
- Porter, J., McDermott, T., Daniels, H. e Ingram, J. (2021). Feeling part of the school and feeling safe: further development of a tool for investigating school belonging. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1944063>
- Pozo, J. I., Scheuer, N., P·erez-Echeverr·i·a, M.P, Mateos, M., Mart·i·n, E., y De la Cruz, M. (eds.) (2006). *Nuevas formas de pensar la ense·nanza y el aprendizaje*. Graó.
- Puig-Rovira, J. M. (coord.) (2012). *Cultura moral y educaci·n*. Graó.
- Riera, G., Segue·s, T. y Lago, J.R. (2022). Cooperative learning for cohesion, inclusion, and equity at school and in the classroom. En: J. Collet, M. Naranjo, J. Soldevila-P·erez (eds). *Global inclusive education lessons from Spain* (pp. 33-46). Springer.
- Rodrigo, M. J. (coord.) (2015). *Manual pr·ctico de parentalidad positiva*. S·ntesis.
- Save the Children (2018). *M·ezclate conmigo. De la segregaci·n socioecon·mica a la educaci·n inclusiva*. Save the Children. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mezclate_conmigo.pdf

- Schuelka, C., Johnstone, T. y Artiles, A. (eds.) (2019). *The SAGE handbook on inclusion and diversity in education*. SAGE.
- Sharma, U. y Vlcek, S. (2021). Global trends in the funding of inclusive education: a narrative review. En: J. Goldan, J. Lambrecht y T. Loreman (eds.). *Resourcing inclusive education: international perspectives on inclusive education* (vol. 15, (pp. 51-65). Emerald.
- Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H. y Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8 (2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Simón, C., Muñoz-Martínez, Y. y Porter G.L. (2021). Classroom instruction and practices that reach all learners. *Cambridge Journal of Education*, 51 (5), 607-625. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1891205>
- 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*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968513>
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (9), 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Soldevila, J., Calderón, I. y Echeita, G. (2022). My (school) life is expendable: radicalizing the discourse against the miseries of the school system. En: J. Collet, M. Naranjo y J. Soldevila (eds.). *Global struggles for inclusive education: lessons from Spain* (pp. 17-30). Springer.
- Sugai, G. (2015). *School-wide positive behavior support and response to intervention*. National Center for Learning Disabilities.
- Susinos, T., Ceballos, N., Saiz, A. y Ruiz, J. (2019). ¿Es la participación inclusiva el unicornio en la escuela? Resultados de una investigación sobre la voz del alumnado en centros de educación obligatoria. *Publicaciones*, 49 (3), 57-78. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11404>
- Tomlinson, S. (2019). A sociology of special and inclusive education. En: M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas y A. J. Artiles (eds.). *The*

- SAGE handbook of inclusion and diversity in education* (pp. 16-27). SAGE.
- Torres, D. (2020). Ritmo de crecimiento diario de la producción científica sobre covid-19. Análisis en bases de datos y repositorios en acceso abierto. *Profesional de la información*, 29 (2). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.mar.15>
- Unesco (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. Unesco.
- Unesco (2017a). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Unesco.
- Unesco (2017b). *School violence and bullying. Global status*. 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.
- Vigo, B., Dieste, B. y Blasco-Serrano, A.C. (2022). Education recommendations for inclusive education from the national area in Spain. Less poetry and more facts. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 20 (2), 275-314.
- Webster, R. (2022). *The inclusion illusion: how children with special educational needs experience mainstream schools*. UCL.

5. Hacia una educación inclusiva interseccional en la agenda formativa de docentes

— Federico R. Waitoller

— Coleen Kowalski

University of Illinois at Chicago

— Luz del Valle Mojtar Mendieta

Universidad de Málaga

A pesar de las buenas intenciones y una agenda basada en la justicia social, el proyecto de la educación inclusiva ha sido desigual en el mejor de los casos, resultando en una inclusión selectiva (Waitoller, 2020). Desde un lado positivo, el acceso a la educación se ha incrementado en muchos países para poblaciones que históricamente no tenían oportunidades de asistir a las escuelas, tal es el caso por ejemplo de Indonesia, Ecuador, Marruecos y Mali (Unesco, 2015). En cuanto a los estudiantes con discapacidades, la inclusión en las escuelas ordinarias también se ha incrementado. En Estados Unidos, por ejemplo, el porcentaje de estudiantes que reciben servicios de educación especial y pasa el 80 %, o más, de su día en el aula ordinaria aumentó del 59 % en 2009 al 66 % en 2021 (US Government, 2021). Además, la educación inclusiva ha conseguido influenciar leyes nacionales, como es el caso, por ejemplo, de España, donde la educación inclusiva se ha logrado incluir como un derecho del alumnado en el ordenamiento jurídico del sistema educativo (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOMLOE).

Del lado negativo, los estudiantes con discapacidades que demandan más servicios y profesionalización del personal siguen teniendo

tasas muy bajas de inclusión en el aula ordinaria. En Estados Unidos, por ejemplo, más del 73 % del alumnado con «dificultades de aprendizaje» pasa el 80 %, o más, del tiempo de su día en el aula ordinaria. En contraste con estas cifras, solo el 40 % de los estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) y el 16 % de los estudiantes con discapacidad intelectual pasan ese mismo tiempo en el aula ordinaria. En España, el número de estudiantes con discapacidad que acudía a escuelas de educación especial había descendido a principios de 1990, pero desde entonces ha vuelto a aumentar significativamente (Ramos y Huete, 2016). Por su parte, el porcentaje de estudiantes con necesidades educativas especiales integrados en centros ordinarios también ha disminuido (Ramos y Huete, 2016). Esto es más evidente en el alumnado con discapacidad múltiple, de los cuales solo el 39 % está dentro de la escuela ordinaria, teniendo en cuenta que estar en la escuela no significa estar incluido en las clases con el resto del alumnado, también implica estar en un aula abierta (Arnaiz y Escarbajal, 2020) y otras unidades «especializadas».

Además, las inequidades étnicas continúan existiendo, obstruyendo el camino hacia una educación inclusiva. En Estados Unidos, las minorías raciales y lingüísticas son desproporcionalmente representadas en los servicios de educación especial (Cruz y Rodl, 2018). Adicionalmente, una vez que los estudiantes afroamericanos y latinos son identificados para recibir servicios de educación especial, es más probable que se los coloque en aulas o escuelas segregadas (Grindal *et al.*, 2019; Waitoller y Maggin, 2020). Estas inequidades no solo afectan a Estados Unidos, sino también a estudiantes gitanos y marroquíes con discapacidades en España (Harry *et al.*, 2008).

La respuesta general de académicos y profesores universitarios (incluido el primer autor) ha consistido en criticar a las políticas internacionales y nacionales, a la influencia del neoliberalismo en educación, al capacitismo, al racismo y a otros ismos que estructuran y organizan instituciones y relaciones sociales, a los maestros, y a los políticos y administradores de la educación pública. Si bien hay verdad en estas críticas, poco se ha enfocado en una reflexión interna de nuestro propio trabajo en la universidad. En este capítulo nos ponemos un espejo

delante de nosotros mismos y enfocamos la crítica a un actor poco criticado, el enemigo interior: la formación docente universitaria.

El capítulo comienza con una descripción y crítica del modelo de formación docente contemporáneo, enfocándose en las estructuras organizacionales y en las prácticas pedagógicas. Después, proponemos una forma de entender la educación inclusiva de manera interseccional, que más tarde usaremos para tratar de realizar una serie de recomendaciones con el objetivo de mejorar la formación docente en las universidades. El capítulo termina con la mirada puesta en el futuro y algunas ideas para tratar de reconstruirlo.

5.1. El modelo de formación docente contemporáneo

Los sistemas de formación docente son importantes, ya que los resultados de investigación coinciden una y otra vez en afirmar que los docentes no están preparados para responder a las necesidades de estudiantes con discapacidades (Arnaiz *et al.*, 2019; López-Torrijo y Mengual, 2015). Existen evidencias claras nacionales e internacionales que ponen de manifiesto que la configuración actual de la profesión de la orientación está constituyendo un obstáculo a la educación inclusiva (Calderón, 2018; Echeita y Calderón, 2014).

Una de las razones –pero no la única– para que la educación inclusiva continúe siendo elusiva y selectiva, son las suposiciones que se tienen acerca de los estudiantes; las cuales dan forma a las políticas y prácticas escolares como también a la formación docente. En general, se puede decir que la educación inclusiva ha sido concebida por un modelo unitario de la diferencia social (Hancock, 2007). Este modelo enfatiza «una sola categoría de identidad o diferencia o tradición política como la más relevante o explicativa» (Hancock, 2007, p. 67; Waitoller y Artiles, 2013). En un enfoque unitario, una forma de diferencia social (p. ej., clase, etnia o capacidad) «prevalece sobre todas las demás y, por lo tanto, justificadamente es la única lente de análisis» (Hancock, 2007, p. 68). Esto implica que el desarrollo de una forma de diferencia social es independiente de otras formas de diferencia.

Uno de los mayores problemas del sistema unitario de diferencia social, enfocado en la discapacidad, es que reproduce y sostiene una manera de entender a los estudiantes basada en el binomio irreal de «normal/anormal». Dicho binomio no incluye la discapacidad como una forma de diversidad física y neurológica. Entonces, ¿cuál es el resultado? Que la discapacidad termina siendo «una forma de ser que otros buscan regular, erradicar o transformar» (Baker, 2002, p. 47), cayendo en la jurisdicción del campo de especialistas como los educadores especiales y las formaciones relacionadas con el campo de la salud, pero no en la de los maestros y las maestras del aula ordinaria.

Esta bifurcación ficticia se basa en un plan de educación que actúa como texto normalizador, lo que contribuye a la segregación y opresión de los estudiantes con discapacidades (Erevelles, 2006). Además, esta falsa bifurcación no refleja la realidad de la práctica diaria de los docentes, donde a menudo se esfuerzan por atender necesidades de aprendizaje de estudiantes muy diversos y en múltiples situaciones que no se ajustan simplemente a las divisiones de capacitados/discapacitados. Esta división disminuye el potencial para formar a profesorado con las actitudes, conocimientos, habilidades y aptitudes que se requieren para enseñar a todos los estudiantes como parte de un proyecto inclusivo de la escolarización.

Desafortunadamente, la formación docente está basada en dicho modelo que no solo sitúa la discapacidad en los márgenes de la capacitación docente, también la fragmenta de otras formas de diferencia social. A continuación, identificamos y analizamos dos problemas con estos sistemas de formación docente: las estructuras que establecen las diferentes vías de formación y las prácticas pedagógicas utilizadas en la formación de docentes.

5.2. Estructuras

Las estructuras que encaminan a los futuros profesores en formación en España y Estados Unidos truncan la discapacidad de la formación general de maestros, situándola como algo «especial» fuera de lo que

se considera una formación para los maestros del alumnado «normal». Identificamos dos estructuradas en Estados Unidos y España que, formadas por un modelo unitario, reducen el potencial de los futuros maestros de estar preparados para incluir a todos los estudiantes: las competencias y las rutas de titulación docente.

5.2.1. Competencias del profesorado

Las competencias requeridas para los maestros están basadas en un modelo unitario de diferencia social. En España, por ejemplo, año tras año, miles de docentes se preparan para superar dos pruebas de carácter eliminatorio que les permita acceder a la función pública. La primera de ellas es la prueba escrita cuyo objetivo es la demostración de unos conocimientos específicos, por un lado, de manera teórica, desarrollando uno de los temas que haya salido en el sorteo y por otro, tratando de resolver un supuesto práctico relacionado con la especialidad a la que se opta. Estos ejercicios se valoran de manera conjunta ejerciendo una media entre las dos calificaciones. Ambas partes están orientadas al alumnado «normal», ya que hablamos de temario en el que casi no se contemplan puntos específicos para la atención a la diversidad, menos aún, para el alumnado con discapacidad. De tal manera que las personas aspirantes podrían llegar a superar el examen con éxito y obtener un puesto de funcionario público sin tener los conocimientos necesarios para poder desarrollar adecuadamente sus funciones y atender a las diferentes necesidades presentes en la diversidad de los niños y las niñas.

La segunda prueba pretende valorar la aptitud pedagógica de la persona aspirante y la demostración del dominio de diferentes técnicas necesarias en el ejercicio docente. Para ello, se deberá presentar una programación anual con sus correspondientes unidades didácticas, que seguidamente deberán defenderse mediante una exposición oral. Al igual que en el caso anterior, se calificarán ambas pruebas y se efectuará una media entre las dos notas obtenidas. Ambas pruebas se limitan a seguir reproduciendo un modelo de oposición centrado en la falsa normalidad que a la hora de seleccionar al profesorado

que debería ser más competente, da la espalda a una gran parte de la infancia olvidándose del alumnado más vulnerable, como si un buen profesor no tuviera que estar formado para poder atenderles, dejando en evidencia a una escuela pública que no sirve a todo el mundo.

En Estados Unidos, las políticas de formación docente que dictan las competencias de maestros también se han basado en un modelo unitario de diferencia social en el cual se les exige unas competencias para trabajar con estudiantes «normales» o con discapacidades. Esto ha ocurrido a pesar de varias oportunidades a lo largo de la historia para fusionar las dos clases de competencias (Blanton *et al.*, 2018).

Blanton *et al.* (2018) explican, por ejemplo, que la atención a los estudiantes con discapacidad quedó fuera de las discusiones de política con respecto a la creación de una base de conocimientos para docentes en la década de 1970. La discapacidad se percibía como fuera del alcance de la formación docente. En la década de 1980, dos movimientos dieron forma a las reformas educativas en la formación docente: la formación docente basada en estándares y la educación multicultural (Blanton *et al.*, 2018). Aunque los estándares iniciales de formación docente aludieron al trabajo con estudiantes diversos, nunca sacaron implicaciones directas para trabajar con estudiantes con discapacidades.

De manera similar, la discapacidad rara vez se mencionó como parte de la diversidad estudiantil dentro del movimiento de educación multicultural y no apareció en los trabajos de justicia social y multicultural como una forma de diversidad hasta la década de los 2000 (Connor, 2012). Además, si bien el movimiento de estándares docentes comenzó a ganar impulso en la década de 1980, fue en la década de 2000 cuando las competencias de educación especial se alinearon con los estándares de educación general (Blanton *et al.*, 2018).

5.2.2. Titulación

Siguiendo el modelo unitario de las competencias docentes, las políticas de certificación docente también sustentan una estructura dividida entre la preparación de docentes de educación general y educación

especial. En España, por ejemplo, podría decirse que el modelo de formación docente está organizado en dos etapas. Los tres primeros años, el alumnado recibe clases de formación general de maestros, una formación insuficiente para formar a futuros docentes capaces de atender las diversas realidades presentes en un aula, ya que los planes de estudio continúan dejando fuera de las asignaturas a gran parte de la realidad infantil. La escuela pública tiene la obligación de atender las necesidades de todos los niños y niñas, por lo que la formación de los profesionales que en ella trabajen debe estar diseñada para ello. No obstante, en la actualidad, la formación del profesorado continúa teniendo grandes carencias en este sentido. Dentro del tercer y cuarto año de su formación, los estudiantes pueden elegir asignaturas «optativas» que les habiliten para una «mención» u otra. En el caso del grado en Educación Primaria, por ejemplo, entre las posibles menciones están la de Pedagogía Terapéutica y la de Audición y Lenguaje, que en algunas universidades se han sustituido por la Mención en Escuela Inclusiva. Para ello, se deben cursar cuatro asignaturas optativas de 6 créditos cada una, en las que hay poco espacio para toda la diversidad que cabe dentro de la inclusión. Dependiendo de la universidad, son o no asignaturas específicas de discapacidad, de dificultades de aprendizaje o de «trastornos», tendiendo en su mayoría hacia ese itinerario de «modelo médico», lo que sigue siendo insuficiente y contradice los esfuerzos para erradicar la lógica de la educación especial que fortifica la idea de posicionar a los estudiantes con discapacidad fuera del rango de la diversidad «normalizada».

Por lo tanto, es evidente la necesidad de revisar los planes de estudios para ajustarlos a los cambios que introduce la LOMLOE 3/2020, de 29 de diciembre en la ordenación y definición de enseñanza mínimas para los distintos niveles educativos. Para comenzar a hacerlos coherentes con la actual ley, la formación inclusiva debería ser una transversal en todas las menciones, y no una especialidad, como si la inclusión fuera algo «ajeno» o separado a la educación.

En Estados Unidos, con la excepción de los programas de certificación doble (maestro de aula ordinaria y especial), los maestros obtienen una certificación o licencia para enseñar educación general

o educación especial. Históricamente, la licencia de maestros de educación especial ha estado dominada por certificados. Este certificado no requiere que los maestros en formación para la educación especial obtengan una licencia de educación general. Por el contrario, los programas de educación general a menudo incluyen solo un curso –o quizás dos– que se enfoca en estudiantes con discapacidades o métodos inclusivos. A partir de 2017, 28 estados mantuvieron certificados de educación especial independientes (Blanton *et al.*, 2018).

Estos estrechos marcos burocráticos se filtran hasta el trabajo diario del personal docente y administrativo de la universidad. En la mayoría de las facultades de Educación, el equipo docente está organizado en departamentos o programas organizados por área de enfoque o certificación. Los flujos de financiación dentro de las facultades de Educación tienden a seguir el binomio de educación especial/general, lo que restringe las posibilidades de impartir cursos combinados en colaboración, ya que cada departamento determina la carga docente de su profesorado. Los administradores también tienen que lidiar con requisitos de entrada y salida de programas separados. Las bifurcaciones entre los departamentos universitarios y los estándares de aprendizaje refuerzan el binomio normal/anormal que los docentes utilizan para comprender las complejas identidades y necesidades educativas de los estudiantes (Waitoller y Kozleski, 2013).

5.3. Prácticas

Una formación docente orientada a la educación inclusiva debe estar basada en principios de diversidad, equidad y justicia social. Por lo tanto, el profesorado debe aprender métodos de enseñanza que incluyan todo tipo de neurodiversidad en ambientes heterogéneos de aprendizaje, también como contenido orientado a la justicia social de raza, etnia, cultura, clase social, orientación sexual, género y discapacidad.

Desafortunadamente las estructuras que organizan los programas de formación docente basados en el ficticio normal/anormal dan for-

ma a las prácticas docentes y a las pedagogías que se enseñan a los docentes antes y durante el servicio. Los contenidos sobre la educación general se imparten por separado y a menudo, con poca influencia de la educación especial —o inclusiva— o estudios sobre discapacidad. Del mismo modo, hay una falta de cursos de multiculturalismo crítico, o pedagogía crítica, en los programas o planes de estudio de educación especial. En cambio, los programas de formación docente tienen una larga tradición de incluir un curso —o, a veces, dos— en el que se introduce la discapacidad a los futuros profesionales de la educación.

Como señaló Brantlinger (2006), los cursos de encuestas de educación especial en los programas de preparación docente presentan narrativas de progreso lineal de la educación especial, totalmente desvinculadas de otros temas de equidad o acceso educativo (p. ej., eliminación de la segregación escolar, inmigración, educación indígena). Por lo tanto, se socializa a los candidatos a la formación docente para que piensen en la discapacidad desde una perspectiva deficitaria como un fenómeno natural/biológico que requiere intervención profesional. De manera similar, a los candidatos a maestros se les enseña a considerar la educación especial como una respuesta necesaria, benévola, apolítica y clínica a las diferencias de los estudiantes. Si comparamos este enfoque apolítico de la discapacidad con la forma en que la raza, la etnia, el género o la sexualidad pueden introducirse en un curso de educación multicultural, el contraste se vuelve bastante claro: la discapacidad se presenta como una diferencia real, mientras que otras identidades estudiantiles se ven como construidas social, cultural, y políticamente. Además, los cursos multiculturales, que de otro modo serían críticos, dejan la discapacidad fuera de la combinación de identidades abordadas.

Por lo tanto, los programas de formación docente capacitan tanto a los futuros maestros de educación general como a los de educación especial en un modelo médico de discapacidad, en el que ambas partes desempeñan su papel circunscrito. Incluso en un enfoque de escolarización inclusiva, el maestro de educación general «caritativo», se posiciona como alguien que permite amablemente que algunos estudiantes con discapacidades ingresen a su espacio edu-

cativo –al menos provisionalmente– y que autoriza la provisión de adaptaciones y modificaciones en colaboración o en consulta con un especialista. Como resultado, podría decirse que a los estudiantes con discapacidad se les «permite entrar» y se les «da permiso» para permanecer, siempre y cuando no requieran demasiado apoyo o causen demasiada alteración del *statu quo*, «perjudicando» así al resto de alumnado. Las discapacidades se presentan, entonces, como anormales y problemáticas, merecedoras de un remedio experto, en lugar de interiorizarlas como un aspecto normal de la diversidad humana. Los estudiantes con discapacidad no son vistos como contribuyentes importantes a la comunidad del aula ordinaria, sino como individuos que deben ser acomodados, administrados o atendidos, lo que refuerza las suposiciones capacitistas sobre quienes pertenecen al aula ordinaria y cuáles son las habilidades privilegiadas en el proyecto de la escuela pública.

A continuación, nos movemos desde la crítica a la formación docente y tratamos de dar un paso más intentando establecer algunas recomendaciones para dismantelar el modelo unitario de diferencia social que caracteriza la capacitación docente. Para dicha tarea nos basamos en un marco de educación inclusiva interseccional.

5.4. Una educación inclusiva interseccional

La educación inclusiva es un concepto y una práctica debatida en la que nos encontramos con varias interpretaciones y modos de implementación. En general, la educación inclusiva tiene como uno de los principales objetivos, compensar las desigualdades de los estudiantes con discapacidad. En la última década también ha habido un empuje intelectual para una educación inclusiva que ponga el foco en formas de exclusión interseccional (Waitoller *et al.*, 2019). De esta manera, para reforzar la conceptualización de la educación inclusiva, Waitoller y colegas proponen utilizar los tres principios de justicia social revistos por Fraser (2009): la redistribución económica, el reconocimiento cultural y la representación política. Waitoller, Artiles y Kosleski tras-

ladan estos principios de justicia social a la educación inclusiva de la siguiente manera, argumentando lo siguiente:

La educación inclusiva se basa en la redistribución del acceso y participación en oportunidades de calidad de aprendizaje; en el reconocimiento y valoración de las diferencias de todos los estudiantes, reflejado en el contenido, la pedagogía y las evaluaciones; y la creación de más oportunidades para que los grupos minoritarios avancen demandas de exclusión educativa y sus respectivas soluciones (Waitoller y Artiles, 2013; Waitoller y Kozleski, 2013).

Waitoller y Annamma (2017) agregan que una educación inclusiva tiene que identificar y dismantelar injusticias generadas por las interacciones del capacitismo, racismo, y otros tipos de ismo. Waitoller y Annamma proponen enriquecer teorías y prácticas de la educación inclusiva con teorías críticas de raza y discapacidad (Annamma *et al.*, 2013) y de esta manera orientar una redistribución, reconocimiento, y representación hacia las complejidades de injusticias educacionales localizadas en las intersecciones de raza/etnia y discapacidad. Como Waitoller *et al.* (2019, p. 51) explican:

Estas formas de diferencia social se constituyen unas a otras; lo que hace que un análisis sea interseccional es su atención a las categorías sociales, no como distintas y estáticas, sino como interactivas y fluidas a través del espacio y el tiempo (Collins, 2000). Las interacciones entre estas categorías organizan estructuras sociales que permiten y restringen el acceso a oportunidades equitativas, el reconocimiento de varias formas de ser y el acceso a la influencia política.

Un importante aspecto de este trabajo interseccional es empezar a entender la discapacidad como una ontología crítica en vez de una ontología relegada al ostracismo. En la siguiente sección describimos las implicaciones de una educación inclusiva interseccional para la formación de docentes.

5.5. Una educación inclusiva interseccional en la formación de docentes

Desde un enfoque interseccional, que incluye la discapacidad como una ontología crítica, es preciso poner en cuestionamiento el binomio normal/anormal, que da forma a todas las etapas educativas, y a la formación docente. Los programas de formación docente que parten de un enfoque interseccional deben capacitar a los docentes para que desarrollen una comprensión sólida y crítica de la discapacidad a fin de explicar plenamente cómo las formas de exclusión interactúan y se sostienen entre sí en las escuelas, influyendo así en las experiencias educativas y el acceso a la educación de los estudiantes. Dicho enfoque apoyaría la comprensión de los docentes de las relaciones históricas y entrelazadas de la discapacidad/capacidad con otras formas de diferencia (p. ej., raza, etnia). Sintetizando el trabajo de académicos con discapacidad y basándonos en el trabajo de Waitoller y Thorius (2022), identificamos y describimos seis áreas en las que una educación inclusiva interseccional centrada en la discapacidad como una ontología crítica, puede mejorar la formación docente: discapacidad como cultura, como identidad, como contenido de aprendizaje, como epistemología, como conciencia crítica y como justicia social. El objetivo de esta sección no es brindar una discusión exhaustiva de los cambios que se requieren en la formación docente, pero sí señalar estas áreas que cabe mejorar planteando preguntas que los involucrados en la formación docente podrían usar para reflexionar y cambiar los programas que educan a los futuros maestros.

5.6. Discapacidad como cultura

Las herramientas culturales de los estudiantes son un instrumento fundamental para el aprendizaje y el desarrollo humano. El aprendizaje implica la adquisición de prácticas y herramientas culturales durante toda la vida que ocurren cuando los individuos participan con otras personas en actividades conjuntas. Desde este punto de

vista, la cultura puede definirse como «una configuración histórica de las actividades colectivas para la resolución de problemas de un grupo social en sus esfuerzos por sobrevivir y prosperar dentro de su entorno» (Gallego *et al.*, 2001). En la formación docente, por ejemplo, enseñan a los futuros maestros pedagogías como los fondos de conocimiento e identidad (Moll y González, 1994) centrados en desarrollar actividades educativas que privilegien las herramientas culturales y el lenguaje de los estudiantes, en las cuales la instrucción amplía los roles, las formas de participación y los recursos disponibles para el aprendizaje, incluyendo los fondos de conocimiento de los docentes.

A pesar de este énfasis en la cultura y el idioma, la formación docente no ha tenido en cuenta la discapacidad como cultura/s a ser valorada/s y sostenida/s a través de la pedagogía. Usamos el término cultura/s de la discapacidad para reconocer la pluralidad de repertorios culturales dentro de la comunidad de gente con discapacidad/es. Las personas con discapacidad han desarrollado diversos patrones culturales e identidades en respuesta a contextos y luchas sociales, económicas y culturales. Las personas con discapacidad comparten culturas, valores, normas y creencias (Gill, 1995; Pfeiffer, 2004); aunque hay poco acuerdo sobre lo que implican estos aspectos culturales y es difícil unificar una cultura de la discapacidad (Brown, 2002).

Sin embargo, para conceptualizar la cultura –o las culturas– de la discapacidad en una forma más general, Brown (2002, p. 50) la describe como «un conjunto de artefactos, creencias [y] expresiones creadas por las personas con discapacidad para describir nuestras propias experiencias de vida». Gill (1995, p. 18) también identifica algunos puntos en común entre las culturas de la discapacidad que «incluyen, sin duda, nuestra opresión social histórica, pero también nuestro arte y humor emergentes, nuestra reconstrucción de nuestra historia, nuestro lenguaje y símbolos en evolución, nuestra cosmovisión, creencias y valores y nuestras estrategias para sobrevivir y prosperar.

Forber-Pratt (2019) también indica que, a pesar de la heterogeneidad dentro de las culturas de la discapacidad, existen valores compartidos y características únicas de las personas con discapacidad que las distinguen de las culturas de otros grupos sociales como LGBTQ

y etnias minoritarias, entre otros. Forber-Pratt (2019), por ejemplo, descubrió que los estudiantes universitarios con discapacidades compartían algunos valores clave, como luchar por la independencia, la justicia social y retribuir a los demás. Estas ideas sobre la cultura –o las culturas– de la discapacidad plantean preguntas importantes para la formación de docentes, que incluyen: ¿Cómo se pueden incluir pedagogías en la formación de maestros que valoren y expandan los repertorios culturales, el idioma, los valores y las formas de ser de los jóvenes con discapacidad? ¿Cómo pueden estar incluidas dichas pedagogías en las competencias requeridas para los maestros de aulas ordinarias?

5.7. Discapacidad como identidad

Enseñar a los futuros maestros a valorar las identidades de los estudiantes minoritarios ha sido parte del currículo de los planes de formación docente. París y Alim (2014), por ejemplo, nos invitan a fomentar las identidades culturales juveniles para contribuir a una democracia justa, multicultural y multilingüe. Desafortunadamente, programas de formación docente han dedicado una atención limitada a un componente clave de las identidades de muchos estudiantes: la discapacidad.

Dunn y Burcaw (2013, p. 148) definen la identidad de la discapacidad como «el sentido de uno mismo que incluye la propia discapacidad y los sentimientos de conexión o solidaridad con la comunidad de personas con discapacidad». La identidad de la discapacidad, por lo tanto, puede concebirse como un fenómeno único que moldea la autoimagen de un individuo y la forma en que se relaciona con el mundo (Forber-Pratt *et al.*, 2017). Debemos reconocer que la identidad de la discapacidad varía según la medida en que las personas se identifiquen con la cultura de la discapacidad en diferentes momentos de su vida (Gill, 1995), lo que plantea un desafío para desarrollar un consenso sobre un modelo de desarrollo de la identidad de la discapacidad. Es posible que los niños y los jóvenes no se identifiquen

como personas discapacitadas durante sus años de escolaridad, pero pueden hacerlo más adelante en la vida. En este sentido, también hay que tener en cuenta cómo identidades étnicas, lingüísticas, raciales, y de género interactúan con aquellas relacionadas con la discapacidad moldeando las formas de ser de los jóvenes.

La inclusión de temas de identidad de discapacidad en los programas de formación docente es importante porque esta formación de identidad puede ayudar a las personas con discapacidad a adaptarse y desafiar las barreras sociales, los factores estresantes y los prejuicios que los afectan (Forber-Pratt *et al.*, 2017; Forber-Pratt y Zape, 2017). A través del desarrollo de la identidad, las personas con discapacidad negocian las deficiencias visibles o invisibles y los significados sociales que las personas sin discapacidad asignan a su discapacidad (Forber-Pratt *et al.*, 2017). La identidad saludable es crucial para la salud mental y física de las personas con discapacidad, y para desarrollar la capacidad y la fortaleza para abordar el capacitismo, reafirmando su crecimiento individual y personal (Campbell, 2008; Mpofu y Harley, 2006). Cuanto más fuerte sea la identificación de la identidad de la discapacidad, será menos probable que uno desee una cura (Hahn y Belt, 2004) y experimente depresión y ansiedad (Bogart, 2015).

La intersección de identidades también tiene que ser tomada en cuenta. La investigación sugiere que estos aspectos positivos de la identidad de la discapacidad ocurren también cuando otras identidades se cruzan con la discapacidad, como LGBTQ (Valeras, 2010; Whitney, 2006). Sin embargo, la discapacidad ofrece una contribución única al desarrollo de la identidad independiente de otras ubicaciones sociales. Tal singularidad existe porque las personas con discapacidad desarrollan una identidad moldeada por experiencias que muy probablemente sus familiares y amigos no comparten. Las personas con discapacidad moldean su identidad a través de interacciones con profesionales de la salud, maestros y otros cuidadores que no comparten su experiencia con la discapacidad. Debemos tener en cuenta, mientras destacamos brevemente estos aspectos de la identidad de la discapacidad, que la investigación sobre la identidad de

la discapacidad ha incluido principalmente a participantes de grupo racial blanco (Forber-Pratt *et al.*, 2017).

Tales ideas sobre el desarrollo de la identidad de la discapacidad tienen implicaciones directas para los programas de formación docente. Estos programas deben enseñar a los futuros maestros a atender explícitamente a la discapacidad como componente constitutivo y esencial en la construcción de identidades culturales fluidas que los jóvenes desarrollan en interacción con las identidades raciales, étnicas y de género. De esta implicación pedagógica surgen preguntas importantes: ¿Cómo pueden ayudar los centros de formación docente a los futuros maestros a sostener y examinar críticamente las identidades de los jóvenes con discapacidades, incluso cuando es posible que ellos aún no se identifiquen como personas discapacitadas? ¿Cómo pueden ayudar los centros de formación docente a los futuros maestros a entender y fomentar las identidades de discapacidad de los jóvenes a medida que se cruzan con otras formas de identidad social como la raza y el género?

5.8. Discapacidad como contenido de aprendizaje

En la medida en que la mayoría de los contenidos de formación docente continúen señalando y construyendo el cuerpo «normal» (Erevelles, 2006) como el «no discapacitado», seguirán contribuyendo a borrar a los estudiantes con discapacidad como miembros de las comunidades escolares. Los aspectos culturales de la discapacidad, incluida la construcción de la identidad de la discapacidad, deben materializarse en los planes de estudios escolares. Al centrar la discapacidad —específicamente, el pluralismo de habilidades— dentro de los objetivos existentes de la formación docente, puede extender el entendimiento de la diversidad de los futuros maestros.

La discapacidad como contenido también puede contribuir a enfoques innovadores para el aprendizaje, muchos de los cuales requieren colaboración, acción colectiva y múltiples tecnologías relevantes para los jóvenes con discapacidad. La discapacidad como contenido vuelve a imaginar la discapacidad a medida que impregna los medios

populares, los libros, la música y las películas en los que las personas discapacitadas continúan posicionándose como inspiradoras, beneficiarias de caridad, malvadas (Charlton, 2006) o superpoderosas (Clare, 1999) y asexuales (Kim, 2011). Más bien, el contenido de discapacidad puede proporcionar relatos realistas de la identidad y las experiencias de discapacidad, incluidas las relacionadas con las opresiones y los logros. Al mismo tiempo, es importante abordar aquellos aspectos culturales de la experiencia e identidad de la discapacidad que deben eliminarse (p. ej., capacitismo y discapacidad, etiquetas estigmatizantes y trato a individuos y grupos) y que deben mantenerse (p. ej., acceso, innovación, afiliación e identidad).

La discapacidad como contenido también sirve como una fuerte narrativa alternativa a los mensajes dominantes sobre el cuerpo y la mente y construye entendimientos y afirmación de las diversas formas de estar y ser en el mundo. Varios académicos de estudios de discapacidad y activistas con discapacidad nos brindan instrucciones sobre cómo situar la discapacidad como contenido y estética en el plan de estudios (Siebers, 2010; Symeonidou y Damianidou, 2013; Chrysostomou y Symeonidou, 2017). Teniendo en cuenta la discapacidad como contenido, surge una pregunta importante para los programas de formación docente: ¿Cómo pueden incluir los programas de formación docente la discapacidad como contenido en áreas de instrucción como estudios sociales, la ciencia y la lengua? ¿Cómo se puede incluir este contenido en las pruebas de titulación docente?

5.9. Discapacidad como epistemología

La discapacidad como epistemología ha recibido poco reconocimiento. Las epistemologías de la discapacidad ofrecen herramientas poderosas para comprender el significado del cuerpo humano para todos los seres humanos (Flynn, 2021). Las epistemologías de la discapacidad se resisten a la comprensión tradicional de las epistemologías: enfoques positivistas para generar teorías del conocimiento que buscan eliminar sesgos que podrían invalidar dicho conocimiento. Además,

desafían explícitamente las epistemologías positivistas; primero, porque el conocimiento de las personas con discapacidad está incorporado y, segundo, porque el objetivo de la producción de conocimiento es abordar y mejorar la situación de las personas con discapacidad en la sociedad (Michalko, 2002).

Académicos y activistas relacionados con el estudio de la discapacidad han identificado la experiencia de esta como su propia postura epistemológica, que requiere que se establezca la discapacidad como una categoría crítica de análisis (Linton, 1998), dentro de la cual las formas de ser y saber de las personas discapacitadas pueden servir como recursos para abordar temas físicos y emocionales, como, por ejemplo, el daño social y espiritual ejercido sobre estudiantes con discapacidad en las aulas especiales y ordinarias (Hernández-Saca y Cannon, 2019).

Las epistemologías de la discapacidad incluyen formas de navegar y contrarrestar las barreras sociales y físicas, prácticas innovadoras hacia el acceso y la participación, y alianzas colectivas contra la exclusión. Todo esto contribuye a una visión epistemológica única de las personas con discapacidad para desarrollar planes de estudios que desmantelan las barreras para los estudiantes con discapacidad y los posiciona como incapaces (Chávez *et al.*, 2003).

Otras epistemologías de la discapacidad informan de la comprensión del tiempo y el espacio físico (Nijs y Heylighen, 2015) y resisten el binomio normal/anormal, el individualismo, la cantidad sobre la calidad en la productividad y la urgencia (Davis, 2017; Okun, 1999). Considerando la discapacidad como epistemología, los programas de capacitación docente deben reflexionar: ¿Cómo puede ser incluida la discapacidad como epistemología en planes de formación docente para que los futuros maestros interroguen y aprendan sobre el mundo que los rodea?

5.10. Discapacidad como conciencia crítica

A través de una pedagogía crítica y culturalmente relevante, los estudiantes desarrollan una conciencia crítica con la que desafían el *statu*

quo del orden social actual, incluida la forma en la que el capacitismo y el racismo funcionan en todos los contextos educacionales. La formación docente puede y debe ayudar a los futuros maestros a criticar las normas culturales, los valores, las costumbres y las instituciones que producen y mantienen jerarquías de habilidades en la intersección de otras identidades minoritarias, incluida la discapacidad (Waitoller y Thorius, 2016). Parte de este trabajo es aprender a crear aulas escolares en las que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica para comprender y criticar cómo el capacitismo y otras opresiones, como el racismo, funcionan en conjunto y desarrollan colectivamente metas y actividades para deconstruir la capacidad y otras jerarquías de identidad. Estas críticas pueden estar incluidas en enfoques infantiles para la enseñanza sobre la diversidad cuerpo-mente y la discapacidad (Lalvani y Bacon, 2019).

Además, la conciencia crítica permite a educadores y estudiantes con y sin discapacidad reconocer el capacitismo estructurado en pedagogías críticas. Por ejemplo, en un estudio del capacitismo representado dentro de la pedagogía del teatro de los oprimidos, Ray (2017) localiza cómo ciertas expectativas y retóricas participativas, incluida la directiva común «¡Ponte de pie!», asumen una habilidad particular de los participantes. El análisis de los supuestos sobre las habilidades de los estudiantes tal como se comunican a través de ciertas expectativas de participación puede contribuir a la conciencia crítica de estos sobre el capacitismo, incluso en la intersección de otras teorías críticas. Los programas de formación docente deben preguntarse: ¿Cómo podemos nutrir la conciencia crítica en los estudiantes teniendo en cuenta las intersecciones de discapacidad, raza, género y clase?

5.11. Justicia social de discapacidad

Las nociones de justicia social han sido gran parte de la formación docente, particularmente aquellas con enfoque en educación inclusiva. A pesar de este fuerte enfoque en la justicia social, la formación docente no ha incorporado hasta ahora ideas de los activistas de la dis-

capacidad y los académicos enfocados al estudio de la discapacidad, quienes también han expandido formas de pensar sobre la justicia desde una epistemología de la discapacidad.

A modo de ejemplo, Sins Invalid (2015), colectivo de activistas que lucha por la justicia para personas con discapacidad, presentó un marco de la justicia para las personas con discapacidad que puede enriquecer la formación de docentes. El marco tiene siete principios: 1) basar los esfuerzos de justicia social en la interseccionalidad, 2) centrar el liderazgo de los más afectados, 3) desafiar los principios capitalistas que definen a las personas en términos de su producción económica, 4) crear solidaridad entre movimientos, 5) reconocer a las personas de manera integral, 6) participar en acciones sostenibles a largo plazo, 7) fomentar la solidaridad, la interdependencia, el acceso y la liberación de colectivos con discapacidad. Mia Mingus (2017) propone un modelo de justicia basado en el acceso liberador, la interdependencia y el acceso a la intimidad que reemplaza el mito de la independencia y del individualismo. Mingus (2017) define la intimidad de acceso como la comodidad que uno tiene cuando alguien entiende profundamente las necesidades de accesibilidad sin tener que explicarlas o luchar por ellas. Annamma y Handy (2021), así como Waitoller y Annamma (2017) abogan por una justicia interseccional en la educación que abarque la discapacidad. Es decir, los esfuerzos para llevar la justicia social a la educación deben examinar y dismantelar las formas de opresión y de privilegio que experimentan los estudiantes marginados en múltiples ejes de opresión.

Las ideas discutidas anteriormente tienen implicaciones importantes para el futuro de la formación docente, que ha de tener en cuenta las formas interseccionales de injusticia que experimentan los estudiantes con discapacidad, incluidos, entre otros, los parámetros normativos del aprendizaje en el aula, la segregación, la estigmatización y los prejuicios. Desde este punto de vista, los programas de formación docente deben preguntarse: ¿Cómo puede comprometerse la formación docente con ideas de interdependencia, solidaridad y acceso a la intimidad, y centrar las voces y experiencias de los estudiantes con discapacidades en su currículo?

5.12. Conclusión

A pesar de algunos avances para un sistema educativo más inclusivo, todavía quedan muchas barreras por derribar. La educación inclusiva se ha transformado en una educación selectiva, donde solo aquellos estudiantes que pueden aprender en aulas ordinarias con algunos soportes académicos y emocionales mínimos y sin hacer mayores cambios en el diseño de instrucción pueden ser incluidos. En este capítulo, en vez de culpar y examinar políticas educacionales y funcionariales, nos hemos colocado a modo de espejo para tratar de examinar nuestro propio trabajo en las universidades con respecto a la formación docente.

Hemos argumentado que el sistema contemporáneo de formación docente está basado en un modelo unitario de la diferencia social, que presupone un eje de diferencia social (discapacidad), fragmentado de otras formas de diferencia social (género, raza, etnia, clase social); es el más relevante para entender al alumnado. Dicho modelo unitario refuerza el binomio normal/anormal, situando los modelos médicos y remediadores como los únicos capaces de atender la discapacidad en las escuelas, desarraigando la discapacidad de cualquier interacción con otras formas de diferencia social.

Para dismantelar dicho modelo, hemos propuesto una educación inclusiva interseccional basada en la redistribución de recursos y accesos escolares, el reconocimiento de las herramientas culturales de los estudiantes y las oportunidades para la representación política. También este modelo de educación inclusiva pone en primer plano la discapacidad como una ontología crítica que interacciona con otras formas de diferencia social y moldea las culturas e identidades de los estudiantes.

Basándonos en una educación inclusiva interseccional y en el trabajo de Waitoller y Thorius (2022) –como ya hemos mencionado más arriba–, propusimos seis áreas para mejorar la formación docente: a) discapacidad como cultura, b) discapacidad como identidad, c) la discapacidad como contenido de aprendizaje, d) discapacidad como epistemología, e) la discapacidad como conciencia crítica, f) justicia social

de la discapacidad. Dichas mejoras en la formación docente tienen que estar basadas en la interdisciplinariedad y en la fusión de departamentos y programas universitarios. El desmantelamiento de las formas de opresión interseccional requiere la creación de coaliciones entre las comunidades disciplinarias, pedagógicas, epistemológicas y de formación docente para transformar los cimientos, las estructuras y las prácticas de la formación docente (Thoriusy y Waitoller, 2017). La construcción de estas coaliciones exige trabajar en las fronteras entre los departamentos académicos, las epistemologías, y las comunidades de formadores de docentes (p. ej., académicos especiales, generales y críticos), así como la fusión de pedagogías y prácticas que se han desarrollado como historias paralelas (en lugar de convergentes) (Waitoller y Thorious, 2016). Una formación docente inclusiva e interseccional requiere también un cambio en los profesores y en la protección de nuestras áreas de conocimiento, lo cual establece muros que no facilitan la sinergia de conocimientos y prácticas. Por lo tanto, y teniendo en cuenta nuestra posición de privilegio como docentes universitarios, ¿qué podemos hacer para derribar esos muros? ¿Seremos valientes para seguir mirándonos en el espejo y poder reconstruir nuestra práctica para hacerla realmente inclusiva?

Referencias

- Annamma, S. A., Connor, D. y Ferri, B. (2013). Dis/ability critical race studies (DisCrit): theorizing at the intersections of race and dis/ability. *Race Ethnicity and Education*, 16 (1), 1-31. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.730511>
- Annamma, S. A. y Handy, T. (2021). Sharpening justice through Dis-Crit: a contrapuntal analysis of education. *Educational Researcher*, 50 (1), 41-50. <https://doi.org/10.3102/0013189X20953838>
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI*. Editum.
- Arnaiz, P. y Escarbajal, A. (2020). *Aulas abiertas a la inclusión*. Dykinson.
- Baker, B. (2002). The hunt for disability: the new eugenics and the normalization of school children. *Teacher College Record*, 104 (4), 663-703. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00175>

- Blanton, L. P., Pugach, M. C. y Boveda, M. (2018). Interrogating the intersections between general and special education in the history of teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 69 (4), 354-366. <https://doi.org/10.1177/0022487118778539>
- Bogart, K. R. (2015). Disability identity predicts lower anxiety and depression in multiple sclerosis. *Rehabilitation Psychology*, 60, 105-109. <http://dx.doi.org/10.1037/rep0000029>
- Brantlinger, E. A. (2006). The big glossies: how textbooks structure (special) education. En: E. A. Brantlinger (ed.). *Who benefits from special education? Remediating (fixing) other people's children* (pp. 59-90). Routledge.
- Brown, S. E. (2002). What is disability culture? *Disability Studies Quarterly*, 22 (2), 34-50. <https://doi.org/10.18061/dsq.v22i2.343>
- Calderón, I. (2018). Deprived of human rights. *Disability & Society*, 33 (10), 1666-1671. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1529260>
- Campbell, F. A. K. (2008). Exploring internalized ableism using critical race theory. *Disability & Society*, 23 (2), 151-162. <https://doi.org/10.1080/09687590701841190>
- Carrasco, S., Pàmies, J. y Narciso, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿un problema invisible? En: *Anuario CIDOB de la inmigración* (pp. 212-236). <https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.212>
- Charlton, J. I. (2006). The dimensions of disability oppression: an overview. En: L. J. Davis (ed.). *The disability studies reader* (pp. 217-227). Routledge. <https://doi.org/10.1525/california/9780520207950.003.0002>
- Chrysostomou, M. y Symeonidou, S. (2017). Education for disability equality through disabled people's life stories and narratives: working and learning together in a school-based professional development programme for inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 32 (4), 572-585. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297574>
- Clare, E. (1999). *Exile and pride: disability, queerness, and liberation*. South End. <https://doi.org/10.1525/california/9780520207950.003.0002>
- Connor, D. J. (2012). Does dis/ability now sit at the table(s) of social justice and multicultural education? A descriptive survey of three recent anthologies. *Disability Studies Quarterly*, 32 (3). <https://dsq-sds.org/article/view/1770>

- Cruz, R. A. y Rodl, J. E. (2018). An integrative synthesis of literature on disproportionality in special education. *The Journal of Special Education*, 52 (1), 50-63. <https://doi.org/10.1177/0022466918758707>
- Davis, L. J. (2017). The ghettoization of disability: paradoxes of visibility and invisibility in cinema. En: A. Waldschmid, H. Berressem y M. Ingwersen, M. (eds.). *Culture-theory-disability* (pp. 63-81). Transcript.
- Dunn, D. S. y Burcaw, S. (2013). Disability identity: exploring narrative accounts of disability. *Rehabilitation Psychology*, 58 (2), 148-157. <https://doi.org/10.1037/a0031691>
- Echeita, G. y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41, 1-10. <http://ambitsaaf.cat/article/view/805>
- Erevelles, N. (2005). Understanding curriculum as normalizing text: disability studies meet curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (4), 421-439. <https://doi.org/10.1080/0022027032000276970>
- Flynn, S. (2021). Corporeality and critical disability studies: Toward an informed epistemology of embodiment. *Disability & Society*, 36 (4), 636-655. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1755237>
- Forber-Pratt, A. J. y Zape, M. P. (2017). Disability identity development model: voices from the ADA-generation. *Disability and Health Journal*, 10 (2), 350-355. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.12.013>
- Forber-Pratt, A. J. (2019). (Re)defining disability culture: perspectives from the Americans with disabilities act generation. *Culture & Psychology*, 25 (2), 241-256. <https://doi.org/10.1177/1354067x18799714>
- Forber-Pratt, A. J., Lyew, D. A., Mueller, C. y Samples, L. B. (2017). Disability identity development: A systematic review of the literature. *Rehabilitation Psychology*, 62 (2), 198-207. <https://doi.org/10.1037/rep0000134>
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice: reimagining political space in a globalizing world*. Polity.
- Gallego, M. A., Cole, M. y Laboratory of Comparative Human Cognition (2001). Classroom cultures and cultures in the classroom. En: V. Richardson (ed.). *Handbook of research on teaching* (4.ª ed., pp. 951-997). American Educational Research Association.

- Gill, C. J. (1995). A psychological view of disability culture. *Disability Studies Quarterly*, 15, 16-19.
- Grindal, T., Schifter, L.A., Schwartz, G. y Hehir, T. (2019). Racial differences in special education identification and placement: evidence across three states. *Harvard Educational Review*, 89 (4), 525-553. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-89.4.525>
- Hahn, H. D. y Belt, T. L. (2004). Disability identity and attitudes toward cure in a sample of disabled activists. *Journal of Health and Social Behavior*, 45 (4), 453-464. <https://doi.org/10.1177/002214650404500407>
- Hancock, A. (2007). When multiplication doesn't equal quick addition: examining intersectionality as a research paradigm. *Perspectives on Politics*, 5, 63-79. <https://doi.org/10.1017/S1537592707070065>
- Harry, B., Arnaiz, P., Klingner, J. y Sturges, K. (2008). Schooling and the construction of identity among minority students in Spain and the United States. *The Journal of Special Education*, 42 (1), 15-25. <https://doi.org/10.1177/0022466907313605>
- Hernández-Saca, D. y Cannon, M. A. (2019). Interrogating disability epistemologies: towards collective dis/ability intersectional emotional, affective and spiritual autoethnographies for healing. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32 (3), 243-262. <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1576944>
- Iglesia, B. (2014). *Abandono escolar temprano en la minoría gitana*. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/7359>
- Kim, E. (2011). Asexuality in disability narratives. *Sexualities*, 14 (4), 479-493. <https://doi.org/10.1177/1363460711406463>
- Lalvani, P. y Bacon, J.K. (2019). Rethinking «we are all special»: anti-ableism curricula in early childhood classrooms. *Young Exceptional Children*, 22 (2), 87-100. <https://doi.org/10.1177/1096250618810706>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- Linton, S. (1998). *Claiming disability: knowledge and identity*. NYU.
- Mingus, M. (2017). *Access intimacy, interdependence and disability justice*. Leaving Evidence. <https://leavingevidence.wordpress.com/2017/04/12/access-intimacy-interdependence-and-disability-justice/>
- Michalko, R. (2002). *The difference that disability makes*. Temple University.

- Mpofu, E. y Harley, D. A. (2006). Racial and disability identity: Implications for the career counseling of African Americans with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50 (1), 14-23. <https://doi.org/10.1177/00343552060500010301>
- Nijs, G. y Heylighen, A. (2015). Turning disability experience into expertise in assessing building accessibility: a contribution to articulating disability epistemology. *Alter*, 9 (2), 144-156. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2014.12.001>
- OECD (2020). *Strength through diversity project: education for inclusive societies: design and implementation plan*. OECD.
- Okun, T. (1999). *White supremacy culture*. www.dismantlingracism.org
- Paris, D. y Alim. S.H. (2014). What are we seeking to sustain through culturally sustaining pedagogy? A loving critique forward. *Harvard Educational Review*, 84 (1) 85-100. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.982l873k2ht16m77>
- Pérez-Juste, R., Egido, I. y Sarramona, J. (2008). *Respaldo social a la profesión docente*. Confederación de Padres de Alumnos (COFAPA).
- Pfeiffer, D. (2004). An essay on the beginnings of disability culture and its study. *Review of Disability Studies: An International Journal*, 1 (1), 14-15.
- Ramos, C. y Huete, A. (2016). La educación inclusiva, ¿un bien necesario o una asignatura pendiente? *Revista Social Prisma*, 6, 251-277. <https://revistaprismasocial.es/article/view/1258>
- Ray, C. E. (2017). «On your feet!»: addressing ableism in theatre of the oppressed facilitation. *Pedagogy and Theatre of the Oppressed Journal*, 2 (6). <https://scholarworks.uni.edu/ptoj/vol2/iss1/6/>
- Ruiz, M. A. (2012). La selección docente. Piedra angular para crear un sistema educativo de calidad. *REIFOP*, 15 (3), 187-194.
- Siebers, T. (2010). Disability and the theory of complex embodiment, for identity politics in a new register. En: L. J. Davis (ed.). *The disability studies reader* (pp. 316-335). Routledge.
- Sins Invalid (2015). *10 Principles of disability justice*. <https://www.sinsinvalid.org/blog/10-principles-of-disability-justice>
- Symeonidou, S. y Damianidou, E. (2013). Enriching the subject of Greek literature with the experience of the «other»: an approach that fosters

- citizenship education in Cyprus. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (7), 732-752. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.717638>
- Thorius, K. A. K. y Waitoller, F. R. (2017). Strategic coalitions against exclusion at the intersection of race and disability: a rejoinder. *Harvard Educational Review*, 87, 251-257. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-87.2.251>
- U.S. Department of Education (2021). *2021 Annual report to Congress on the implementation of the individuals with disabilities education act, 2004*. <https://sites.ed.gov/idea/annual-reports-to-congress/>
- Unesco (2015a). *Replantear la educación, ¿hacia un bien común mundial?* Unesco.
- Unesco (2015b). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. Unesco.
- Unesco (2015c). *Declaración de Incheon. Educación 2030: hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Unesco.
- Unesco (2015d). *Rethinking Education and learning in a changing world. Progress on the preparation of the senior experts group report. Executive board*. Unesco.
- Valeras, A. (2010). «We don't have a box»: understanding hidden disability identity utilizing narrative research methodology. *Disability Studies Quarterly*, 30 (3/4). <https://doi.org/10.18061/dsq.v30i3/4.1267>
- 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. https://doi.org/10.1163/9789004431171_006
- Waitoller, F. y Annamma, S. (2017). Taking a spatial turn in inclusive education: seeking justice at the intersections of multiple markers of difference. En: M. Hughes y E. Talbott (eds.). *The Wiley handbook of diversity in special education* (pp. 23-44). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118768778.ch2>
- Waitoller, F. R. y Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: a critical review and notes for a research program. *Review of Educational Research*, 83 (3), 319-356. <https://doi.org/10.3102/0034654313483905>

- 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. *Revista Publicaciones*, 49 (3), 37-55. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11403>
- Waitoller, F. R. y Kozleski, E. B. (2013). Working in boundary practices: identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 31, 35-45. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.006>
- Waitoller, F. R. y Maggin, D. M. (2020). Can charter schools address racial inequities evidenced in access to the general education classroom? A longitudinal study in Chicago public schools. *Remedial and Special Education*, 41 (3), 127-138. <https://doi.org/10.1177/0741932518800392>
- Waitoller, F. R. y Thorius, K. A. K. (2016). Cross-pollinating culturally sustaining pedagogy with universal design for learning: toward an inclusive pedagogy that accounts for student dis/ability. *Harvard Educational Review*, 86, 366-389. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-86.3.366>
- Waitoller F. R. y Thorius, K. K. (eds.) (2022). *Sustaining disabled youth: centering disability in asset pedagogies*. Teachers College.
- Whitney, C. (2006). Intersections in identity: identity development among queer women with disabilities. *Sexuality and Disability*, 24 (1), 39-52. <https://doi.org/10.1007/s11195-005-9002-4>

6. La investigación-acción participativa como encrucijada: investigación, formación inicial y permanente, y transformación de la realidad

— Mariana Alonso Briales

— Cristina Vega Díaz

— Cristina Redondo Castro

Universidad de Málaga

Son muchos los retos del siglo XXI que la universidad debe afrontar: la globalización, la sociedad del conocimiento, las desigualdades, la digitalización e inteligencia artificial, el mestizaje de nuestras sociedades, el desafecto de la ciudadanía hacia los poderes del Estado y las instituciones, la sostenibilidad de los sistemas económico, social y medioambiental, y los cuidados ante la fragilidad y la vulnerabilidad humana (Escámez y Peris, 2021).

En este mismo sentido, el informe de la Unesco (2021) *Reimagining our futures together: a new social contract for education* («Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación») plantea las diversas situaciones de crisis y desafíos que coexisten en el momento actual y afectan a nuestros derechos individuales y colectivos, tales como el aumento de las desigualdades sociales y económicas, el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, el uso de los recursos que sobrepasa los límites planetarios, el retroceso de la democracia y la automatización tecnológica.

Existe bastante acuerdo respecto a la principal función de las universidades que tiene que ver con la producción, difusión y preservación del conocimiento de forma sistemática, y que, por tanto, hace referencia a la docencia, el aprendizaje, la investigación y la transferencia del conocimiento (Pons y Albertí, 2020). Supone un compromiso específico con la formación de profesionales, con la investigación y con la cultura de cada época (Barrio, 2022; Garrocho, 2022). Incluso

se habla de responsabilidad social universitaria, que pretende romper con el aislamiento profesional a través de la promoción de la «investigación-acción formativa en la comunidad y con la comunidad», entre otras, para que los esfuerzos personales colaborativos tengan impactos positivos en la sociedad (Vallaey y Álvarez-Rodríguez, 2022, p. 137).

Además de la preparación de las personas para el empleo, está la dimensión ética de una ciudadanía crítica. Como afirman Vázquez-Verde y Escámez-Sánchez (2022), la universidad puede encontrar en la «ética del cuidado» elementos claves para la sostenibilidad y la justicia social. Un relato o interpretación del ser humano como ser relacional y atravesado por el cuidado, que obliga a un tipo de relaciones basadas en el reconocimiento recíproco, que construyen un tipo de vínculo que hace imposible la invisibilidad, el menosprecio y la indiferencia. El reconocimiento de la dignidad en cada ser humano nos motiva a buscar alianzas para sostener la vida y afrontar juntas la vulnerabilidad que compartimos.

En este capítulo partimos de este interrogante: «¿Para qué la formación inicial y permanente?», donde se pone de relieve la importancia de una formación que va más allá del logro de conocimientos disciplinares y se centra fundamentalmente en la adquisición de competencias profesionales. En este caso nos centramos en la formación docente universitaria; concretamente, en el desarrollo de la competencia en educación inclusiva. Por tanto, este capítulo pretende contribuir a algunos de los desafíos que tiene por delante el profesorado universitario como es el de promover una investigación que sea realmente inclusiva para garantizar la justicia y la equidad social en el proceso de elección del foco de estudio, en las relaciones con los participantes y en el uso que hacemos de la información. Y cerramos con una experiencia de investigación-acción participativa (IAP) en el CEIP La Parra (Málaga),²⁸ que está contribuyendo a la mejora y transformación de la realidad.²⁹

28. La citada IAP es parte del proyecto de investigación «Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva desde el modelo social de la discapacidad. Resistencia, resiliencia y cambio social» (RTI2018-099218-A-I00).

29. Este trabajo se realizó con la ayuda de un contrato predoctoral del I Plan Propio de Investigación, Transferencia y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga.

6.1. ¿Para qué la formación inicial y permanente?

Como plantean Gros y Martínez (2020), la formación universitaria no puede centrarse exclusivamente en el logro del aprendizaje de un conjunto de conocimientos disciplinares, sino que requiere, además, la profesionalización y el desarrollo de competencias a lo largo de su trayectoria profesional. Por tanto, existe un objetivo fundamental de formar en las competencias propias del perfil profesional de cada titulación específica.

Así, la formación se define como una estrategia sistemática y programada encaminada a habilitar la realización de tareas progresivamente más complejas y cambiantes. Del mismo modo, contribuye a actualizar las competencias profesionales requeridas por los cambios del entorno y a lograr una mejora de la competencia personal, haciendo del trabajo una fuente de aprendizaje y de satisfacción (Bernal *et al.*, 2019; Ezquerro *et al.*, 2016).

Al ritmo que evoluciona el mundo en que vivimos podemos afirmar que al profesorado universitario, como a otros profesionales, no le será suficiente contar con su formación inicial. Tendrá que actualizar y perfeccionar continuamente sus competencias profesionales. Como apunta Delors (1996, p. 172), una de las misiones fundamentales de la formación de los docentes, tanto inicial como permanente, es «desarrollar en ellos las cualidades éticas, intelectuales y afectivas que la sociedad espera que posean que después puedan cultivar las mismas cualidades en sus alumnos».

Por tanto, las competencias no solo tienen que ver con el desarrollo de la dimensión cognitiva, sino también con las destrezas, las actitudes y los valores que los individuos pueden llegar a alcanzar en función de sus intereses, sus posibilidades y sus capacidades (Rascón y Alonso, 2018). Las competencias suponen facilitar «las herramientas necesarias para adaptarse a un mundo en continua evolución, dando respuesta a todas las posibles dimensiones y contribuyendo a un desarrollo óptimo del conjunto de la sociedad del siglo XXI» (Milheiro *et al.*, 2022, p. 172).

El término *competencias* tiene su origen en el ámbito de la formación y la gestión profesional, y se orienta fundamentalmente a

que los sistemas educativos ofrezcan respuesta a las demandas de la sociedad y economía actual. Pero el enfoque por competencias que defendemos en este capítulo se aleja de esa imagen instrumental y utilitarista, en el que no cabe la visión de los fines últimos de la vida (Esteban y Gil, 2022; Reyero y Gil, 2019). Nos referimos a la importancia de la dimensión ética de la profesión docente, que implica, «además de un saber y un saber hacer, una preocupación ética que consolida y justifica su actuación ante la sociedad» (Jover y Ruiz, 2013, p. 114).

Existen numerosos estudios y propuestas sobre el tipo de competencias que debe tener un docente universitario. De entre todas ellas, queremos detenernos en el análisis de la competencia en educación inclusiva.

6.2. Competencia en educación inclusiva

Comenzamos con un documento fundamental *Common European principles for teach. competences and qualifications (Principios europeos comunes para profesores. Competencias y cualificaciones)* (European Commission, 2005), que pretende facilitar a los responsables políticos a nivel nacional o regional, unos principios europeos comunes para definir y desarrollar las competencias del profesorado que se muestran en la figura 6.1.

Por otro lado, el perfil profesional del profesorado en la educación inclusiva propuesto por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012) destaca cuatro valores claves: valorar la diversidad del alumnado, considerando que las diferencias son un recurso y un valor educativo; apoyar y esperar lo mejor de todo el alumnado; trabajar en equipo como enfoque esencial para todos los docentes, y desarrollo profesional permanente del profesorado, aceptando la responsabilidad de aprender a lo largo de toda su vida.

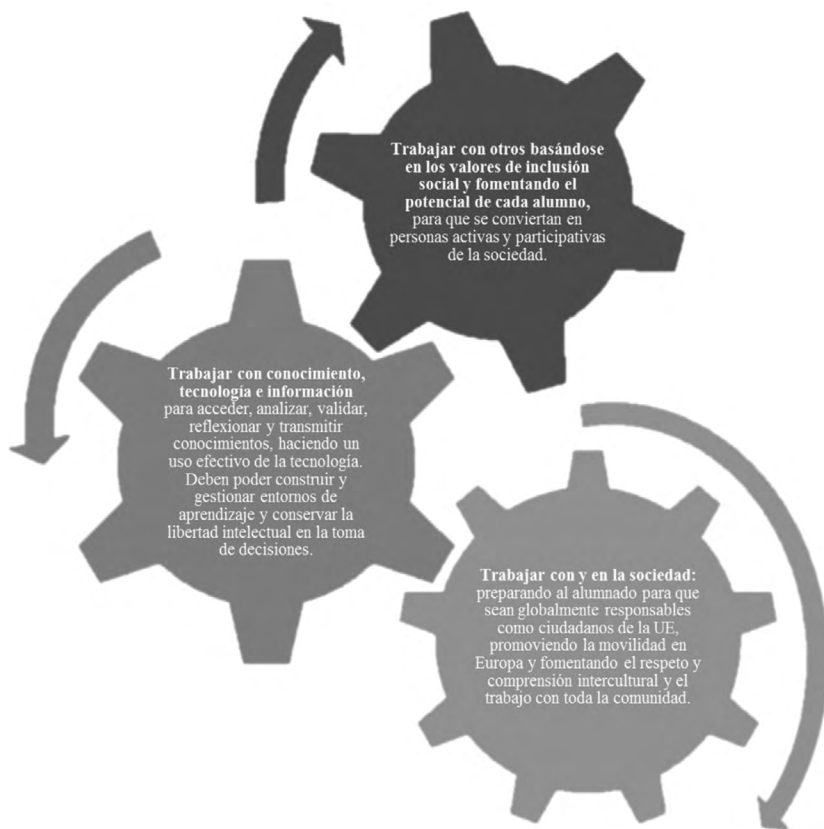


Figura 6.1. Principios europeos comunes para profesores: competencias y cualificaciones. Adaptado de European Commission (2005).

En el marco del Informe de Naciones Unidas (2015) *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* («Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible»), destacamos el objetivo 4: «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos».

El informe final *Preparing Teachers for diversity: the role of initial teacher education* («Preparar a los docentes para la diversidad: el papel de la formación docente inicial») (European Commission, 2017) insiste en la necesidad de preparar a los futuros profesores y

profesoras, que son claves en la transmisión de valores y actitudes de tolerancia y apertura hacia la diversidad, de forma que cuenten con las competencias interculturales necesarias para pasar de enfoques compensatorios a inclusivos. En la figura 6.2 se muestran las tres áreas de competencias docentes para la diversidad que ha definido el Consejo de Europa.

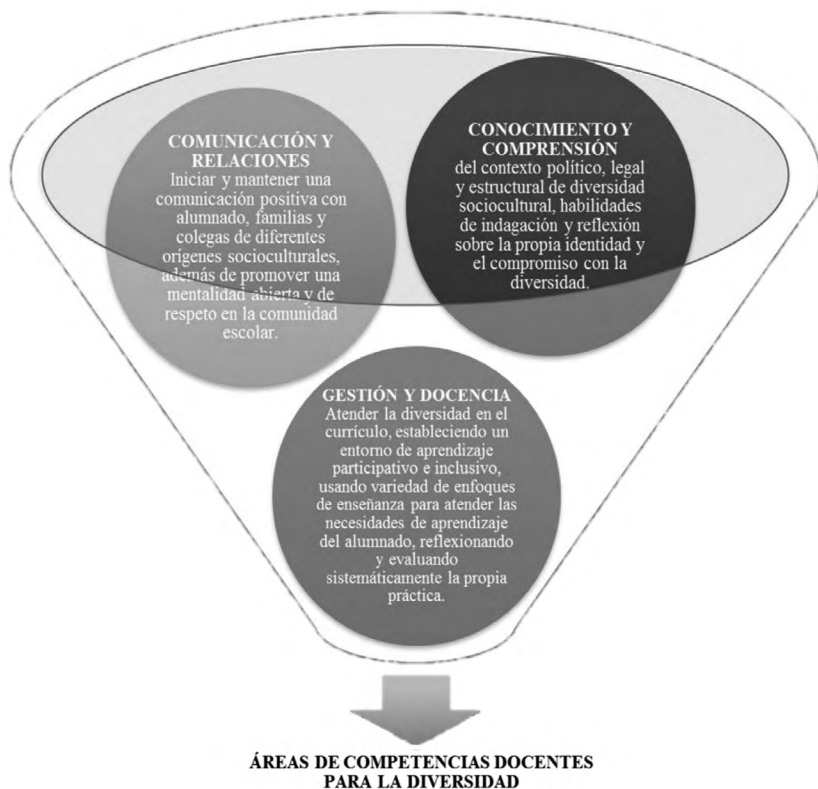


Figura 6.2. Áreas de competencias docentes para la diversidad. Adaptado de European Commission (2017).

También desde la Recomendación del Consejo Europeo del 22 de mayo de 2018 relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza, se hace hincapié en la importancia de mejorar el apoyo al personal docente en

su labor para que ofrezca una educación inclusiva, difunda los valores comunes y promueva la ciudadanía activa, transmitiendo un sentimiento de pertenencia y respondiendo a las diferentes necesidades y competencias que requiere los el alumnado.

Parece que en los últimos años los informes publicados destacan la preparación del profesorado para la diversidad, las competencias interculturales, en busca de escuelas más inclusivas. De acuerdo con Calderón *et al.* (2020, p. 26), «solo una sociedad que haya aprendido a convivir con las diferencias y a valorarlas podrá responsabilizarse de una sociedad que cuida el bienestar de todos sus miembros. La educación inclusiva es el germen de sociedades inclusivas».

Por consiguiente, el enorme desafío de la educación inclusiva es el de articular con equidad para todo el alumnado tres dimensiones fundamentales que menciona Echeita (2017): acceder o estar presente en los espacios donde todos se deben educar; participar, convivir y tener un bienestar de acuerdo con la dignidad de todo ser humano; y, por último, aprender y progresar en el desarrollo de las competencias clave necesarias para lograr una vida adulta de calidad. «Máxima presencia, aprendizaje óptimo y participación plena configuran el polo positivo de sendas dimensiones que tienen en la segregación, el fracaso escolar y la marginación sus respectivos polos negativos» (Echeita *et al.*, 2014, p. 32).

Por lo tanto, es imprescindible apostar por el desarrollo de la competencia en educación inclusiva ante la necesidad de convertirse en aquella persona que acoge y reconoce al alumno como persona (Calderón, *et al.*, 2015; Ortega, 2014; Ruiz-Román y Calderón, 2015). El reconocimiento del otro, lejos de disolverlo en categorías universales de su cultura, significa «verlo como alguien con identidad y nombre propio» (Santos Rego *et al.*, 2006, p. 54).

Acoger no significa declarar formalmente que el alumno es persona, ni siquiera el deber solo de reconocerlo intelectualmente, sino que significa convertir a la escuela en un espacio cordial, un hogar de ternura y afecto, donde las personas (maestro, alumno) puedan encontrarse a sí mismas y relacionarse con los demás para recrear nuevos modos de estar en el mundo (Mínguez, 2016, p. 249).

Sin duda, esta es una competencia fundamental por su dimensión hospitalaria y de acogida; una dimensión relacional que supone salir al encuentro del alumno como persona, facilitando que sea libre, responsable, justo y, sobre todo, que pueda desarrollar un proyecto de vida digno.

6.3. ¿Es inclusiva la investigación?

La cuestión que se plantea «nos permite detenernos a reflexionar sobre las metodologías y paradigmas desde los cuales se plantea la investigación, lo que nos llevará a situar la investigación inclusiva en el ámbito de la «investigación crítica» (Echeita *et al.*, 2014, p. 27).

Dentro del enfoque cualitativo pueden identificarse dos paradigmas: el interpretativo y el sociocrítico. La diferencia entre ellos se centra en que el primero busca la comprensión e interpretación de las acciones y significados atribuidos por los sujetos y el segundo tiene la finalidad de transformar la realidad añadiendo la búsqueda de la emancipación, liberación y empoderamiento (Boarini, 2018).

Por un lado, el propósito del enfoque interpretativo es comprender un fenómeno. «El fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante» (Taylor y Bogdan, 2010, p. 16). Así, para la corriente interpretativa, la realidad es múltiple, intangible y únicamente puede ser estudiada holísticamente. En esta comprensión se pretende llegar a captar las relaciones internas y profundas indagando en la intencionalidad de las acciones y en las percepciones de los sujetos.

Por otro lado, el enfoque crítico trata de ir más allá del paradigma positivista o del interpretativo, ya que no solo se preocupa por explicar y comprender una determinada realidad, sino que pretende transformarla a partir de la reflexión y acción (Kincheloe *et al.*, 2011). El enfoque crítico entiende que la investigación es parte de los procesos de transformación educativa y que supone una prác-

tica política, social y ética. «Se analiza la posibilidad que tiene el hombre de transformar al mundo por medio de su espíritu creador» (Freire, 1997, p. 130). Como afirman Jover y Luque (2020), Freire ha inspirado no solamente las experiencias educativas propias del enfoque crítico, sino cualquier práctica educativa, y entendía la emancipación como liberación de la opresión, siendo el oprimido sujeto agente de su liberación. Una emancipación en contextos donde la democracia se entiende como proceso de humanización continua (Freire, 2017).

Como enfoque crítico, apostamos por la investigación-acción, cuya finalidad es la transformación social, mediante un proceso cíclico de reflexión, acción y reflexión, que favorezca progresivamente la autonomía de los participantes (Mancila *et al.*, 2018, p. 124).

Elliot (2005) define la investigación-acción como un estudio de una situación social que tiene el propósito de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Para Kemmis (1984), la investigación-acción supone ciencia práctica y moral, pero sobre todo ciencia crítica. Los principales beneficios de la investigación-acción son la mejora de la práctica, la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica (Kemmis y McTaggart, 1988).

La investigación-acción, precisamente, pretende propiciar el cambio social y la autoconciencia de las personas acerca de su papel en dicho cambio. El docente-investigador «cuestiona su enseñanza; innova, renueva, pone a prueba sus creencias, problematiza lo que hace con la finalidad de mejorar su práctica profesional» (Latorre, 2007, p. 12).

Como plantean Colás y Buendía (1994), el proceso de investigación-acción destaca por su carácter situacional, puesto que se realiza un diagnóstico y solución de un problema en un contexto específico; es participativa, ya que toda la comunidad toma parte en el desarrollo de la investigación; es autoevaluativa, puesto que los efectos de las acciones son evaluados desde dentro. Además, los beneficiarios de la investigación son los sujetos y la comunidad implicada; conlleva acción-reflexión, ya que la acción se convierte en fuente de datos y en objeto de reflexión; tiene aplicación inmediata,

y la investigación se entiende como un proceso de creación sistemática de conocimientos.

La investigación-acción se orienta a la transformación de la realidad mediante la intervención sistemática y reflexiva llevada a cabo por los propios involucrados (López y Lacueva, 2007). Su objetivo fundamental es el perfeccionamiento de quienes participan en cada situación educativa; por ello se considera que es en sí misma una investigación educativa (Vera, 1993).

Por tanto, podemos afirmar que la investigación-acción es una investigación inclusiva, puesto que contribuye al empoderamiento de las personas en situación de exclusión. Como plantean Echeita *et al.* (2014, p. 27), en una investigación inclusiva los participantes se convierten en «coinvestigadores», en sujetos activos de un proceso que también les pertenece y, por tanto, «les dignifica y les libera del estatus de mero objeto/paciente de otros intereses».

Sin duda, la investigación inclusiva implica cambiar la forma en que pensamos la investigación, pero también afecta de lleno a la elección de los focos y objetivos, a los procedimientos metodológicos, a las relaciones que se establecen entre los participantes y al modo en que se realiza el análisis y se construyen significados. El desafío que se plantea, por tanto, es que el diseño y el proceso de investigación sea un camino realmente inclusivo (Calderón *et al.*, 2020; Darretxe *et al.*, 2020; Parrilla *et al.*, 2017; Susinos y Parrilla, 2013).

6.4. La investigación-acción participativa (IAP) y la transformación de la realidad: el caso del CEIP La Parra

Este estudio pretende favorecer la construcción de conocimiento profesional entre los diferentes colectivos que integran el CEIP La Parra (Almáchar, Málaga) a través del modelo de investigación-acción participativa (IAP) realizando diagnósticos participativos, diseñando propuestas de acción y reflexionando de forma crítica (Carr y Kemmis, 2005).

Se trata de un centro en el que se integran las etapas de Educación Infantil, Primaria y primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y que se constituye como comunidad de aprendizaje. ¿Y qué es una comunidad de aprendizaje? Según la Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «comunidad de aprendizaje» y se crea la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje» (p. 47):

Una «comunidad de aprendizaje» es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, encaminado a la mejora de los resultados escolares y de la convivencia, y a lograr el éxito educativo de todo su alumnado. Su rasgo distintivo es ser un centro abierto a todos los miembros de la comunidad en el que se contempla e integra, dentro de la jornada escolar, la participación consensuada y activa de las familias, asociaciones y voluntariado, tanto en los procesos de gestión del centro como en los del desarrollo del aprendizaje del alumnado.

El origen de la IAP del CEIP La Parra surgió a raíz de la demanda del propio centro educativo para generar respuestas a las diversas necesidades de la comunidad para que su centro fuera más inclusivo, y cuenta con el acompañamiento metodológico de investigadores del proyecto «Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva desde el modelo social de la discapacidad. Resistencia, resiliencia y cambio social» (RTI2018-099218-A-I00) de la Universidad de Málaga, financiado por el Plan Nacional I+D+I Retos Investigación 2018 (MINECO).

Por tanto, todo este trabajo ha significado un cuestionamiento de los protagonistas, la comunidad educativa y del pueblo, con el objetivo de identificar sus propios recursos y, así, solucionar las distintas problemáticas en su quehacer diario. Todo ello desde un proceso cíclico, continuo y, por supuesto, democrático, al asumir compromiso y generar propuestas.

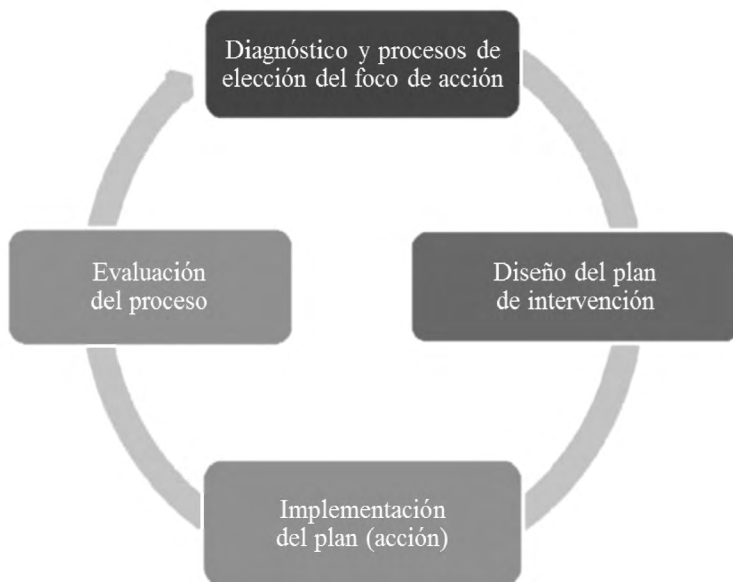


Figura 6.3. Procesos generales establecidos en la IAP del CEIP La Parra. Fuente: elaboración propia.

A continuación, se exponen los antecedentes, los procesos y el inicio de la investigación-acción participativa en el CEIP La Parra.

Tabla 6.1. Antecedentes y constitución de la IAP (hasta el primer ciclo) del CEIP La Parra

<p>1. Workshop en la UMA Contra la segregación</p>	<p>Como antecedente, se celebró en 2018 un Workshop titulado “Nuevas miradas en la orientación escolar, para la infancia y contra la segregación” en la Universidad de Málaga. En este evento, se generó un espacio de encuentro entre profesionales y familias para pensar juntos el cómo hacer las escuelas más inclusivas. Entre los participantes se encontraba personal docente del CEIP La Parra.</p>
<p>2. Formación en centro Educación inclusiva</p>	<p>En mayo de 2019, el equipo directivo solicitó al Centro del Profesorado una Formación en Centro que contó con el apoyo del equipo del Proyecto de Investigación de Narrainclusión de la Universidad de Málaga. En dichas sesiones de trabajo conjunto se mostró la inquietud de hacer más inclusiva su escuela. Entonces y gracias a esa acción de formación permanente del docente, emergió la Investigación-Acción Participativa (IAP) del CEIP La Parra.</p>
<p>3. Negociación IAP y formación docente</p>	<p>En junio de 2019, se presenta una propuesta de trabajo por parte de un grupo de docentes que decidió dar continuidad a su formación a través de un proyecto cooperativo y democrático desde el paradigma de la IAP. Significa una total transformación de la cultura, política y práctica del propio centro. En dicho proceso de negociación, se tuvo en cuenta la necesidad de un proceso de formación permanente del profesorado vinculado a la intervención en el contexto del centro para mejorar su atención inclusiva a todo el alumnado.</p>

<p>4. Diagnóstico participativo Análisis colectivo de la realidad</p>	<p>Durante el curso 2019-2020, se inició el trabajo de la IAP a través del desarrollo de diversas reuniones periódicas. La jornada de “Volver a soñar”, del 17 de diciembre de 2019, fue el primer diagnóstico participativo con todo el alumnado y familias y con la facilitación de los docentes de la escuela (que luego realizaría su propia jornada) y la colaboración del personal universitario. En dichas mesas de trabajo había un papelógrafo (una hoja de papel de gran tamaño) como instrumento sencillo y visual con el objetivo de que se expresen libremente sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cómo es la escuela que tenemos? (Panorámica general) ● ¿Cómo se enseña y cómo se aprende en nuestra escuela? (Detección de las barreras aprendizaje) ● ¿Cómo es la relación con tus compañeros/as y profesores/as? (Detección de las barreras a la participación) ● ¿Cómo es la escuela de tus sueños? (Proyección de la escuela deseada) <p>Así, fueron rotando por las cuatro mesas con cada una de las temáticas de los papelógrafos, generando un diálogo entre las y los participantes. Después, un portavoz, elegido democráticamente, se reunía con el resto de portavoces de las otras mesas para discutir sobre lo construido. Y, tras esto, saldrían tres portavoces para contar a todo el centro lo construido acerca de cada tema: una puesta en común de los problemas, las fortalezas y los deseos emanados.</p>
<p>5. COVID-19 Un paréntesis</p>	<p>A principios del año 2020 y a raíz de la situación de emergencia sanitaria provocada por el establecimiento del estado de alarma y la pandemia del COVID-19, la investigación tuvo que realizar una pausa.</p> <p>No obstante, toda la comunidad buscó adaptarse a las circunstancias, decidiendo continuar. Para ello, se siguió manteniendo el contacto a través de las videollamadas. Es un signo de cómo la comunidad permaneció unida a pesar de los momentos tan difíciles que se sucedieron.</p>
<p>6. Formación en la UMA Con figuras internacionales</p>	<p>Durante todo el proceso, el propio profesorado implicado dentro de la IAP ha participado en una serie de acciones formativas, distintos cursos y seminarios sobre la temática de la IAP y la inclusión educativa.</p> <p>Se ha contado con figuras de referencia como Carlos Skliar, Silvana Corso y Gerardo Echeita. Estas acciones contribuyeron a cuestionar las prácticas realizadas en pos de otras propuestas más conscientes e integradoras de la realidad.</p>
<p>7. Trabajo del GIAP Desarrollo del análisis colectivo y elección de foco</p>	<p>Era necesario realizar un análisis minucioso de la información recogida en los papelógrafos, ya que se extrajeron más de 500 temáticas que había que problematizar.</p> <p>Para realizar dicha tarea, se constituyó el Grupo de Investigación-Acción Participativa (GIAP): una agrupación heterogénea estable y permanente de personas (constituido por alumnado, profesorado, equipo directivo, familias, personal de administración y servicios del centro educativo, otros agentes de la comunidad que pertenecen al pueblo de Almáchar y facilitadores de la Universidad de Málaga) que trabajan de forma continuada, en sesiones semanales y/o quincenales. Todas las voces eran escuchadas e igualmente valoradas, independientemente de su posición en la escuela.</p>
<p>8. Comienza el 1º ciclo IAP: Mejorar la convivencia</p>	<p>Tras todo el análisis y el posterior trabajo en común, la escuela, por fin y teniendo en cuenta todos los impedimentos generados por la COVID-19, inició el primer ciclo de la IAP dedicado a la mejora de la convivencia del centro y la propia comunidad.</p> <p>Es, a partir de ese momento, donde todo el conjunto del centro y otros agentes del mismo pueblo toman las riendas del trabajo: recogida de información, análisis, puesta en práctica y evaluación del proceso de investigación de toda la comunidad.</p>

Fuente: elaboración propia.

Así, gracias al diagnóstico participativo, se recogió una serie de problemas fundamentales señalados por la comunidad para explicar cómo son las relaciones y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el centro. Tras esto, se establecieron las relaciones de causa-efecto de dichos problemas: hay problemas que causan otros, problemas que son efecto de otros y problemas que son entre sí causa o consecuencia. Esta información nos ayuda, finalmente, a elegir cuál será el foco sobre el que investigar colaborativamente para transformar una de las dimensiones de la realidad de la escuela: las relaciones en el centro.

Tabla 6.2. Problemas en función de causas, consecuencias, nivel/es y grado/s de control

	Causas (Salen)	Consecuencias (Recibe)	Nivel/es	Grado/s de control
Formación del profesorado	10	1	Estructural	Controlable
*Bull ying	8	11	Relacional Estructural Personal	Controlable
*Problemas de relaciones				
*Relaciones sociales mejorables				
*Problemas relación profesorado/alumnado				
*Maestros/as de los que el alumnado no tiene buena opinión (Deberían conocerlo)				
Al profesorado le supone un problema la diversidad	6	3	Estructural Personal	Controlable
Formación de las familias (para educar, sobre las funciones del docente...)	6	1	Estructural	Influenciable
*Proceso de Enseñanza-Aprendizaje aburrido	4	9	Estructural Relacional	Controlable
*Siempre hacemos lo mismo				
*Si no fuera obligatorio no vendría				
Falta de inclusión	4	10	Relacional	Influenciable
*Falta de comunicación con las familias (y el alumnado)	4	5	Relacional Estructural	Controlable
*Relaciones de poder				
*Falta de iniciativa de algunas familias				
Falta de empatía, compañerismo y respeto	4	4	Relacional	Controlable Influenciable
No se aumenta la autoestima del alumnado	3	7	Personal	Controlable
Dificultades en el entorno que se trasladan a las aulas	3	3	Relacional	Influenciable
Poco peso de las artes y la educación emocional	3	1	Estructural	Controlable
Poco contacto y relaciones internivelares	2	1	Estructural	Controlable
Recursos poco aprovechados	2	1	Estructural	Controlable
Falta personal	2	1	Estructural	Controlable
Falta de técnicas de estudio	2	1	Personal	Controlable
*Falta de tiempo de coordinación	2	0	Estructural	Influenciable
*Se busca una línea común pero falta camino por recorrer				
Falta de material tecnológico (Brecha digital)	1	0	Estructural	Controlable
Sentimiento de inferioridad por diferencias de nivel en aula	0	4	Estructural	Controlable
Salto brusco entre primaria y secundaria	0	4	Estructural	Influenciable

Fuente: adaptado de Alonso *et al.* (2023).

Las razones de su elección se centraron en que era un problema controlable por el grupo, es el que guardaba una mayor relación con los otros problemas (causa ocho problemas y es consecuencia de once problemas) y afectaba a los diferentes niveles trabajados (relacional, estructural y personal). Es importante señalar que, por otra parte, la formación del profesorado, que era el que más generaba (diez problemas), sería abordada a través del trabajo sobre las propias relaciones en la IAP al constituir un espacio de formación y desarrollo profesional docente.

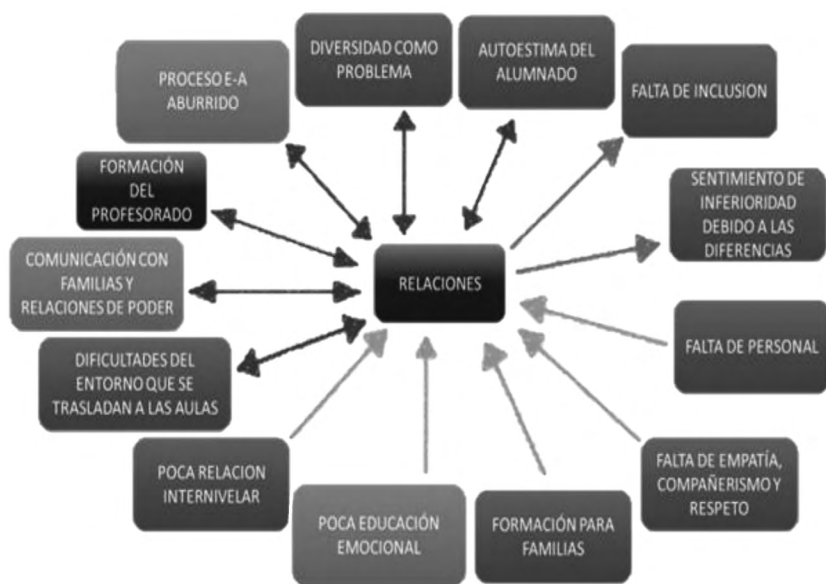


Figura 6.4. Resumen de las relaciones del foco elegido. Fuente: adaptado de Alonso *et al.* (2023).

En consecuencia, el problema se había convertido en todo un desafío: mejorar la convivencia en el colegio y su entorno. Así, si le diéramos respuesta, estaríamos acercándonos a muchos de los sueños que quiere cumplir la comunidad de la IAP (figura 6.5).

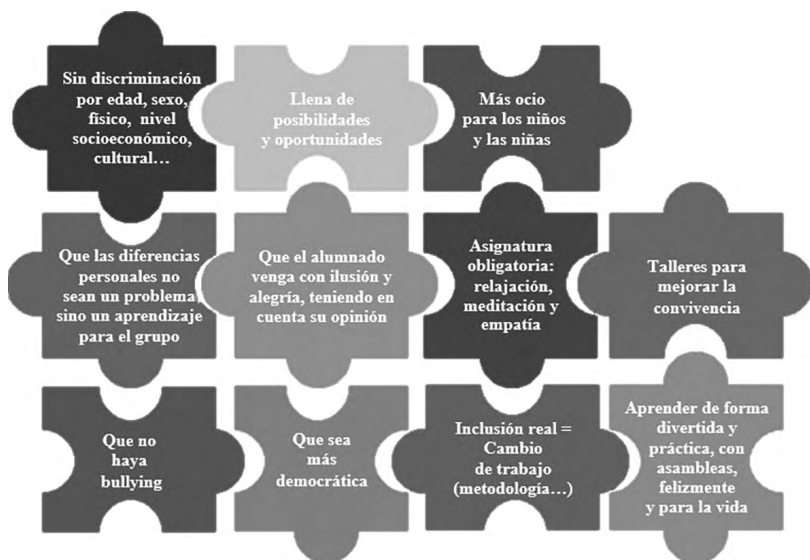


Figura 6.5. Deseos que se abordan a través del foco elegido. Fuente: adaptado de Alonso *et al.* (2023).

Siguiendo el trabajo anterior, se realizó una recogida y un análisis de información, desde el foco de las relaciones, a partir de observaciones sistemáticas, sociogramas, entrevistas, grupos focales y talleres.

Para finalizar, se realizó una evaluación y devolución de todo lo realizado en el proceso del primer ciclo de la IAP por medio de una «Jornada de Devolución Creativa» (*online*) a toda la comunidad el 5 de mayo de 2021. Tras ella se pusieron en marcha acciones relacionadas con el buen uso de las redes sociales en las relaciones y cultura de la comunidad, con la implementación de metodologías como forma de mejora en la relación educativa y con el recreo como espacio educativo.³⁰

Un breve recorrido por la experiencia de La Parra muestra el valor pedagógico de la investigación acción participativa, su capacidad transformadora y su importancia en la formación inicial y permanente de los profesionales.

30. Parte del trabajo emprendido por la escuela, así como eventos para compartir su experiencia y producciones en forma de guía o de audiovisuales pueden consultarse en: <https://tinyurl.com/25d5tg9t>

6.5. Conclusiones

El caso que hemos presentado tiene como punto de partida un proceso de formación en centro (Alonso y Vila, 2019; Alonso y Vera, 2023a; Alonso y Vera, 2023b), basado en la reflexión y la investigación, que potencia el intercambio entre iguales y la participación de toda la comunidad educativa. Se trata de propiciar proyectos de formación y mejora comunitaria, en los que se incluyen las voces y contribuciones de diferentes agentes sociales y del propio entorno (Richmond, 2017; Trillo *et al.*, 2017; Zeichner *et al.*, 2016), combinando las dimensiones de investigación, formación e innovación educativa (Poumay, 2017; Romero *et al.*, 2017).

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, es necesario desarrollar una cultura ética sobre la investigación. Como apunta Parrilla (2010), cuestiones como la elección del tema de estudio, la protección de los participantes, las relaciones en el proceso investigador o cómo usamos la información obtenida son aspectos fundamentales para garantizar la justicia y la equidad social en nuestra investigación:

- *La elección del tema de investigación.* ¿A quién beneficia? La investigación inclusiva no puede desarrollarse de espaldas a las voces y necesidades de aquellos cuyas vidas están siendo investigadas.
- *La negociación del estudio con los participantes.* Familias, alumnado, profesorado, comunidad educativa cambian su rol y pasan de ser objetos de investigación que autorizan la misma, a ser participantes activos en el proceso de investigación.
- *Las relaciones de investigación.* El modelo dominante de investigación es realizado por profesionales alejados de los contextos que aparecen como expertos que tienen la capacidad de tomar las decisiones. En cambio, la investigación inclusiva se plantea como reciprocidad entre todos los participantes, como una práctica social comprometida.
- *El uso de la información obtenida.* Más allá de cuestiones como la protección de la identidad de los participantes, la investigación inclusiva plantea la escritura compartida y la construcción nego-

ciada de significados con los participantes como alternativa a la tiranía académica.

Para concluir, asumimos un compromiso con enfoques de investigación acción participativos, desde los que pensar y diseñar entornos de formación y aprendizaje que contribuyan al desarrollo profesional docente (Parrilla, 2021). Una IAP que es inclusiva y apuesta por la mejora y la transformación de la realidad requiere un enfoque comunitario que cuente con la cooperación entre los investigadores de la escuela, la universidad y la comunidad (Ainscow *et al.*, 2016; Gallego *et al.*, 2016).

Los proyectos de investigación-acción participativa (IAP) enfocados al cambio educativo, como el que estamos desarrollando en el CEIP La Parra y cuya metodología de investigación es inclusiva, tienen un enorme potencial para la formación tanto inicial como permanente de los profesionales de la educación en su contexto de trabajo y para la transformación y el desarrollo de escuelas inclusivas.

Como exponen Sepúlveda *et al.* (2008, p. 107):

El proceso formativo que conlleva una IAP pone de manifiesto el carácter continuo de la formación y su vinculación con los procesos de cambio e innovación, teniendo en cuenta la importancia de los contextos de trabajo. [...] El proceso de cualificación profesional motivado responde a una formación en centros, no concibiéndose como una preparación genérica diseñada y decidida desde fuera, sustentada en actividades que otros consideran relevantes para el colectivo, sino como formación ajustada a las demandas y necesidades de los implicados. El profesional se capacita e investiga para satisfacer exigencias reales de su contexto de trabajo y ofrecer propuestas educativas que las tomen en consideración.

Por tanto, la formación vinculada con procesos de IAP, como demuestra la experiencia presentada, supone un proceso excelente para empoderar al profesorado como docentes investigadores y contribuir a su desarrollo profesional. Así lo expresaban docentes de la escuela, en una aportación académica:

El crear un espacio donde debatir sobre temas que nos preocupan con un grupo de personas integrantes de nuestra comunidad educativa, nos hace crecer como personas y profesionales en este sector de la educación [...]. Como conclusión, nos gustaría destacar que este camino que hemos emprendido hacia la transformación y la cualificación de nuestra escuela y de su entorno no acaba aquí, este solo es un paso más de un camino que no acaba nunca, el de la reflexión y la mejora constante. Ilusionadas por seguir construyendo y transformando entre todos y todas. (Herrera *et al.*, 2021, p. 151)

Referencias

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012). *Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement: an International Journal of Research, Policy and Practice*, 27 (1), 7-23. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.939591>
- Alonso, M. y Vila, E. (2019). Pensar colectivamente una escuela mejor. Formación permanente y educación inclusiva. *Aula de Secundaria*, 33, 18-22.
- Alonso, M., Rascón M. T. Calderón, I. y Comunidad Educativa del CEIP La Parra (Almáchar, Málaga) (2023). *Cómo hacer investigación-acción participativa*. INTEF. <https://laaventuradeaprender.intef.es/wp-content/uploads/2023/07/Como-hacer-investigacion-accion-participativa.pdf>
- Alonso, M. y Vera, J. (2023a). La formación en centro del profesorado no universitario: modalidad fundamental en su formación permanente. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35 (1), 167-184. <https://doi.org/10.14201/teri.28285>
- Alonso, M. y Vera, J. (2023b). La formación en centro: modalidad esencial en la formación permanente del profesorado por su gran potencia-

- lidad de transferencia. *Revista Complutense de Educación*, 34 (4), 895-906. <https://doi.org/10.5209/rced.80230>
- Barrio, J. M. (2022). La verdad sigue siendo muy importante, también en la universidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (2), 63-85. <https://doi.org/10.14201/teri.27524>
- Bernal, A., Fernández-Salineró, C. y Pineda, P. (2019). *Formación continua*. Síntesis.
- Boarini, M. G. (2018). La investigación educativa hoy: en búsqueda de legitimación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30 (1), 133-155. <https://doi.org/10.14201/teoredu301133155>
- Calderón, I., De Oña, J. M., Rascón, M. T., y Ruiz, C. (2015). Sombras y luces en la construcción de escuelas inclusivas. En: J. L. González-Geraldo (coord.). *Educación, desarrollo y cohesión social* (pp. 303-311). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Calderón, I., Rascón, M. T., y Alonso, M. (2020). Investigar para construir una educación inclusiva. En: E. S. Vila y I. Grana (coords.). *Investigación educativa y cambio social* (pp. 189-210). Octaedro.
- Calderón, I., Rascón, M. T., Asencio, H., Del Valle, L., Alonso, M., Cabello, F., De Oña, J. M., Moreno, J. J., González, A., Redondo, C., Vega, C. y Vila, E. S. (2020). *Análisis y propuestas para una nueva ley educativa. Conversaciones de la ciudadanía sobre la escuela inclusiva*. Octaedro.
- Carr, W. y Kemmis, S. (2005). Staying critical. *Educational Action Research*, 13 (3), 347-357. <https://doi.org/10.1080/09650790500200316>
- Colás, M. P. y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. Alfar.
- Darretxe, L., Gezuraga, M. y Berasategui, N. (2020). La necesidad de avanzar hacia la investigación inclusiva. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 104-114. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7139>
- Delors, J. (Comp.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Unesco.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M. y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (2), 25-48.

- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Escámez, J. y Peris, J. A. (2021). *La universidad del siglo XXI y la sostenibilidad social*. Tirant.
- Esteban, F. y Gil, F. (2022). Las finalidades de la educación y la LOMLOE: cuestiones controvertidas en la acción educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 80, 13-29. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-04>
- European Commission (2005). *Common European principles for teacher competences and qualification*. European Commission.
- European Commission (2017). *Preparing teachers for diversity: the role of initial teacher education. Final report*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/637002>
- Ezquerro, P., Argos, J., Fernández-Salineró, C. y González-Geraldo, J. L. (2016). Transiciones formativas para una práctica docente democrática: La dialéctica entre los contextos universitarios y escolar. En: I. Carrillo (coord.). *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 261-289). Universitat de Vic.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gallego, G., Rodríguez, M. R. y Corujo, C. (2016). La perspectiva comunitaria en la educación inclusiva. *Revista Prisma Social*, 16, 60-110.
- Garrocho, D. S. (2022). La universidad como propósito. Una misión para nuestra institución. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (2), 43-61. <https://doi.org/10.14201/teri.28333>
- Gros, B. y Martínez, M. (2020). La función docente en la educación superior. En: M. Turull (coord.). *Manual de docencia universitaria* (pp. 45-58). Octaedro/IDP-ICE, Universitat de Barcelona.
- Herrera, M., Matés, C., Farzaneh, D. y Barrado, S. (2021). Caminando hacia la inclusión a través de la investigación acción participativa en una comunidad educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15 (2), 135-153. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200135>
- Jover, G. y Luque, D. (2020). Relecturas de Paulo Freire en el siglo XXI. Cincuenta años de pedagogía del oprimido. *Educación XXI*, 23 (2), 145-164. <https://doi.org/10.5944/educXX1.25640>
- Jover, G. y Ruiz, M. (2013). El código deontológico de la profesión docente: evolución y posibilidades. *Edetania*, 43, 113-131.

- Kemmis, S. (1984). *Point-by-point guide to action research*. Deakin University.
- Kemmis, S. y McTaggart, T. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes.
- Kincheloe, J., McLaren, P. y Steinberg, S. (2011). Critical pedagogy and qualitative research. Moving to the bricolage. En: N. Denzin e I. Lincoln (eds.). *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 163-177). SAGE.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- López, A. M. y Lacueva, A. (2007). Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado. *Revista de Educación*, 342, 579-604.
- Mancila, I., Soler, C. y Morón, C. (2018). La investigación-acción en la formación del profesorado. Nuevas perspectivas desde el proyecto Roma. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92 (32.2), 123-137.
- Milheiro, A., García-Docampo, L., Marques, S. y Lorenzo-Moledo, M. M. (2022). Retos de los centros educativos transfronterizos de Portugal y España a favor de las «competencias para el siglo XXI». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (1), 167-187. <https://doi.org/10.14201/teri.25682>
- Mínguez, R. (2016). Sobre el modo de ser maestro: una reflexión pedagógica. En: I. Carrillo (e coord.). *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 247-251). Universitat de Vic.
- Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «comunidad de aprendizaje» y se crea la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje». *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 28 de junio de 2012, núm. 126, 46-59.
- Ortega, P. (2014). Educar es responder del otro. En: P. Ortega et al. *Educar en la alteridad* (pp. 35-51). REDIPE.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 165-174.
- Parrilla, A. (2021). Pensar el desarrollo profesional docente desde la investigación: rutas participativas e inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15 (2), 39-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200039>

- 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.
- Pons, E. y Albertí, E. (2020). El contexto local y global y el marco institucional de la educación superior. En: M. Turull (coord.). *Manual de docencia universitaria* (pp. 31-44). Octaedro/IDP-ICE, Universitat de Barcelona.
- Poumay, M. (2017). La profesionalización de los docentes, un auténtico reto para la educación. En: L. Núñez y C. Romero (coords.). *Teoría de la educación. Capacitar para la práctica* (pp. 135-148). Pirámide.
- Rascón, M. T. y Alonso, M. (2018). Competencias clave en el tratamiento de la interculturalidad. En: V. M. Martín y M. T. Castilla (coords.). *Educación, derechos humanos y responsabilidad social* (pp. 209-222). Octaedro.
- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza. *Diario Oficial de la Unión Europea* (2018/C 189/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=FR)
- Reyero, D. y Gil, F. (2019). La educación que limita es la que libera. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (273), 213-228. <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-01>
- Richmond, G. (2017). The power of community partnership in the preparation of teachers. Introduction. *Journal of Teacher Education*, 68 (1), 6-8. <https://doi.org/10.1177/00224871166679959>
- Romero, C., Núñez, L. y Mateos, T. (2017). Optimizar la calidad de la práctica educativa en contextos de equidad. En: L. Núñez y C. Romero (coords.). *Teoría de la educación. Capacitar para la práctica* (pp. 151-175). Pirámide.
- Ruiz-Román, C. y Calderón, I. (coords.) (2015). Acompañar diferencias, crear lazos, reconocer lenguajes. *Cuadernos de Pedagogía*, 461, 66-82.
- Santos Rego, M. A., Etxeberria, F., Mínguez, R., Jordán, J. A., Lorenzo, M. M. y Ruiz, C. (2006). Contribución del discurso intercultural a una nueva teoría de la educación. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40 (2), 37-72. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-2_2

- Sepúlveda, M. P., Calderón, I., Ruiz, C. y Beltrán, R. (2008). La investigación acción participativa: una estrategia de formación para transformar la realidad en un centro de reforma juvenil. *Investigación en la Escuela*, 65, 101-112. <https://doi.org/10.12795/IE.2008.i65.09>
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 87-98.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Trillo, F., Nieto, J. M., Martínez, B. y Escudero, J. M. (2017). El desarrollo profesional y la colaboración docente: un análisis situado en el contexto español de las tensiones y fracturas entre la teoría y la práctica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25 (117), 1-32. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3316>
- Unesco (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381/PDF/379381eng.pdf.multi>
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.
- Vallaes, F. y Álvarez-Rodríguez, J. (2022). El problema de la responsabilidad social de la universidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 109-139. <https://doi.org/10.14201/teri.28599>
- Vázquez-Verdera, V. y Escámez-Sánchez, J. (2022). Universidad y sostenibilidad social desde la ética del cuidado. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (2), 141-158. <https://doi.org/10.14201/teri.27817>
- Vera, J. (1993). Un análisis científico-tecnológico de la investigación-acción. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 5, 149-158. <https://doi.org/10.14201/3000>
- Zeichner, K., Bowman, M., Guillen, L. y Napolitan, K. (2016). Engaging and working in solidarity with local communities in preparing of the teachers of their children. *Journal of Teacher Education*, 67 (4), 277-290. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487116660623>

III. FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. ALGUNAS LÍNEAS PARA EL CAMBIO

7. La inclusión en la universidad y desde la universidad: una mirada desde la formación inicial de profesionales de la educación

— José Manuel de Oña Cots

— Eduardo S. Vila Merino

— Arasy González Milea

Universidad de Málaga

En este capítulo queremos abordar la inclusión en el ámbito de la educación superior, partiendo de la premisa de que las competencias vinculadas a la valoración de la diversidad son ineludibles para el buen ejercicio de la formación de profesionales de la educación, y ello desde la doble perspectiva de cómo se tiene en cuenta y se atiende a esa diversidad en las propias aulas universitarias y cuál es la formación al respecto que damos a futuros y futuras profesionales de la educación en los distintos niveles educativos y profesiones.

Comenzaremos centrándonos en la educación inclusiva respecto a la propia institución universitaria, tanto de forma genérica como en cuanto a cómo afronta la diversidad existente en la misma. No cabe duda de la evolución significativa a nivel legal que ha tenido la cuestión de la inclusión en los últimos años. Textos legales o de referencia, como la Declaración mundial sobre educación para todos (1990), las Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1993), o la propia Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) son hitos significativos que nos delimitan claramente las formas de hacer inclusión educativa en todos los ámbitos, también en el universitario.

En este sentido, la propia Universidad, como institución educativa y formativa, debe asumir como suyo el reto de la inclusión, buscando superar cualquier traba que signifique retrasar la inclusión de todo

el alumnado en esta institución. Para ello, aspectos como la participación de todas las personas en la vida universitaria, el esfuerzo y la inversión para investigar sobre cómo mejorar los aprendizajes y el desarrollo profesional del alumnado, o la implementación de planes de inclusión educativa que deben ser evaluados posteriormente serán algunas de las dimensiones necesarias que habrá que tener en cuenta para crecer en inclusión.

Dicho esto, y como hemos indicado al comienzo, creemos que la formación inicial de los profesionales educativos se vuelve una cuestión fundamental. Dicha formación debe velar por que se produzcan una serie de hechos o dimensiones que desarrollar relacionadas con la reflexión y el análisis, el aprendizaje de la construcción de investigaciones sólidas y exhaustivas; o por reconocer el papel fundamental que los docentes desempeñan para la promoción necesaria de la inclusión.

Por último, y a modo de pequeña aportación, hemos querido conocer qué indican las guías docentes al respecto en los grados de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, para poder reflexionar sobre ellas desde la inaplazable visión de los derechos humanos y unos criterios pedagógicos que emergen de la investigación, el pensamiento y la acción educativa.

7.1. Inclusión educativa y universidad

Es constatable cómo el acceso de personas con discapacidad a estudios superiores sigue siendo una cuestión compleja y alejada de aquellas realidades a las que aspiramos. Así lo ponen de manifiesto De la Herrán *et al.* (2017) cuando nos señalan cómo en los entornos universitarios no se aprecia un movimiento específico de educación inclusiva, sino únicamente iniciativas individuales que tratan de promover la conciencia de que la educación, *per se*, debe ser inclusiva. Y esto a pesar de la existencia de planes como el European Strategy on Disability 2010-2020, de la Comisión Europea, o la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, de las Naciones Unidas, que incluyen

medidas para la inclusión social y educativa para personas con discapacidad y su mayor permanencia en el sistema educativo, incluso en niveles superiores (Carballo *et al.*, 2021). O la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), cuyo artículo 24 dice, en el apartado 5 (p. 20654): «Los Estados parte asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior». A su vez, el artículo 27 (p. 20655) indica «el derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones [...] en un mercado y entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad». Ambas referencias aluden al derecho a la educación desde la esfera del acceso y de las condiciones para alumnado y docentes, y para el desarrollo formativo de manera inclusiva y sin discriminaciones.

Cuando hablamos de inclusión, sin duda, se exige hablar de acceso equitativo, pero de un acceso que tenga probabilidades de éxito (Márquez *et al.*, 2021). Existen trabajos que han tratado de buscar explicaciones acerca de las causas de éxito en los casos de estudiantes que titulan en la universidad, que se han acercado a esta realidad desde concepciones que podríamos calificar como meritocráticas, relacionadas con la motivación y el esfuerzo como dimensiones que pudieran explicar dicho éxito (Ayala y Manzano, 2018; Tuero *et al.*, 2018). Ante esta visión, también han surgido otros enfoques que se relacionan no tanto con aspectos directamente relacionados con el sujeto, sino con las condiciones de posibilidad que las instituciones pueden ofrecer a los estudiantes para dar respuestas a sus dificultades (Sánchez y Carrión, 2010; Tinto, 2012). En este ámbito, y dentro de nuestro discurso, cabe reseñar la persistencia de barreras físicas o arquitectónicas, que habría que añadir a altas ratio en las aulas y que vienen a aumentar las dificultades de aprendizaje de todo el alumnado, exponiendo al alumnado con discapacidad a una situación de mayor desventaja si cabe (Sandoval *et al.*, 2019). Dentro de esta reflexión, creemos necesario señalar la importancia de promover la investigación y la innovación vinculadas al fomento de las relaciones educativas en la educación superior y su papel en el desarrollo de una verdadera inclusión en este ámbito (Felten y Lambert, 2020; Su y Wood, 2023).

Son muchos los factores que influyen en las actitudes hacia la diversidad; entre ellos, el entorno social, las familias, los medios de comunicación y, sin duda, la formación inicial del profesorado, por el valor que dicha formación posee a la hora de generar y mantener creencias (Alonso *et al.*, 2008). Hoy en día, parte del profesorado universitario sigue manifestando que es consciente de su falta de información y formación sobre cómo atender a la diversidad de su alumnado, a la par que reconocen su desconocimiento sobre prácticas inclusivas que puedan implementar en su desempeño laboral. ¿Cómo van a trasvasar entonces sensibilidades y conocimientos para la atención a la diversidad a su alumnado? También existe la tendencia a manifestar voluntad de formarse, pero a la hora de responder eficazmente ante las necesidades del alumnado con discapacidad, sostienen que dar respuesta conlleva, más que capacitación, trabajo extra (Moriña *et al.*, 2020; Carballo *et al.*, 2021). Por eso, según Cobeñas (2020), uno de los principales obstáculos en cuanto a la inclusión es la falta de formación del profesorado.

7.1.1. Miradas en torno a la discapacidad y la inclusión

Históricamente se ha discriminado a las personas por sus diferencias, a pesar de que el derecho internacional las reconoce como titulares de derechos y pueden reclamar su derecho a la educación sobre la base de la equidad. Así se señala en distintas normativas y declaraciones internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Declaración mundial sobre educación para todos (1990), las Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1993), la Declaración de Salamanca y plan de acción (1994), entre otras históricas, donde se incluyen medidas que demostraban en su momento una conciencia y una comprensión significativas del derecho de las personas con discapacidad a la educación.

En esta línea, y en los últimos treinta años, el reconocimiento de que la inclusión es fundamental para lograr hacer efectivo el derecho a la educación ha aumentado y está consagrada en la Convención

sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), que es el instrumento jurídicamente vinculante. Más recientemente, podemos destacar el *Global education monitoring report 2020* sobre inclusión y educación (Unesco, 2020), que pone de manifiesto las barreras que siguen existiendo para la inclusión en el sistema educativo.

Creemos importante señalar que, a lo largo de este tiempo (Mañas *et al.*, 2020; Muñoz *et al.*, 2019), y especialmente en los últimos años (Lorenzo-Lledó *et al.*, 2020), encontramos aportaciones significativas sobre cómo se mira y entiende la discapacidad desde diferentes ámbitos y realidades:

La inclusión educativa considera que todas las personas tienen derecho a una educación de calidad. No solamente se refiere a aquellas personas que tengan algún tipo de diversidad funcional, sino también a aquellas que estén en situación de vulnerabilidad debido a sus circunstancias personales, culturales o sociales. (Leiva *et al.*, 2019, p. 12)

De todas formas, sigue destacándose una idea que parece estar aún presente en el imaginario de los profesionales educativos: la cuestión del «modelo individual», que sostiene la creencia de que «las personas con discapacidad no pueden participar plenamente de la sociedad debido a sus propias limitaciones físicas o psicológicas» (Cobeñas, 2020, p. 15), y le atribuye el mérito de ser obstáculo para que las políticas académicas no avancen en el sentido social y sociológico.

En las investigaciones de nuestro grupo de investigación también se ha constatado esto en publicaciones recientes y desde diferentes dimensiones (Calderón y Rascón, 2022; Calderón *et al.*, 2022). Ello también tiene su reflejo en el ámbito de la educación superior, tanto en la dimensión docente propiamente dicha (cómo se atiende a la diversidad existente en las aulas universitarias) como en la formación inicial que recibe el alumnado respecto a la educación inclusiva y su puesta en práctica.

Efectivamente, continúan existiendo barreras que impiden o dificultan gravemente el acceso de las personas con discapacidad a la educación, entre otras: el hecho de no entender el modelo de derechos

humanos; la persistencia de la discriminación contra las personas con discapacidad, agravada por el aislamiento de las personas que permanecen en instituciones residenciales de larga estancia; el desconocimiento de la naturaleza y las ventajas de la educación inclusiva y de calidad, y de la diversidad, etc. (Naciones Unidas, 2016). Además, no podemos dejar de lado el nefasto papel que desempeña en todos estos procesos la evaluación y el diagnóstico psicopedagógico desde el enfoque médico-deficitario, que se basa en el etiquetado, y no en las competencias de las personas (Calderón *et al.*, 2022). Ante esto, no cabe duda de la necesidad de afrontar la inclusión y la atención a la diversidad de forma global, sensata y eficaz, es decir, de forma educativa.

Si bien son muchos los esfuerzos normativos, curriculares y organizativos realizados por las administraciones educativas que han promovido prácticas inclusivas, son muchos los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo cuyas necesidades no son atendidas desde un modelo inclusivo, y se siguen perpetuando prácticas de integración que se centran en su déficit y no en sus fortalezas (González *et al.*, 2022, p. 192).

Este es un asunto que atañe directamente a toda la comunidad educativa, incluida la universidad, y deben revisarse el sistema de valores, las prácticas y las rutinas que en el contexto de cada centro están arraigadas, las normas y las condiciones organizativas que se dan por sentadas, etc. (González-González, 2008). En esta línea, Echeita (2016) propone que, como ciudadanía, promovamos principios de inclusión en los centros tanto de puertas adentro (y en colaboración con todos los agentes que participan en la educación del estudiantado) como de puertas afuera, promoviendo una revisión de políticas públicas, económicas, laborales, urbanísticas, de salud y sociales.

7.2. Inclusión y universidad. Retos de trabajo

Dentro de la línea que hemos querido trazar de compromiso y reflexión sobre la inclusión y su implementación, la cuestión de su puesta en práctica en la universidad es primordial. En este sentido, compartimos las palabras de Connell (2000, p. 13):

Si queremos desarrollar un proceso de orientación democrática en nuestra vida social, tenemos que trabajar para crear las condiciones necesarias para ello. Creo que las universidades, como instituciones culturales, con todas sus debilidades, tienen una función estratégica en este proceso.

Gross (2016) plantea que el contexto universitario debe implementar la igualdad de oportunidades y ofrecer una respuesta educativa y adaptada a las necesidades de cada sujeto. Moriña y Melero (2016) nos indicaron que el hecho de acceder a la universidad supone, para las personas con diversidad funcional, una buena experiencia, a la vez que pueden aportar sus propias vivencias e historias al resto de alumnado.

Es necesario señalar como un hito (aun con sus limitaciones y legítimas críticas) la entrada del EEES en la universidad, donde se persiguió, *a priori*, una transformación curricular que abogara por la flexibilidad y aceptación del valor de la diversidad. En esta línea, se vienen manifestando distintas voces que expresan el deseo de cristalizar las normas en acciones concretas:

Asumir un reto tan importante como la asunción de la igualdad de oportunidades de todos y todas en los estudios superiores, implica avanzar desde actuaciones desde todos los ámbitos del contexto universitario que supongan la eliminación de muchas barreras al aprendizaje que hoy en día todavía existen para el alumnado con discapacidad. (Lorenzo-Lledó *et al.*, 2020, p. 23)

Así, podemos afirmar que una universidad inclusiva es aquella que da la bienvenida a la diversidad como actitud y valor en alza (Munta-

ner, 2010). Su principal foco es la atención a la diversidad de toda la comunidad educativa, entendiendo diversidad como un espectro amplio que contribuye a la equidad a partir de la aceptación de la amplia gama en que las personas son diferentes (García-Cano *et al.*, 2017).

Para abordar la inclusión educativa en la universidad, creemos necesario concretar tres variables que debe cumplir cualquier proceso educativo inclusivo, propuestas por Ainscow *et al.* (2006):

- *Presencia.* La diversidad se muestra en la comunidad universitaria misma. Los rasgos de diversidad se muestran en la composición demográfica en cada uno de los colectivos de la comunidad (alumnado, profesorado y personal de administración y servicios).
- *Participación.* Toda la comunidad universitaria toma parte en las diversas experiencias o actividades propuestas en la universidad. Es una forma de dar voz y favorecer la cohesión de todos.
- *Progreso.* La atención educativa va dirigida a la mejora en los aprendizajes y al desarrollo profesional óptimo.

Estos mismos autores sostienen que para el desarrollo de la educación inclusiva en las instituciones de educación superior hay que exigir actuaciones en una serie de dimensiones: la creación de culturas inclusivas, la elaboración de las políticas inclusivas y el desarrollo de buenas prácticas inclusivas (eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, facilitar y dotar de los apoyos necesarios, etc.).

En definitiva, hablamos de propiciar aprendizajes para todos a partir de algunos principios básicos que podrían ser:

- actividades accesibles y equitativas;
- actividades flexibles en cuanto al uso, la participación y la presentación;
- sencillez y coherencia;
- claridad y facilidad;
- entorno de aprendizaje favorecedor;
- disminución de cualquier esfuerzo físico innecesario;

- espacios de aprendizaje que se adapten a todo el alumnado y a todas las metodologías docentes.

La inclusión educativa en contextos universitarios resulta un desafío para todas las personas que trabajan en las instituciones de educación superior. La universidad ha de caracterizarse por poseer una identidad institucional inclusiva, invitando a desarrollar nuevas competencias a los miembros de toda la comunidad universitaria. La inclusión contribuye a la calidad, ya que ofrece respuestas a las diferencias individuales a través del análisis de diversos enfoques y experiencias que favorecen la cohesión social (García-Cano *et al.*, 2017).

En esta línea, también creemos necesario citar a Michael (2007), que estableció las dimensiones que caracterizan a las instituciones competentes o con un fuerte compromiso con la atención a la diversidad en la educación superior:

- Declaración y misión de la universidad: el término *diversidad* es integrado en la declaración y misión como herramienta que marca un propósito o una fuerza motriz central.
- Definición de diversidad: las instituciones competentes para la diversidad adoptan definiciones completas de diversidad que permiten seguir esforzándose por alcanzar la excelencia.
- Compromiso de liderazgo: el liderazgo de la institución se evidencia en la integración de la diversidad en todos los aspectos del proceso organizativo o funcionamiento de la institución. Las instituciones competentes para la diversidad tienen líderes con un profundo compromiso con la diversidad y una visión que impregna la cultura institucional.
- Estructura: las instituciones designan a un alto responsable para orientar el trabajo. Esta persona forma parte del equipo directivo superior de la institución.
- Plan de diversidad: las instituciones disponen de un plan activo que desglosa las acciones institucionales encaminadas a la atención a la diversidad.

- Modelo de diversidad: las instituciones buscan y adoptan un modelo visionario que ayude a orientar el trabajo de diversidad, proporcionando el concepto de las variables de diversidad. Esta es una iniciativa que proporciona orientación y puntos de referencia para mejorar prácticas inclusivas.
- Evaluación e informe de progreso: las instituciones deben medir el progreso en el tiempo en relación a la diversidad. Los datos recogidos en informes propician una información valiosa de los progresos y propuestas de mejora o reorientación de esfuerzos dentro de la universidad.
- Responsabilidad y recompensa: las instituciones conectan la evaluación con medidas específicas de desempeño.
- Diversidad visible: la diversidad se manifiesta en la comunidad misma. En este caso, el profesorado, el personal administrativo y el alumnado son diversos y se demuestra con datos en la composición demográfica.
- Diversidad académica: la institución promueve la integración de la diversidad en los currículos y las experiencias educativas con el objetivo de capacitar al alumnado para el mundo de trabajo globalizado cada vez más diverso.
- Tensión saludable: una comunidad de educación superior enriquecida por la diversidad fomenta la discordia saludable y ve las diferencias sociales como una oportunidad para entablar una conversación que ilumina perspectivas y valores individuales. Una institución competente para la diversidad ofrece actividades para que las culturas «choquen» y las personas cambien y evolucionen en su percepción.
- Contribuciones a la sociedad: las instituciones colaboran en consultas para promover el curso de la diversidad en organizaciones y comunidades y realizar investigaciones empíricas para aprender más acerca de los beneficios asociados a las diferencias humanas. Al darse cuenta de que la sociedad es su fuente de los diversos talentos necesarios para cumplir su misión, las instituciones competentes para la diversidad también promueven la diversidad dentro de sus comunidades, en toda la nación y en el mundo entero.

- *Ethos* penetrante: un ambiente cargado de diversidad busca mantener la diversidad como un valor institucional. Se trata de un conjunto de rasgos en las acciones de toda la comunidad (personal administrativo, profesorado y alumnado) que conforman la identidad de un campus inclusivo. Hay una cultura que valora las diferencias, una tradición que acoge la diversidad y una costumbre que afirma talentos diversos.
- Celebración de la diversidad: disfrutar de los frutos de las conexiones culturales es una parte regular de los acontecimientos cotidianos en las instituciones que abarcan la diversidad. Las instituciones competentes para la diversidad tienen actividades bien diseñadas para celebrarla.

7.3. Formación inicial docente. Algunas propuestas o líneas de actuación

Asumiendo como marco de referencia teórico lo expuesto hasta aquí en relación con la universidad y la inclusión educativa, hemos querido dedicar un espacio a la realización de algunas propuestas generales que puedan resultar de interés para potenciar, dentro de la formación inicial docente, la educación inclusiva como forma de acción educativa. Desde nuestro punto de vista, potenciar la formación inicial docente en educación inclusiva supone, de entrada, formar profesionales que lleguen a implementar en su futura práctica la construcción de espacios inclusivos donde se eduque a todo el alumnado dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que necesiten (Stainback y Stainback, 2007). Creemos necesario recordar una cuestión fundamental: «La inclusión es un imperativo moral. Debatir acerca de los beneficios de la educación inclusiva es como debatir acerca de los beneficios de los derechos humanos» (Unesco, 2020, p. 12).

Dicho esto, entendemos que unos de los factores principales que deben aparecer en la formación inicial del profesorado es el de «la re-

flexión y el análisis crítico» acerca de cómo ha transcurrido la historia de la educación inclusiva y de las necesidades y distintas problemáticas que colectivos muy determinados han sufrido en este tiempo, impidiéndoles su acceso a un sistema educativo de calidad y dejándolos caer en el más absoluto de los olvidos. Es necesario «construir análisis sólidos y exhaustivos» de la exclusión educativa con el fin de cuestionar la cultura social y, por ende, la cultura escolar, tratando de potenciar la inclusión (Slee, 2012). Dentro de este ámbito, creemos necesario incidir en más factores, a saber: reflexionar sobre los derechos, intereses y necesidades de cada ser humano, reflexionar sobre la diferencia entre educación ordinaria y eso que llamamos «educación especial», reflexionar sobre la sociedad, su estilo y su forma de generar procesos de exclusión, etc.

Otro factor que creemos debe estar presente en la formación inicial del profesorado tiene que ver con la importancia de «investigar para la inclusión». Se trataría de ser capaces de formular un marco general donde hacer aportes a la inclusión relacionados con: inclusión como proceso educativo permanentemente inacabado; inclusión orientada a la identificación y eliminación de las barreras para el aprendizaje; inclusión referida a la presencia, participación y logro de todos los estudiantes en el proceso educativo; inclusión como énfasis en aquellos grupos de estudiantes que pudieran estar en riesgo de marginación o exclusión, etc.

Entendemos, además, que es necesario dedicar una parte significativa de la formación inicial docente a aprender sobre «el papel de los docentes en la educación inclusiva», a saber: relación educativa, respeto y aprender a escuchar y observar; construcción de redes comunitarias; papel docente como facilitador del aprendizaje; establecimiento de comunidades de aprendizaje; establecer unos valores y objetivos educativos que se incluyan en el currículum; la pedagogía, la evaluación y la organización escolar, etc.

Por último, y en relación con todo lo expuesto, defendemos la necesidad de dotar a todas estas propuestas de una «dimensión política de la inclusión» (Rivera, 2017), que traten aspectos relacionados con: una idea común de la educación inclusiva y democrática y las conse-

cuencias para todos los niveles de los ciclos políticos; alineamiento y coherencia dentro de las administraciones políticas entre ellas; cuestionar las prácticas de las escuelas cuando maniobran para tratar de sacar ventaja de las pruebas y la inspección, etc.

Todas estas aportaciones se condensan, desde nuestro punto de vista, en una serie de principios ampliamente defendidos por numerosos autores (Slee, 2012; Echeita, 2016; López-Melero, 2018; Sandoval y Waitoller, 2022):

- Todas las personas son competentes para aprender.
- Trabajo cooperativo y solidario en el aula en grupos heterogéneos.
- El aula como comunidad de convivencia y de aprendizaje.
- La construcción social de conocimiento a través de proyectos de investigación.
- El respeto a la diferencia como valor.

7.4. Las guías docentes como indicadores inclusores en la educación superior

Queremos ejemplificar la presencia de la inclusión en la formación inicial de las personas profesionales de la educación a partir de un indicador fundamental, como son las guías docentes de las asignaturas, haciéndolo desde una perspectiva amplia y transversal. Sin entrar en las prácticas pedagógicas que las concretan –que no es objeto aquí de atención–, nos parece que las guías son elementos fundamentales para «tomar el pulso» de la docencia universitaria.

Así, exponemos a continuación información extraída de la labor desarrollada a través de unas becas de colaboración tutorizadas con el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE y desarrolladas por Alba Aguilera Rojo, Azahara Trujillo Hijano y Paula Martínez Campuzano, en las que se analizan las guías docentes de los grados de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UMA. El método de investigación ha consistido en una búsqueda por descriptores.

Se seleccionaron los diferentes árboles de categorías para analizar y agrupar los descriptores, de forma que resultase más visual e intuitivo la forma de exponer los resultados, quedando de tal manera: perspectiva de género, elementos didácticos, inclusión educativa y transversal.

Por un lado, interesaba conocer si las guías tenían presente la «perspectiva de género», no solo la presencia de un lenguaje inclusivo, sino descriptores que nos indicaran que la asignatura en cuestión iba a estar orientada hacia una educación en igualdad y concienciación de la brecha de género. Dentro de esta área establecimos los siguientes descriptores: acción positiva, androcentrismo, *coeduca-* (coeducación, coeducativo/a), empoderamiento, equidad, estereotipo, *fem-* (feminismo, feminista, feminidad, femenino), género, igualdad, *machis-* (machismo, machista), mujer, *patriarca-* (patriarcal, patriarcado) y *sex-* (sexo, sexismo, sexista, sexual, sexualidad).

En segundo lugar, comenzamos con el análisis de los «elementos didácticos». Desde la pedagogía consideramos fundamental apostar por procesos de enseñanza-aprendizaje que tengan presente la diversidad entre el alumnado y permitan crear entornos de aprendizaje inclusivos, además de tener en cuenta el papel activo del alumnado universitario y su responsabilidad hacia su aprendizaje; por lo que consideramos fundamental que las guías recojan los siguientes descriptores: aprendizaje cooperativo, *colabora-* (colaboración, colaborativo/a), *coopera-* (cooperación, cooperativo/a), evaluación flexible, investigación-acción, DUA (diseño universal para el aprendizaje), ratio y reconocimiento.

En tercer lugar, analizamos el área de «inclusión educativa», es decir, si las guías dan oportunidades a todas las personas teniendo presente las diferentes necesidades personales o contextuales del alumnado, no solo nos centramos en descriptores que atienden a posibles necesidades físicas, motóricas, etc., sino también en descriptores que nos permitan saber si las guías tienen presente las diferencias culturales y sociales. Los descriptores se detallan a continuación: accesibilidad, apoyo, barrera, *capacitis-* (capacitismo, capacitista), clase y grupo sociales, *clasis-* (clasismo, clasista), derechos humanos, diversidad, etnia, interculturalidad e intercultural, justicia, justicia social, nacionalidad,

necesidades educativas, *racis-* (racismo, racista), *segrega-* (segregación, segregar), educación especial y discapacidad.

Por último, nos encontramos con una serie de descriptores transversales que nos ayudarán a completar el análisis de las guías desde una perspectiva más global y holística: *concilia-* (conciliar, conciliación), cambio y cambiar, desigualdad, discriminación, inclusión e inclusivo/a, respeto y específico/a.

Una vez delimitados los descriptores de búsqueda, comenzamos con el análisis de las guías. Tras recopilar las guías didácticas de cada grado universitario de la Facultad de Ciencia de la Educación de Málaga (Infantil, Primaria, Pedagogía y Educación Social), se buscó cada descriptor en ellas. Después de realizar la búsqueda, se fue analizando guía por guía para identificar en qué apartado de la guía se encuentran los descriptores. Una síntesis de lo encontrado se indica a continuación.

Desde la *perspectiva de género*, los descriptores más genéricos (género, igualdad y equidad) son los más representados (sobre todo en los grados de Infantil y Primaria), mientras que los relacionados con aspectos más concretos y con las barreras que se dan (machismo, patriarcado, androcentrismo) tienen una presencia más residual. En general, el tratamiento de estas cuestiones se plantea como algo transversal nominativamente, pero la inclusión a nivel de trabajo y contenidos en las materias se encuentra en general desproporcionada con las competencias explicitadas.

En cuanto a «elementos didácticos» que favorecen la inclusión, todo lo referente a colaboración y cooperación se encuentra ampliamente representado. Llama la atención que específicamente el aprendizaje cooperativo como tal tiene gran repercusión en las guías del grado de Educación Infantil y mucho menos en los otros tres, al igual que pasa con la investigación-acción.

Entre los descriptores relacionados con la dimensión «inclusión educativa» destaca la presencia intensa de los derechos humanos, la diversidad y la interculturalidad (sobre todo, en los grados de formación de maestras y maestros), y en menor grado del apoyo y las necesidades educativas. Otros términos íntimamente relacionados

con la inclusión, como los de justicia, barrera, clase social, racismo o segregación, no tienen mucha presencia. Cabe destacar, en todo caso, el término *discapacidad*, presente especialmente en el grado de Pedagogía, seguramente por la mayor presencia de asignaturas relacionadas con la orientación y evaluación psicopedagógica.

Otros términos que «transversalmente» debemos destacar por su presencia son los de respeto y, sobre todo, cambio e inclusión. El descriptor «respet» es uno de los indicadores más abundantes por la polisemia asociada al mismo, que va desde el respeto a la evaluación del profesorado, hasta el respeto a la diversidad y multiculturalidad para comprender y aceptar la diversidad social.

Llama la atención, partiendo de las reflexiones anteriores, las diferencias entre los grados de Educación Infantil y Primaria y los de Pedagogía y Educación Social, ya que en los primeros la presencia de los descriptores, en general, es significativamente mayor. También es interesante destacar cuestiones como el hecho de que las asignaturas que en su título recogen el descriptor de la búsqueda en cuestión son las que más presencia tienen de dicho descriptor. Por ejemplo, Cambios Sociales y Nuevas Relaciones de Género incluye el descriptor «género» treinta veces y el descriptor «cambio» once veces. Otro ejemplo es la asignatura Atención Educativa a las Personas con Discapacidad, que recoge dieciséis veces el descriptor «discapacidad».

Por último, cabe subrayar dos cuestiones que han podido resultarnos significativas: se observa que el apartado «Competencias y resultados de aprendizaje» es el que más descriptores recoge de los seleccionados para esta investigación. Por otro lado, señalemos que hay descriptores que solo aparecen en la bibliografía, es decir, que los han tenido en cuenta, pero no los han plasmado directamente en el escrito de la guía.

7.5. Conclusión

En este capítulo hemos pretendido ofrecer reflexiones sobre el papel de la universidad para la inclusión, tanto en el seno de esta como res-

pecto a su papel en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. Si queremos que el alumnado sea sensible, empático, comprometido social y políticamente contra las desigualdades y conector de la realidad social y educativa, con voluntad para cambiarla desde el referente de los derechos humanos, es necesario que en el ámbito universitario viva la valoración de la diversidad desde el ejemplo de la docencia y la investigación. Y esto desde una doble óptica: desde la atención a la diversidad del propio alumnado universitario (aquí el papel de determinados servicios en muchas universidades es importante, pero más si cabe la voluntad y el compromiso del profesorado) y desde la incorporación de los principios asociados a la educación inclusiva en todas las asignaturas, como elemento rector que debiera ser de estas. Desde ahí la pertinencia del análisis que hemos presentado, el cual nos ofrece una mirada sobre la presencia en las guías docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (como nuestro referente más cercano), pudiendo corroborarse tanto las presencias como las ausencias en ellas.

Creemos que es necesario continuar con este esfuerzo investigador en aras de una mejor y más amplia atención a la inclusión educativa. Se nos ha dotado de un marco legal y teórico de gran alcance y validez, que ahora necesita ser implementado de manera concreta a todos los niveles: desde las más altas instancias, hasta el aula más concreta, donde se desempeña la labor docente del profesorado y se acoge (o no) a toda la comunidad educativa, buscando mejorar y crecer en la puesta en práctica de procesos de enseñanza-aprendizaje más educativos.

No queremos acabar nuestro texto sin señalar la importancia capital que tiene en este proceso la formación inicial de los futuros profesionales educativos, que consiste en aprender a valorar la diversidad, investigar sobre ella, conocer las historias de lucha y exclusión de una parte de nuestra sociedad que ha sido silenciada, construir un marco teórico bien sustentado y estable que permita al estudiantado situarse ante la sociedad desde parámetros inclusivos, participativos y sensatos, destinados a hacer partícipe a toda la población en cualquier proceso educativo.

Referencias

- Alonso, M., Navarro, R. y Lidón V. (2008). *Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios*. En XIII Jornadas de Fomento de la Investigación, Universidad Jaume I.
- Ainscow, M., Both, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ayala, J. C. y Manzano, G. (2018). Academic performance of first-year university students: the influence of resilience and engagement. *Higher Education Research & Development*, 37 (7), 1321-1335. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1502258>
- Calderón, I., Moreno, J. J. y Vila, E. S. (2022). Education, power, and segregation. The psychoeducational report as an obstacle to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2108512>
- Calderón, I. y Rascón, T. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 43-54. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.03
- Carballo, R., Morgado, B. y Cortés-Vega, M.D. (2021). Transformando las concepciones docentes de la discapacidad y la educación inclusiva a través de un programa de capacitación. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 25 (7), 843-859. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1579874>
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: un problema pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18 (1), 65-81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Connell, R. W. (2000). Escuelas, mercados, justicia: la educación en un mundo fracturado. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 55, 4-13.
- Cotán, A., Aguirre, A., Morgado, B. y Melero, N. (2021). Estrategias metodológicas de los docentes: avanzando hacia la pedagogía inclusiva en la educación superior. *Sustainability*, 13 (6), 3031. <https://doi.org/10.3390/su13063031>
- De la Herrán, A., Paredes, J. y Monsalve, D. (2017). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU). *Revista*

- Complutense de Educación*, 28 (3), 913-928. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.50947
- Escudero, J. & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. <https://doi.org/10.35362/rie550526>
- Echeita, S.G. (2016). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, «Voz y quebranto». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 99-118. <https://doi.org/10.15366/reiche2013.11.2.005>
- Felten, P. y Lambert, L. M. (2020). *Relationship-rich education: How human connections drive success in college*. John Hopkins University. <https://doi.org/10.15173/ijsap.v5i2.4630>
- García-Cano, M., Buenesgado, M., Gutiérrez, P., López, M. y Naranjo, A. (2017). *Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria. ¿Qué es una universidad inclusiva?* Universidad de Córdoba.
- González-González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 82-99. <https://doi.org/10.15366/reiche2008.6.2.007>
- González, B., Moreno, J. y Mañas, M. (2022). La inclusión educativa durante la escuela postcovid desde la mirada del profesorado de Pedagogía Terapéutica. *Aula Abierta*, 51 (2), 191-200. <https://doi.org/10.17811/rife.52.2.2022.191-200>
- Gros, M. (2016). Accesibilidad al proceso educativo en el entorno universitario. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16 (1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21920>
- Leiva, J., Isequilla, E. y Mata, A. (2019). La Universidad de Málaga ante la inclusión educativa de los estudiantes con diversidad funcional: ideas y actitudes del alumnado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33 (2), 11-28. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.72835>
- López-Melero, M. (2018). Educar como proceso de transformación en la convivencia. *RIFOP. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 92 (2), 17-28.
- Lorenzo-Lledó, G., Lorenzo-Lledó, A. y Lledó-Carreres, A. (2020). Las percepciones sobre la discapacidad de los estudiantes del grado de Maestro. *Revista de Educación Inclusiva*, 13 (1), 162-179.

- Mañas, M., González, B. y Cortés, P. (2020). Historias de vida de personas con discapacidad intelectual. Entre el acoso y exclusión en la escuela como moduladores de la identidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5 (1), 60-84. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12189>
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moríña, A., Morgado, B., Moreno, I., García, J. A., Díaz, V. y Elizalde, B. (2021). Evaluación de la inclusión en educación superior mediante indicadores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19 (3), 33-51. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>
- Michael, S. O. (2007). Toward a diversity-competent institution. *University Business*, June, 21-22. http://www.uc.edu/content/dam/uc/diversity/docs/Toward_a_DiversityCompetent_Institution.pdf
- Moríña, A. y Melero, N. (2016). Redes de apoyo sociales y académicas de estudiantes con discapacidad que contribuyen a su inclusión en la enseñanza superior. *Revista Prisma Social*, 16, 32-59. <https://doi.org/10.6018/reifop.410261>
- Moríña, A., Sandoval, M. y Carnero, F. (2020). Higher education inclusivity: when the disability enriches the university. *Higher Education Research & Development*, 39 (6), 1202-1216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1712676>
- Muntaner, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P., Hurtado, M. D., y Soto, F. J. (coords.). *25 años de integración escolar en España: tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 2-24). Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Muñoz, F., Figueroa, I. y Yáñez (2019). Escenarios de la experiencia escolar: una exploración desde la voz de estudiantes etiquetados con discapacidad intelectual, *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 4 (1), 72-95.
- Naciones Unidas (2016). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas. <https://doi.org/10.22201/ijj.24487872e.2008.8.252>
- Rivera, P. (2017). *Educación inclusiva y formación inicial docente. Una experiencia en la región de Coquimbo, Chile* (tesis doctoral). Universidad de Alcalá. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/38236>

- Sandoval, M., Simón, C. y Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes? Barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30 (1), 261-276. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57266>
- Sandoval, M. y Waitoller, F. (2022). Ampliando el concepto de participación en educación inclusiva: un enfoque de justicia social. *Revista Española de Discapacidad*, 10 (2), 7-20. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.01>
- Sánchez, A. y Carrión, J.J. (2010). Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería: ideas y actitudes sobre su integración educativa y social. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 329-341. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i2.59>
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea.
- Su, F. y Wood, M. (2023). (2023) Relational pedagogy in higher education: what might it look like in practice and how do we develop it? *International Journal for Academic Development*, 28 (2), 230-233. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2023.2164859>
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. The University of Chicago. <https://doi.org/10.1086/676905>
- Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M. y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? ¿Variables de influencia en el planTEAMIENTO y consolidación del abandono? *Educación XXI*, 21 (2), 131-154. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20066>
- Unesco (2020). *Informe «Seguimiento de la educación en el mundo 2020»*. Unesco. <https://doi.org/10.54676/wwuu8391>

8. Derechos humanos y carrera académica: la excepcionalidad laboral universitaria en la reserva de empleo público para profesorado con discapacidad

— Fátima Solera Navarro

— Florencio Cabello Fdez.-Delgado³¹

— M.^a Teresa Rascón Gómez

Universidad de Málaga

Tomemos las palabras de Gonzalez de la Vega (2019):

¿Cómo le perjudica una discapacidad del 33 % en una pierna a un candidato [...] a una plaza en la universidad? ¿Tuvo Stephen Hawking algún tipo de discriminación positiva en su carrera académica hasta llegar a dirigir un instituto de investigación en Cambridge? Da igual. La ley es la ley, y la andaluza de Derechos y Atención a las Personas con Discapacidad deja claro que, en las convocatorias de empleo público, hay que reservar un 10 % de plazas para ellos. [...] La Universidad de Málaga (UMA) reservó un 7 % en la convocatoria de 127 plazas de profesor ayudante doctor, y un aspirante de Telecomunicaciones, con una discapacidad en una pierna, recurrió. El juez admitió el recurso y fijó el juicio para julio de 2020.

El 15 de marzo de 2019 una noticia sacudía la actualidad universitaria de Málaga (Gutiérrez, 2019): el Juzgado de lo Contencioso-Administrativo n.º 6 de Málaga paralizaba cautelarmente toda una convocatoria de personal docente e investigador (PDI) que la

31. Delegado sindical de SiAM-UMA y profesor de la Facultad de Comunicación de la UMA.

Universidad de Málaga (UMA) había anunciado a bombo y platillo pocos días antes (Castillo, 2019).

Más concretamente, se trataba de 127 plazas de PDI ayudante doctor (AYD), figura laboral a tiempo completo con contrato de cinco años que, desde su creación en la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (LOU), supone «sobre el papel» la puerta de entrada a la carrera docente universitaria. Y ello más aún en una comunidad como la andaluza, cuyo Convenio Colectivo del PDI Laboral³² prevé la estabilización de esta figura tras superar las pertinentes acreditaciones a PDI indefinido o funcionario. Subrayamos, no obstante, aquello de «sobre el papel», porque ninguna mirada hacia la carrera académica como la que abordamos aquí puede obviar este dato: según el Ministerio de Universidades (2021, p. 110), más de un tercio del PDI en el sistema universitario español público ocupa plazas precarias infrarremuneradas, muy especialmente de profesorado asociado (ASO), aunque sin olvidar otras categorías análogas.

Pese a lo llamativo de la noticia, no es un tópico afirmar que era la crónica de una muerte anunciada: no hacía falta seguir de cerca la actualidad de la UMA para saber (por listas de distribución, canales oficiales o informales) que desde 2017 se había iniciado un polémico debate (con creación de comisión *ad hoc* entre Rectorado y secciones sindicales incluidas) acerca de la aplicación de las normativas de reserva de plazas de PDI para personas con discapacidad acreditada de al menos un 33 %.

De hecho, el origen de tal debate no partió de una Universidad de Málaga «pionera en la aplicación de esta Ley de 2017» a la que, «pese a las mejores intenciones», le salió mal su empeño (González de la Vega, 2019); y mucho menos tuvo que ver con el «esfuerzo honesto, con clara voluntad de cumplir con la ley, teniendo en cuenta las dificultades que presenta» que el sindicato Comisiones Obreras (CCOO) (citado en Gutiérrez, 2019) atribuía a una UMA situada en una posición «de vanguardia».

32. Véase I Convenio Colectivo del PDI Laboral de Andalucía, publicado en BOJA el 9 de mayo de 2008: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/92/65>

En efecto, el detonante de que la UMA se aviniera a negociar esta cuestión fue otro recurso presentado en 2017 por una afiliada a la misma CCOO que, a raíz de una convocatoria de plazas de promoción funcional a titular de universidad (TU), exigió que aquella a la que ella concurría se rigiera por el llamado turno de discapacidad. Así, a partir de su cumplimiento de los requisitos académicos y de discapacidad exigidos legalmente, esta afiliada sindical reclamaba su derecho a una oposición reservada solo a candidatos en su misma situación.

La diferencia radicó en que en este primer caso la UMA reaccionó rápido y, antes de que el juzgado pudiera abordar la paralización cautelar de todas las plazas que ya entonces reclamó la afectada, retiró la convocatoria y volvió a publicarla de acuerdo con una normativa que, por fin, contemplaba el cupo de discapacidad, aunque solo para las plazas de promoción a TU.

Este (ahora sí, pionero) reconocimiento legal logrado por esta afiliada a CCOO provocó que algunos investigadores en fase inicial exigieran que la UMA hiciera lo mismo con las convocatorias de PDI Laboral, especialmente con las de AYD por los motivos antes expuestos. Dicha exigencia vino pronto acompañada de una advertencia inequívoca: si la UMA ignoraba la existencia de propuestas garantistas con amplio respaldo sindical (CCOO, 2018) y apostaba por un sistema enrevesado, como al final hizo, los afectados reclamarían ante el tribunal contencioso-administrativo solicitando de nuevo la suspensión cautelar de todo el procedimiento.

Valga esta crónica de una suspensión cautelar anunciada (con 127 plazas y más de 1000 candidatos afectados) para introducir un capítulo³³ que propone una mirada (lamentablemente) original a la «carrera docente en las universidades públicas españolas» (no hablamos aquí de persona de administración y servicios (PAS) ni tampoco de quienes dependen de organismos públicos de investigación (OPI), donde la ley se cumple sin incidencias): la indagación de la «excepcionalidad

33. Este texto emana de los proyectos de investigación «Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva desde el modelo social de la discapacidad. Resistencia, resiliencia y cambio social» (RTI2018-099218-A-I00) y «Narrativas emergentes para la construcción de escuelas inclusivas» (PID2022-140193OB-I00).

laboral universitaria»³⁴ desde la óptica del derecho que asiste al PDI con discapacidad de acceder y promocionar a la carrera docente universitaria mediante cupos de plazas reservadas. Conectando con el movimiento de defensa de los derechos humanos, cabe insistir en que dicha reserva de empleo público obedece a una lógica de reparación de discriminaciones históricas que, en última instancia, viene amparada por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU.

En este sentido, anticipamos que la (lamentable) originalidad de nuestro estudio resulta indudable a la luz de los datos que presentaremos y discutiremos a continuación: en el momento de escribir esto, tan solo nos constan cinco universidades públicas que, con procedimientos diversos y en gran medida cuestionables, intentan aplicar las leyes estatales y autonómicas de reserva de empleo *público para PDI* con discapacidad igual o superior al 33 %.

8.1. Marco legal de la reserva de empleo público para personas con discapacidad (1978-2017)

De entrada, conviene subrayar que el conflicto jurídico relatado en la introducción no debe reducirse a los fallos derivados de una adaptación apresurada a una Ley 4/2017 de Andalucía sobrevenida de improviso. El clavo ardiendo del «vanguardismo» universitario tampoco es sostenible en este contexto.

En efecto, si atendemos al informe de CCOO (2015), donde se detalla históricamente la «evolución de la normativa estatal sobre reserva de plazas a personas con discapacidad en las administraciones públicas», constatamos que las universidades públicas españolas han tenido más de tres décadas para adaptarse a una normativa que parte de 1984.

34. Véase, a este respecto, el imprescindible y actualizadísimo blog de Eduardo Rojo Torre-cilla, catedrático de Derecho del Trabajo y la Seguridad Social de la Universidad Autónoma de Barcelona: <http://www.eduardorojotorrecilla.es/>

8.1.1. Constitución Española (1978)

Si bien el citado informe de CCOO no se remonta tan lejos, el Defensor del Pueblo Andaluz (2016) recuerda que la inclusión laboral de las personas con discapacidad tiene una primera base constitucional apoyada en varios artículos.

De entrada, el artículo 9.2 atribuye a los poderes públicos la función de «promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social». Ello abre ya la puerta a intervenciones correctoras que regulen el «derecho a acceder en condiciones de igualdad a las funciones y cargos públicos, con los requisitos que señalen las leyes» (artículo 23.2). Finalmente, sería en la definición de dichos «requisitos» legales donde puede y debe articularse la «política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración» que el artículo 49 establece para dotar de un amparo especial a este colectivo con vistas a su «disfrute de los derechos que este título otorga a todos los ciudadanos».

8.1.2. Ley 30/1984, 2 de agosto, de medidas para la reforma de la función pública

En un momento estratégico en que, según Rodríguez (2022, pp. 177-178), el empleo público en España sigue en la «curva de crecimiento geométrico» que llevó a que entre 1970 y 1990 surgiera un millón y medio de trabajos en este sector (la mitad del total actual), la Ley 30/1984 establece por vez primera, en su disposición adicional decimonovena, una reserva obligatoria de plazas de empleo público según una lógica de discriminación positiva:

En las ofertas de empleo público se reservará un cupo no inferior al cinco por ciento de las vacantes para ser cubiertas entre personas con discapacidad cuyo grado de minusvalía sea igual o superior al 33 %, de modo que, progresivamente se alcance el 2 % de los efectivos totales de la Administración del Estado, siempre que superen las prue-

bas selectivas y que, en su momento, acrediten el indicado grado de minusvalía y la compatibilidad con el desempeño de las tareas y funciones correspondientes, según se determine reglamentariamente.³⁵

He aquí concentradas las claves políticas y numéricas, cuya ignorancia seguimos arrastrando hoy en las universidades públicas:

- Por un lado, en un momento en que la interinidad no es un fenómeno tan extendido como lo será a partir de la siguiente década, la ley se concentra en «las ofertas de empleo público».
- Por otro lado, se fija en términos inequívocos y siempre de mínimos un porcentaje sobre el total de plazas públicas convocadas que ha de ser objeto de reserva.
- Junto a ello, se establece el que sigue siendo el grado de «minusvalía» de referencia (del 33 % o más) para acceder a dicho cupo reservado.
- Otro aspecto que reconoceremos como crucial es que ya en 1984 se atajan las falacias meritocráticas que tan bien ejemplifica el fragmento citado al inicio. Así, la Ley 30/1984 contiene una salvaguarda que, no por obvia, hemos de dejar de recordar: los candidatos con discapacidad no están exentos ni de superar las pertinentes pruebas selectivas, ni de acreditar los méritos exigidos para la plaza y «la compatibilidad con el desempeño de las tareas y funciones correspondientes».
- Finalmente, la clave de bóveda de esta arquitectura legal es una que está extrañamente ausente de los (excepcionales) reglamentos universitarios que intentan aplicar esta reserva legal casi cuatro décadas después: el horizonte categórico, inconfundible pese a su pretendida gradualidad, de alcanzar el 2 % de personas con discapacidad de entre el total de empleados públicos.

35. Véase: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1984-17387>

8.1.3. Real Decreto 2271/2004, de 3 de diciembre, de acceso al empleo público y provisión de puestos de trabajo de personas con discapacidad

Veinte años después de la anterior ley, este Real Decreto (RD 2271/2004)³⁶ incorporó dentro del articulado, y no ya como disposición adicional, el contenido de dicha ley; sobre todo, amplió y matizó varios de los derechos allí establecidos:

- Con relación a la mencionada «compatibilidad con el desempeño de las tareas y funciones correspondientes», esta normativa opera un giro copernicano: ya no se considera a las personas con discapacidad como cuerpos extraños de los que se espera una adaptación proteica a unas instituciones públicas herméticas, cuando no refractarias. Por el contrario, el artículo 8 del RD 2271/2004 obliga *a priori* a las administraciones públicas a las «adaptaciones y ajustes razonables» en las pruebas selectivas (con un notable nivel de detalle), y el artículo 10 las obliga *a posteriori* a una «adaptación de puestos» que será determinante en la valoración de dicha «compatibilidad» laboral de las personas con discapacidad. Esta suerte de desplazamiento de la carga de la prueba de lo individual a lo oficial se complementa además con una adjudicación inequívoca de la financiación de dichas adaptaciones y ajustes al organismo público en cuestión.
- Más allá de las «ofertas de empleo público», este RD abarca desde las pruebas de nuevo ingreso a la promoción interna, pasando por la cobertura de plazas por personal temporal (si bien con el requisito en este caso de que se convoquen 20 o más plazas) y contemplando de forma integral tanto las figuras funcionariales como las laborales.
- Otro aspecto especialmente relevante es que el artículo 3.2 dispone que si más del 2 % de las plazas reservadas quedan vacantes y por ello pasan al cupo general de la misma convocatoria, se genere una

36. Véase: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21221>

acumulación equivalente para la siguiente oferta que podría ascender al doble del porcentaje mínimo del 5 % inicialmente fijado.

Finalmente, CCOO (2015, p. 3) destaca que esta normativa establece por primera vez la necesidad de «un sistema de indicadores y registros que permita disponer de información estadística exacta, actualizada y global del acceso e ingreso de personas con discapacidad al empleo público», requisito ineludible para evaluar el grado de cumplimiento del citado horizonte del 2 % de personas con discapacidad entre los trabajadores públicos.

8.1.4. Estatuto Básico del Empleado Público

Otra pieza fundamental en este marco legal es el Estatuto Básico del Empleado Público (EBEP), inicialmente regido por la Ley 7/2007³⁷ y luego modificado por una Ley 26/2011³⁸ derivada de la ratificación por España en 2007 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. La redacción definitiva del EBEP quedaría finalmente fijada por el Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público.³⁹ Fruto de todas estas reformas, el EBEP introdujo estas medidas destacables respecto de la reserva de empleo público:

- El artículo 2.1 del EBEP explicita que su ámbito de aplicación abarca todas las administraciones y entidades públicas, y no solo la Administración General del Estado. Por si cupiera alguna duda, el EBEP menciona de forma expresa y distintiva a «las universidades públicas» como regidas también por su normativa.
- La nueva redacción del artículo 59.1 del EBEP eleva del 5 al 7 % el cupo (siempre mínimo) de plazas para personas con discapacidad, desglosando, además, dicho porcentaje para que incluya una reser-

37. Véase: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-7788>

38. Véase: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-13241#a11>

39. Véase: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-11719>

va específica no inferior al 2 % para candidatos con discapacidad intelectual. Finalmente, es importante subrayar que, frente al horizonte de la Ley 30/1984 de un 2 % de personas con discapacidad en el conjunto de la Administración del Estado, el EBEP persigue dicho objetivo «en cada administración pública».

Obviamente, la coincidencia de estas modificaciones con las restricciones austeritarias en las convocatorias de empleo público determina que el impacto de dicho incremento y desglose haya sido forzosamente muy modesto, en el mejor de los casos.

8.1.5. Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social

Incluimos en este repaso el RD 1/2013 porque, a nuestro juicio, reafirma un elemento fundamental que acabamos de mencionar: más allá de que el horizonte gradual del 2 % de empleados públicos con discapacidad se haya ido precisando para abarcar las distintas administraciones públicas, el artículo 42 de este RD especifica que dicha obligación es exigible «empresa por empresa»:

Las empresas públicas y privadas que empleen a un número de 50 o más trabajadores vendrán obligadas a que de entre ellos, al menos, el 2 por 100 sean trabajadores con discapacidad. El cómputo mencionado anteriormente se realizará sobre la plantilla total de la empresa correspondiente, cualquiera que sea el número de centros de trabajo de aquella y cualquiera que sea la forma de contratación laboral que vincule a los trabajadores de la empresa.

8.1.6. Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía

Llegamos por fin a la norma en el origen del conflicto en la UMA con que abríamos estas líneas. Aunque no sea la única legislación au-

tonómica sobre la reserva de empleo público, nos centramos aquí en la Ley 4/2017⁴⁰ porque se ha revelado como singularmente avanzada en la aplicación efectiva de la citada Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En el ámbito que aquí nos ocupa, esta ley contiene reseñables precisiones de algunos aspectos antes comentados (especialmente de los ajustes en la selección e incorporación al empleo público), si bien su gran novedad radica en el artículo 28.1, cuyos elementos clave sintetizamos a continuación.

Para empezar, la ley explicita que los principios de igualdad de oportunidades y de trato para las personas con discapacidad abarcan «el acceso, la promoción interna y la provisión de puestos de trabajo de las administraciones públicas de Andalucía».

- A partir de aquí, se especifica que la reserva de empleo público para este colectivo es de aplicación tanto «en las ofertas de empleo público» como «en las bolsas de trabajo temporal», algo muy relevante en un contexto general, pero también particular de las universidades, de profusión de figuras interinas laborales que cubren necesidades estructurales.
- Más concretamente, la Ley 4/2017 sitúa a Andalucía como líder en el porcentaje de plazas reservadas por razón de discapacidad, fijándolo en «un cupo no inferior al 10 % de las vacantes para ser cubiertas». Junto a ello, el desglose de este cupo no solo contempla la reserva específica del 2 % por discapacidad intelectual, sino que prevé un 1 % para personas con enfermedad mental.
- Finalmente, esta ley ratifica la posibilidad de acumular las plazas reservadas que queden vacantes (sean las que sean) a la siguiente convocatoria. Con todo, ello se articula con una redacción francamente ambigua, por no decir tautológica: «asimismo, en caso de no cubrirse las plazas vacantes reservadas para el turno de discapacidad, se acumularán a posteriores ofertas hasta un límite del 10 %». Salvo mejor parecer en contrario, estimamos que se trata de

40. Véase: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2017-11910>

un gazapo, fruto de copiar del Real Decreto 2271/2004 el límite máximo del 10 % de acumulación de plazas reservadas en la siguiente convocatoria por motivo de vacantes, sin percatarse de que ello queda sin efecto frente a una reserva inicial, que ya es (como mínimo, que no máximo) del mismo 10 %.

8.2. La excepcionalidad laboral universitaria en la reserva de empleo público para profesorado con discapacidad: una panorámica (forzosamente) breve

Tras este repaso a casi 40 años de normativas estatales, sin olvidar la avanzada Ley 4/2017 de Andalucía, nuestra afirmación inicial de que solo hemos sido capaces de encontrar cinco universidades públicas españolas que incluyan en sus convocatorias disposiciones tendentes a su cumplimiento se antoja aún más chocante.

Con todo, este cuadro no estaría completo sin mencionar que la propia Conferencia de Rectores de Universidades Españolas ha esperado a 2018 para darse por aludida sobre sus obligaciones legales, limitándose a emitir unas «recomendaciones» (*sic*) para establecer «una reserva de plazas de PDI a favor de las personas con discapacidad» en el sistema universitario español (CRUE, 2018).

Partiendo del paupérrimo corpus de estudio que suponen las cinco universidades públicas españolas cuyas páginas web de personal recogen la aplicación de la reserva de plazas de PDI por discapacidad, lo que sigue es una panorámica de cómo la lleva a cabo cada una de ellas.

8.2.1. Universidad de Burgos

La Universidad de Burgos (UBU) es la institución pública pionera en reservar plazas de PDI por turno discapacidad, al menos desde 2014.⁴¹

41. Véase: <https://www.ubu.es/servicio-de-recursos-humanos/pdi/concursos-y-bolsas-de-trabajo/concursos-de-pdi-contratado-laboral/concurso-publico-no-9-para-la-provision-de-plazas-de-pdi-contratado-doctor-basico>

A partir de esta fecha, y siempre que se convoque un número mínimo de 10 plazas de PDI Laboral, la UBU incluye en las «Normas generales» cuántas y cuáles de ellas pertenecen al cupo de discapacidad.

A este respecto, es reseñable una doble evolución procedimental: por un lado, al principio se fijaba un número cerrado de plazas reservadas para últimamente remitirse al 7 % marcado legalmente (aunque sin incorporar el 2 % para personas con discapacidad intelectual); por otro lado, al principio se fijaba *a priori* a qué áreas se asignaban las plazas de turno de discapacidad (aunque a ellas pudieran presentarse todos los candidatos, para tener una lista de prelación por si no se presentaban personas con discapacidad o renunciaban a su plaza), y últimamente se ha evolucionado a una asignación *a posteriori*, según las candidaturas con discapacidad que se presenten a las distintas áreas.

En contraste, no hemos sido capaces de encontrar ninguna convocatoria de promoción interna a plazas de funcionario (sean de titularidad o de cátedra universitaria) que prevea un cupo análogo, lo cual acaso se explique sencillamente porque no ha habido candidaturas que así lo hayan requerido.

8.2.2. Universidad de Oviedo

Según nuestras pesquisas,⁴² la Universidad de Oviedo (UNIOVI) sigue a la UBU en el establecimiento de reservas de plazas de PDI por turno de discapacidad. La primera referencia al respecto data de un acuerdo de 1 de febrero de 2016 donde se convocan 62 plazas de promoción funcional (31 a TU y otras 31 a CU), de las cuales se reservan cuatro por cupo de discapacidad (dos para TU y dos para CU),⁴³ dando así cumplimiento al 7 % establecido en el EBEP desde 2011.

A partir de este momento, la UNIOVI mantiene esta reserva del 7 % de plazas de PDI por turno de discapacidad, si bien exclusivamente para las convocatorias de promoción interna y siempre que el

42. Véase: <https://www.uniovi.es/gobiernoservicios/rrhh/convocatorias>

43. Véase: <https://sede.asturias.es/bopa/2016/04/08/2016-03297.pdf>

número de plazas sea de una decena como mínimo. De este modo, se comprueba que la UNIOVI se limita a cumplir la legislación en los casos en que se generan plazas de estabilización por acreditación del PDI ya contratado.

Por eso en estas convocatorias viene ya predeterminada el área donde se crean las plazas, en función del personal con discapacidad que solicite la promoción por acreditación a figuras superiores, que tampoco se alude a la obligación de contemplar el 2 % de reserva para personas con discapacidad intelectual, y finalmente que se eluda la posibilidad de acumular plazas al siguiente cupo, en la medida en que su mecanismo de generación *ad hoc* hace prever que no queden desiertas.

Dicho de otro modo, la UNIOVI no cumple con la reserva de empleo público por discapacidad en sus ofertas de plazas de PDI Laboral de nuevo ingreso. De este modo, la sección de la web dedicada a tales concursos está repleta de convocatorias que van desde dos hasta más de 60 plazas (sean de AYD, de ASO o de PCD interino) en las que se ignora el cupo de discapacidad del 7%.⁴⁴

8.2.3. Universidad Nacional de Educación a Distancia

El 25 de septiembre de 2017 el Comité de Entidades Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) emite un comunicado donde «celebra que la UNED reserva por primera vez un 5 % de plazas de personal docente e investigador para personas con discapacidad». A renglón seguido, se apunta lo que espera de este movimiento de la UNED: «El CERMI pide al resto de universidades que sigan este ejemplo, ya que muy pocas cumplen con el cupo de reserva que exige la legislación».

Sin pretender entrar en valoraciones estratégicas, resulta llamativo que se celebre lo que no deja de ser estrictamente un incumplimiento legal (aunque se lo pueda calificar de parcial). En efecto, desde 2017 hasta ahora la UNED no cumple el 7 % fijado por el EBEP en 2011

44. Véase: <https://www.uniovi.es/gobiernoservicios/rrhh/convocatorias/laboral>

(tampoco el 2 % para discapacidad intelectual) y no articula ningún mecanismo de acumulación del cupo vacante para la siguiente convocatoria.

8.2.4. Universidad de Valencia

Hablando de incumplimientos parciales, un año después de la UNED, la Universidad de Valencia (UV) se une al reducido grupo de universidades públicas que intentan acatar la reserva de empleo público por discapacidad. Y lo hace de una forma a la que al menos hay que reconocerle la sencillez, pues se limitan a incorporar a todas sus convocatorias de PDI, tanto laboral como funcionario, el siguiente párrafo:

3.6. En el caso que se convocaran de manera conjunta más de cinco plazas, se deberá reservar la cuota legal para la cobertura con personas con discapacidad, siempre que dichas personas superen los procesos selectivos y acrediten la discapacidad, así como la compatibilidad con el desarrollo de las tareas. Si esta cuota no fuera cubierta, acrecentará el resto de las plazas ofertadas con carácter general.⁴⁵

A primera vista, puede parecer ventajosa la proporción de una reserva por cada cinco plazas (esto es, del 20 %), pero en este punto hay que cuestionar si esta limitación del cupo de discapacidad a la convocatoria de plazas por lotes responde al imperativo legal de reserva porcentual sobre el total de la oferta pública de empleo. Más allá de su arbitrariedad, que haría depender el cupo de discapacidad de la posibilidad o no de agrupar plazas (incluida la incierta disponibilidad presupuestaria para ello), este criterio genera serias dudas sobre la posibilidad de llegar así al 7 % de plazas previsto legalmente. No en vano, este fue precisamente uno de los argumentos del recurrente en el caso de la UMA para lograr la paralización cautelar ante los indicios de incumplimiento de la reserva legal.

45. Véase: <https://www.boe.es/boe/dias/2023/06/08/pdfs/BOE-A-2023-13628.pdf>

Junto a ello, la UV tampoco prevé compensar el trasvase de la cuota vacante de discapacidad al cupo general mediante su acumulación para la siguiente convocatoria, lo cual incrementa las dudas sobre la eficacia de esta fórmula para cumplir el 7% de reserva y, más allá, el objetivo gradual del 2% de personal con discapacidad en cada administración pública.

8.2.5. Universidad de Málaga

Llegamos por fin a la UMA, protagonista del conflicto con que abrimos estas líneas. Aunque la implicación directa de parte de quienes escribimos esto nos impide encontrar justificación a la obcecación que llevó al Rectorado a exponerse (y finalmente plegarse) a una demanda anunciada en diversas reuniones sindicales y comunicaciones oficiales, hay que reconocer de entrada que la Ley 4/2017 de Andalucía supone el marco normativo más exigente de cuantos rigen a las cinco universidades analizadas. A partir de aquí, nunca está de más insistir en que si la UMA es la única entidad que ha aprobado no uno, sino tres reglamentos de aplicación del cupo de discapacidad, se debe exclusivamente a la batalla judicial que plantearon la afectada y el afectado aludidos arriba. A buen entendedor...

En esta línea, recordamos que la reserva de plazas de PDI funcionario por discapacidad queda establecida sin mayor polémica en el reglamento de promoción interna que la entidad malagueña aprueba para dejar sin efecto la primera demanda presentada en 2017 por la ya mencionada profesora acreditada a TU y con el grado requerido de diversidad funcional.⁴⁶

El problema se traslada entonces a los concursos de PDI Laboral de nueva creación, aquellos donde no se generan las plazas por demanda interna. Amparada en la supuesta dificultad que ello entraña para asignar plazas que no van por lotes indistintos sino que se conceden en función de las particulares necesidades de cada área de conoci-

46. Véase: https://www.uma.es/media/files/CRITERIOS_PRELACION_PLAZAS_PROFE_SORADO_CG_05_05_17.pdf

miento, la UMA desoye todas las advertencias y aprueba en 2018 (con un amplio consenso solo roto por el Sindicato de Apoyo Mutuo, al que pertenecemos dos de los autores de este texto) un reglamento que en lo relativo a las nuevas plazas de AYD para cubrir necesidades docentes urgentes fija los siguientes criterios:

- Criterio 1. En aquellas áreas en las que se convoquen cinco o más plazas de profesor ayudante en una misma convocatoria, una de ellas será convocada por turno de reserva de discapacidad.
- Criterio 2. Si el anterior criterio no fuera suficiente para alcanzar el 10 % exigido por la ley, todos los departamentos deberán reunirse y votar si alguna o todas las plazas que les correspondan se convocan por dicho turno.
- Criterio 3. Si la combinación de los dos criterios anteriores continuara siendo insuficiente, se convocarían por turno de reserva de discapacidad las plazas de profesorado asociado incluidas en la convocatoria correspondiente⁴⁷ (UMA, 2018).

Poco más cabe añadir del criterio 1 tras la crítica expuesta a ese mismo respecto a la UV. El criterio 2, por su parte, transformaba un derecho subjetivo de las personas con discapacidad en una gracia caprichosamente concedida (o no) por unos departamentos dotados así de un (mayor) poder sobre los candidatos con discapacidad que no prevé ninguna ley. Para más inri, el criterio 3 abría la puerta a una perversa reconversión forzada de las relativamente ventajosas plazas de AYD en plazas de ASO, no solo son más precarias, sino condicionadas por el requisito de un empleo externo con un grado de experiencia y prestigio reconocidos, lo cual ya de por sí es difícil, y lo sería aún más para los candidatos con discapacidad.

Habrá que esperar al 30 de abril de 2019 para que la UMA decida anular este reglamento y volver a convocar las 127 plazas bajo otra normativa menos cuestionable. Finalmente, el 29 de octubre se

47. Véase: <https://www.uma.es/consejo-de-gobierno/info/134422/2018-04-09-sesion-del-consejo-de-gobierno/>

aprueba un nuevo reglamento⁴⁸ (UMA, 2020) que, a nuestro juicio, se atiene a la literalidad de la ley pero no a su propósito último, al no ser lo bastante proactivo como para que la reserva de empleo nos acerque al 2 % de personal con discapacidad en la plantilla de PDI de la UMA.

En este sentido, el nuevo reglamento (de lejos el más transparente y detallado de todos los analizados aquí) cumple todos los preceptos legales mencionados: se garantiza el 10 % de reserva de empleo público en todas las convocatorias de plazas nuevas de PDI Laboral, se garantiza que dichas plazas se distribuyan entre todas las áreas y, finalmente, se prevé la acumulación de plazas vacantes del cupo a la siguiente convocatoria. Todo ello se articula, además, con una profusión de fórmulas matemáticas que dotan al procedimiento de una singular aura de neutralidad que, a nuestro humilde entender, no hace sino camuflar su principal flaqueza: que con ello la UMA renuncia a apostar decididamente por alcanzar progresivamente el 2 % de personal con discapacidad al que está legalmente obligada.

He aquí el «pecado original» que lastra todo el procedimiento desde su origen, y que hoy podemos contrastar con los primeros datos relativos al cupo de discapacidad de las plazas de AYD convocadas en febrero y octubre de 2021: por un lado, el porcentaje de plazas del turno de discapacidad a las que no se presentaron candidatos rebasa los dos tercios, de modo que de un total de 354 plazas convocadas, solo 12 (un 3,4 %, muy lejos del 10 % de partida) fueron obtenidas por PDI con discapacidad; por otro lado, la fórmula con que se pretende acumular dichas plazas desiertas en la siguiente convocatoria apenas alcanza a generar una nueva plaza por discapacidad (cuando lo hace), con la consiguiente reabsorción de decenas de puestos en el cupo general.⁴⁹

48. Véase: https://www.uma.es/secretariageneral/normativa/propia/consejo/octubre_2020/Anexo03.pdf

49. Con todo, es justo reconocer que si podemos acceder a estos datos es porque la UMA es pionera en recopilarlos y ofrecerlos públicamente en su web, todo ello en cumplimiento del RD 2271/2004. Véase: <https://www.uma.es/personal-docente-e-investigador/info/131256/resoluciones-reserva-de-discapacidad-y-requisito-de-acreditacion-de-un-determinado-idioma/>

8.3. Conclusión

La clase media se muestra como el producto de una meritocracia garantizada por el Estado: es en este sentido el espejo social de la regla política. Y aquí importa poco que debajo de esta regla estatal encontremos la habitual chapuza de medios «especiales» (instrumentos corporativos, políticas sesgadas, un Estado de bienestar constitucionalmente segregador, etc.). «Lo que importa es que los medios reales de producción de la clase media no aparezcan, sigan ocultos por la luz refulgente del Estado que actúa de forma aparentemente neutral y universal según los criterios de la igualdad jurídica y de la igualdad de oportunidades» (Rodríguez, 2022, p. 248).

El monólogo está concluido y está sordo a la respuesta ajena, no la espera ni le reconoce la existencia de una fuerza decisiva. El monólogo sobrevive sin el otro y por eso en cierta medida cosifica toda la realidad. El monólogo pretende ser la última palabra (Bajtín, 2005, p. 334).

Dejémoslo claro desde el principio: si el panorama general de «excepcionalidad laboral» del PDI en las universidades públicas españolas es ya esperpéntico, el que emerge de nuestro (lamentablemente) original análisis del incumplimiento sistemático de la reserva legal de empleo público por discapacidad es sencillamente desolador.

Formulemos esta «antiejemplaridad universitaria» de un modo más directo: ¿cuántas publicaciones como esta seguiremos escribiendo sin admitir que quienes «nos hemos ganado» una plaza en las universidades públicas españolas desde hace décadas lo hemos hecho sin reparar en que parte de ellas no nos correspondían, sino que deberían haberse reservado para colegas con discapacidad? Más aún, ¿qué promesas de inclusión laboral podemos ofrecer como continuidad de la inclusión escolar si toleramos que nuestras universidades públicas sigan privando de sus derechos de acceso reservado a la carrera de PDI a la juventud con diversidad funcional que hoy se forma? En modo alguno se trata de preguntas retóricas sino de cuestiones que nos tocaron de lleno en la UMA en medio de la gran tensión entre trabajadores, sindicatos y Rectorado que suscitó la mencionada suspensión cautelar de 127 plazas de AYD en 2019.

A partir de aquí, nos gustaría concluir con algunas aportaciones con las que esperamos impulsar lo que por lo demás debería arrancar con la inmediata determinación de cumplir la reserva de empleo público por parte de todas las universidades públicas españolas.

Para empezar, conviene atajar, de una vez por todas, la impresentable excusa de la complejidad de la estructura universitaria en la que se escudan tanto rectorados como sindicatos para prolongar un incumplimiento de la ley que, no nos engañemos, beneficia a una inmensa mayoría del personal universitario.

El argumento se puede resumir así: no se puede efectuar una reserva global de un porcentaje de plazas de PDI en universidades que no las convocan en bloque (como sucede en Primaria o Secundaria), sino vinculadas a áreas y departamentos concretos con específicas necesidades docentes e investigadoras. A partir de aquí, se abre la puerta a la elitista tentación de promover que las universidades concentren dicha reserva en figuras más precarias o áreas menos exigentes, dejando a las más codiciadas exentas de dicho cupo, por no mencionar la posibilidad de compensar el incumplimiento de la ley en el PDI con una sobrerrepresentación de PAS con discapacidad.

Más allá de las pistas que ya dan las fórmulas analizadas en la sección previa, en este punto nos limitamos a citar cómo el Tribunal Supremo zanja la cuestión en una sentencia relativa a otra *compleja* institución repleta de departamentos, los hospitales:

Se pretende por el legislador que dicha reserva de un mínimo porcentual de plazas –porcentaje que nada impide pudiera ser mayor– en el caso del personal estatutario de los servicios de salud, se imponga en las concretas y singulares convocatorias de plazas que la Administración vaya ofertando, no bastando con que esa reserva se aplique sobre el total de las plazas incluidas en la oferta de empleo público [...]. Esta interpretación, además de ser la que más se ajusta al tenor literal de la norma, es la más razonable y la que más favorece a la finalidad que, como veíamos, trata de cumplir dicha medida de reserva de plazas, y evita, por otro lado, dejar en manos de la Administración la facultad de distribuir las plazas

entre los distintos grupos profesionales y categorías existentes, sin necesidad de mayores motivaciones o justificaciones.⁵⁰

Una vez atajadas tanto la excusa de la complejidad (para incumplir la ley) como la tentación de la discrecionalidad (para limitar su alcance), retornamos al aspecto crucial de la efectividad de las reservas de plaza realmente existentes, siempre con el objetivo estratégico del 2 % de empleo público para personas con discapacidad. Cabe recordar a este respecto que el RD 1/2013 fija dicho porcentaje como una obligación exigible a cada una de las entidades públicas (además de las privadas) de una mínima entidad, esto es, más allá del cómputo global de las administraciones públicas. En este sentido, la tendencia de las universidades públicas españolas en la última década que reflejamos en la tabla 8.2 nos reafirma en lo desolador del panorama actual.

Tabla 8.2. Evolución de la proporción de PDI con discapacidad en las universidades españolas

Total	I Estudio (2011-2012)	II Estudio (2013-2014)	III Estudio (2015-2016)	IV Estudio (2017-2018)	V Estudio (2019-2020)
PDI (universidades públicas y privadas)	0,4%	0,6%	0,7%	0,9%	0,6%
PDI de universidades públicas	0,4%	0,6%	0,6%	0,9%	0,6%

Fuente: Universia (2021, p. 84)

A partir de esta tendencia, y más allá de la imperiosa necesidad de que la reserva legal se cumpla en todas las universidades, podemos extraer algunas lecciones de la exigua experiencia recogida en la sección 2 para apostar por una implementación del cupo de discapacidad que sea «proactiva». Porque no cabe conformarse con un cumplimiento de la ley basado en la aleatoriedad y la distribución igualitaria entre

50. Véase STS 4535/2015 (p. 3): <http://www.poderjudicial.es/search/openDocument/9d09e1a82ad15ee5>

áreas (representado muy bien por la UMA), sino que deberían valorarse una serie de mecanismos que orienten la asignación del cupo de discapacidad de las plazas de nueva creación a aquellas áreas donde sea más probable que no queden desiertas. En esta dirección apuntan las propuestas con que cerramos esta sección:

- Censo de PDI con discapacidad: recomendado por la CRUE (2018: 3) y previsto por la UMA en su malogrado reglamento de 2018, este registro voluntario permitiría planificar con antelación la asignación del cupo de discapacidad para identificar áreas donde se garanticen al menos candidaturas internas (al margen de las externas que pudieran sumarse).
- Asignación del cupo por discapacidad a demanda: esta propuesta está ligada a la anterior, pero incorpora la iniciativa directa ya existente de los candidatos con discapacidad en la institución. En este sentido, se trataría de que entre los criterios de asignación de plazas se contara la propia solicitud de las mismas por potenciales candidatos internos a medida que alcanzaran los méritos para presentarse. Un precedente razonablemente efectivo de esta fórmula se halla en los planes de promoción de becarios que la propia UMA articuló en los primeros 2000, donde se reservaba un cupo de ayudantías de nueva creación para aquellos departamentos con becarios prestos a doctorarse, a los que se les daba así una oportunidad de reincorporación ya como docentes.⁵¹ Al margen de que dos de los firmantes de este texto entramos así en la carrera docente, cabe destacar que este mecanismo encajaría muy bien con la situación actual de los contratados predoctorales con discapacidad, pues en las convocatorias públicas de estas ayudas sí se aplica escrupulosamente el cupo de discapacidad, lo cual asegura un contingente constante de candidatos a las futuras reservas plazas de PDI Laboral.
- Asignación *a posteriori* del cupo de discapacidad: ¿es realmente necesario rellenar ocho folios repletos de fórmulas para articular un re-

51. Véase, por ejemplo: https://www.uma.es/secretariageneral/normativa/propia/consejo/noviembre_2006/Anexo3.pdf

glamento garantista, como hizo la UMA en 2020? Estimamos que existen fórmulas mucho más minimalistas y, sobre todo, potencialmente efectivas que se basan en un elemento a menudo ignorado: allá donde no llegan medidas como las dos previas podría hacerlo la mera detección de los candidatos con discapacidad una vez que las plazas se hacen públicas. En tal caso, tan solo habría que prever mecanismos de resolución por si surgiera el «problema» (!) de que hubiera más candidatos con discapacidad que plazas preasignadas (sin olvidar que hablamos siempre de un «cupos de mínimos», que nada impide ampliar si realmente se quiere avanzar hacia el 2%).

Acabamos con dos modelos que implementan esta «alternativa de retaguardia», que va por detrás de los candidatos en vez de (o además de) por delante de ellos.

El primero proviene de la UBU, que aborda con simpática elegancia esta cuestión cuando en sus convocatorias fija una «definición recursiva» de las áreas a las que se destina el cupo de discapacidad: «Las plazas reservadas serán aquellas en las que se presenten candidatos que cumplan esta condición y que así lo hayan hecho constar en la solicitud». La sencillez de esta fórmula radica en que, vengan de donde vengan los candidatos, su mera identificación como personas con discapacidad transforma en su beneficio la asignación a uno u otro cupo de las plazas a concurso.

El segundo modelo es el que CCOO (2018) propuso a la UMA antes de todo el conflicto jurídico y que consiste en una convocatoria en dos fases (o, si se quiere, de efecto retardado): una primera en la que se oferta el 90 % de plazas en áreas asignadas por criterios puramente académicos, y una segunda en la que se adjudica el 10 % restante a aquellas áreas donde se hubieran presentado candidatos con discapacidad igual o superior al 33 %. De este modo, en las áreas en cuestión entrarían tanto la persona que se impusiera en el cupo general como la que lo hiciera por el cupo reservado.

Sea como fuere, nos permitimos apostillar que ninguna propuesta que pretenda atajar el incumplimiento legal palmario aquí expuesto tendrá recorrido si no viene de la mano de «una urgente desactiva-

ción del explosivo cóctel de cinismo meritocrático» que se empeña en ignorar el «sesgo de clase del Estado del bienestar» (Rodríguez, 2022, pp. 149-182) y de «enroque académico en el monólogo inclusivo», que nos garantiza la última palabra (y hasta la última plaza de PDI) a costa de los derechos de los distintos colectivos sistemática y solapadamente excluidos.

Referencias

- Bajtin, M. (2005). *Estética de la creación verbal* (trad.: Tatiana Bubnova). Siglo XXI
- Castillo, I. (2019). La UMA convoca 127 plazas docentes ante el envejecimiento de su plantilla. *La Opinión de Málaga*, 7 de febrero. <https://www.laopiniondemalaga.es/malaga/2019/02/07/uma-convoca-127-plazas-docentes-27844678.html>
- CERMI (2017). *El CERMI celebra que la UNED reserva por primera vez un 5 % de plazas de personal docente e investigador para personas con discapacidad*. <https://www.cermiaragon.es/noticias/1265-el-cermi-celebra-que-la-uned-reserve-por-primera-vez-un-5-de-plazas-de-personal-docente-e-investigador-para-personas-con-discapacidad.html>
- CCOO (2015). *Empleo público de personas con discapacidad en las administraciones públicas*. <https://fsc.ccoo.es/e889bc5df933116b78e3a56e901e18f3000050.pdf>
- CCOO (2018). *Propuesta de medidas de acción positiva para la contratación de ayudantes doctores con diversidad funcional*. https://ccoouma.org/wp-content/uploads/2019/02/Propuesta_de_CCOO_sobre_normativa_de_plazas_PDI_y_diversidad_funcional.pdf
- CRUE (2018). *Recomendaciones para el establecimiento de una reserva de plazas de personal docente e investigador a favor de las personas con discapacidad*. https://www.crue.org/Boletin_SG/2018/boletin%20163/2018.02.02-Recomendaciones%20Crue%20reserva%20plazas%20PDI.pdf?ID=463
- Defensor del Pueblo Andaluz (2016). *Acceso al empleo público para las personas con discapacidad. Medidas positivas para promoverlo*. <https://>

- www.defensordelpuebloandaluz.es/acceso-al-empleo-publico-para-las-personas-con-discapacidad-medidas-positivas-para-promoverlo
- Fundación Universia (2021). *Universidad y discapacidad. V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad*. https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/V_Estudio_Universidad_y_Discapacidad_2019_20.pdf
- González de la Vega (2019). El recurso de un aspirante con discapacidad deja en el aire 127 plazas docentes en la Universidad de Málaga. *El Mundo*, 5 de mayo. <https://www.elmundo.es/andaluca/2019/05/05/5ccde203fc6c8345758b45ca.html>
- Gutiérrez, F. (2019). Un juez paraliza la convocatoria de las 127 plazas para ayudantes doctores en la UMA. *SUR*, 15 de marzo. <https://www.diaariosur.es/universidad/juez-paraliza-convocatoria-20190315214305-nt.html>
- Ministerio de Universidades de España (2021). *Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2020-2021*. https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/Datos_y_Cifras_2020-21.pdf
- Rodríguez, E. (2022). *El efecto clase media*. Traficantes de Sueños.

9. ¿Qué se puede hacer desde las universidades para que las prácticas docentes sean inclusivas?

— Anabel Moriña Díez
Universidad de Sevilla

La educación inclusiva se considera una obligación legal y ética, basada en la diversidad, equidad y justicia social, reivindicada en todas las etapas educativas, incluida la universitaria (Koutsouris *et al.*, 2022). En la actualidad no es cuestionable que cualquier institución educativa debe velar por una educación de calidad para todos, sin excepción (Unesco, 2020), proporcionando un aprendizaje accesible y relevante para todos los estudiantes.

Como han puesto de manifiesto numerosos organismos internacionales e investigadores, la educación inclusiva implica una reconstrucción de los procesos políticos, sociales y culturales que tienen lugar en las organizaciones educativas, reduciendo las prácticas de exclusión e incrementando los apoyos a la diversidad (Aguirre *et al.*, 2021; González *et al.*, 2021).

En las universidades no puede ser de otra forma y con la inclusión se pretende también la transformación de las políticas, culturas y prácticas para conseguir la participación y aprendizaje de todo el alumnado. Identificarse con los principios de la inclusión implica valorar la diversidad –cada vez más presente en los entornos universitarios–, reconocer que hay diferentes formas de aprender y que todos los estudiantes son valiosos, proponiendo acciones en los procesos de enseñanza que incrementen la participación y el aprendizaje auténtico (Gale y Mills, 2013). En los contextos inclusivos las aproximaciones de enseñanza centradas en el alumnado y el diseño universal de

aprendizaje (DUA) se han demostrado como eficaces para la permanencia y éxito académico (Larkin *et al.*, 2014).

Pero la educación inclusiva no solo tiene que ver con el aprendizaje, también implica que el alumnado sienta que es un miembro valioso en la universidad, un miembro que verdaderamente pertenece y cuyas contribuciones son importantes y reconocidas (Lourens y Swartz, 2016).

Como se ha estudiado, avanzar hacia una universidad inclusiva no es una tarea fácil, ya que esta se enfrenta a una serie de desafíos, no reconocidos en décadas previas (Fernández-Batanero *et al.*, 2022; Leiva y Jiménez, 2012). Por ejemplo, el progreso tecnológico en el que estamos inmersos, que se ha hecho aún más evidente por las necesidades formativas derivadas de la pandemia de covid-19, ha puesto de manifiesto también la necesidad de actualización continua y aprendizaje permanente por parte del profesorado (Bong y Chen, 2021; Unesco, 2020). También han cambiado los enfoques de enseñanza, recomendados ahora los centrados en el alumnado o la cada vez mayor presencia de grupos tradicionalmente no representados en la educación superior que exigen que los procesos de enseñanza se tengan que ajustar a esta realidad (Gómez *et al.*, 2018). Todo ello genera que se tenga que replantear el rol docente y la conveniencia de una formación permanente del profesorado ajustada a este nuevo escenario.

En este contexto, no cabe duda, por tanto, de que las universidades tienen un papel fundamental en la formación de los futuros docentes y que esta debe ser una prioridad para las políticas educativas. Estos docentes son piezas clave para la formación de personas y pueden contribuir a una sociedad más equitativa y justa (Carballo *et al.*, 2022; Lipka *et al.*, 2020). Por ello es fundamental que los planes de estudios contemplen una formación en inclusión, equidad y justicia social. Pero también es importante que los responsables últimos de que se adquieran estos aprendizajes, es decir, el profesorado universitario, ejerzan un rol docente inclusivo, que valore la diversidad y ofrezca diferentes oportunidades de aprendizaje y participación en las aulas universitarias. Así, este perfil de profesorado universitario puede servir

de modelo a sus estudiantes de cómo llegar a ser docente inclusivo en su futuro profesional cuando ejerzan en otras etapas educativas.

En este sentido, lo que hacen las universidades y cómo lo hacen no es algo neutral. Una cuestión que puede inferirse es: ¿qué se puede hacer desde la universidad para que se desarrollen prácticas inclusivas de forma coherente con lo que se pretende generar en las escuelas? También cabe preguntarse: ¿qué se está haciendo bien en las universidades que puede servir de inspiración para avanzar hacia universidades y sociedades inclusivas? Porque, aunque aún hay un largo camino por recorrer y sabemos que la enseñanza superior es la etapa educativa que menos se ha investigado sobre educación inclusiva (Koutsouris *et al.*, 2022), en la actualidad contamos con estudios que nos muestran la dirección que debemos seguir y nos enseñan cómo lo hacen aquellos docentes universitarios que son inclusivos (Aguirre *et al.*, 2021; Morriña y Orozco, 2022; Sánchez y Morgado, 2021).

En estos trabajos se concluye que mientras que los modelos de enseñanza predominantes solían estar centrados en el profesorado, excesivamente dirigidos y basados en la clase magistral, en estos docentes la atención se centra en modelos centrados en el alumnado, con metodologías que permiten a los estudiantes construir su conocimiento, cooperar, participar activamente, empoderarse y tener éxito (Gibson *et al.*, 2019). Por lo tanto, enseñar en la universidad actualmente no solo debe significar ser capaz de dominar el contenido de una asignatura, sino también saber cómo enseñar, ajustarse a las necesidades de los estudiantes y utilizar diferentes recursos didácticos, incluyendo la tecnología (Seale *et al.*, 2022). Esto que ocurre en la universidad puede trasladarse a otras etapas educativas y el profesorado de las facultades de Educación puede servir de ejemplo con sus actitudes, conocimientos y actuaciones basadas en la perspectiva de la inclusión.

En definitiva, si deseamos caminar hacia una universidad inclusiva, los enfoques tradicionales, rígidos y de «talla única» no pueden tener cabida. Pero sabemos que no es fácil, porque este camino es un proceso complejo y dilatado en el tiempo que requiere de altas dosis de compromiso institucional y personal de los distintos actores de la comunidad universitaria. Este capítulo pretende contribuir a repensar

las prácticas docentes en la universidad para que estas sean inclusivas y favorezcan que los futuros docentes, a su vez, también enseñen desde el enfoque de la inclusión. De este modo, en el capítulo se presenta qué hace y cómo actúa un docente universitario inclusivo y se plantean algunas recomendaciones sobre cómo pueden las universidades facilitar que las prácticas docentes sean inclusivas. Estas ideas pueden inspirar a las universidades y otros profesionales para transformar las prácticas y emprender un camino abanderado por la diversidad, la equidad y la justicia social.

9.1. Reconocer y creer en la diversidad

Los docentes que desarrollan prácticas inclusivas valoran la diversidad y creen que es una oportunidad para mejorar profesional y personalmente y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje (Moriña y Orozco, 2022). Consideran que todos los estudiantes tienen algo valioso que aportar. Este profesorado confía en sus estudiantes y en sus capacidades. Son exigentes y se esfuerzan por conseguir que su alumnado crea en su propio potencial, se autoexija y aprenda lo necesario para convertirse en profesionales competentes en el futuro.

Para estos, enseñar a todos sus alumnos, sin excepción, no es una elección, sino una obligación (Makoelle, 2014). En su perfil docente se evidencia una gran vocación y pasión por la docencia. Esta última, como explican Ruíz-Alonso y León (2016), se basa en el entusiasmo, motivación y emoción por lo que se enseña, y la creencia sobre cómo su docencia puede hacer una diferencia en la vida de los estudiantes.

Tales creencias inclusivas son fundamentales para la transformación de las culturas y prácticas universitarias. De hecho, hay estudios que concluyen que el éxito de la inclusión depende del desarrollo de una actitud positiva por parte de los profesores (Van Houtte y Demanet, 2016). Por ello, las universidades deberían invertir esfuerzos en sensibilizar a su profesorado y apostar por la diversidad, no solo en la normativa, también con acciones que sean coherentes con estas iniciativas.

9.2. Planificar y desarrollar una formación pedagógica sobre diversidad y educación inclusiva

Si hay algo en lo que coincide la mayoría de las investigaciones es en la necesidad de que el profesorado se forme a lo largo de vida, independientemente de la etapa educativa en la que se enseñe. Pero, a diferencia de otras etapas, en la universidad la formación es voluntaria, y no es imprescindible una formación pedagógica para llegar a ser docente. Esto es una tarea pendiente en el sistema de educación superior, ya que se ha estudiado y demostrado que cuando el profesorado se forma se contribuye a la permanencia y éxito de todo el alumnado (Álvarez-Castillo y García-Cano, 2022; Moriña y Carballo, 2017). Además, aquellos docentes que participan en procesos de formación suelen estar más sensibilizados y formados para atender a la diversidad, mostrando actitudes más positivas. Esta evidencia conduce a un círculo virtuoso, en el que a mayor formación más perspectivas y prácticas inclusivas. De hecho, los docentes universitarios inclusivos dan mucha importancia a la formación y creen que es necesario reciclarse, mejorar y aprender a lo largo de la vida. Para estos docentes es imprescindible actualizarse constantemente, reforzar conocimientos previos y aprender nuevas estrategias metodológicas. Desde las políticas formativas se debería tener en cuenta esto y diseñar acciones para llegar a todo el profesorado o, al menos, para garantizar que sus docentes tengan la formación necesaria para enseñar.

Pero, entonces, ¿qué puede hacer la universidad para facilitar y promover la formación del profesorado? Creemos que un buen momento, aunque no debería ser el único, puede ser cuando el profesorado inicia su carrera docente. Una propuesta sería que los cursos de formación para el profesorado novel no fueran voluntarios y todos los profesores principiantes tuvieran que cursar durante uno o dos años una formación básica sobre lo que significa ser docente, cómo enseñar, y en la que adquirieran herramientas y estrategias para atender a la diversidad.

Pero ¿en qué debe formarse el profesorado? La formación debería ser diversa y multifacética. Se necesitan conocimientos sobre cómo enseñar, pero también sobre cómo interactuar con los alumnos, o

cómo conectar con ellos emocional y afectivamente. Además, es importante que el profesorado conozca, por ejemplo, cómo motivar al alumnado, cómo gestionar el aula, que tenga competencias tecnológicas, conozca las necesidades que se pueden encontrar los diferentes estudiantes, o sepa realizar ajustes razonables.

Un último aspecto que se puede considerar sobre la formación es: ¿cómo debe ser esta? Las acciones formativas deberían tener una orientación principalmente práctica. En los procesos formativos sería recomendable diseñar un proceso de reflexión-acción-reflexión, de manera que los contenidos de las diferentes formaciones puedan ponerse en práctica en las asignaturas, puedan ser evaluados tras la implementación y de nuevo puestos en práctica con las áreas de mejora detectadas. El formato que podría encajar en este tipo de formación podría ser tipo taller o grupo de trabajo.

Somos conscientes de que el desafío de la formación no es poco en una cultura universitaria que necesita reinventarse en esta tarea, pero también sabemos que sin esta resulta complejo dar el salto cualitativo hacia la mejora de las prácticas para que estas sean inclusivas.

9.3. Diseñar y planificar proyectos docentes accesibles por la diversidad y para la diversidad

Un paso previo a cualquier acción en el aula es el proyecto docente que diseña el profesorado. En este se plasma lo que posteriormente se pretende enseñar. Sirve de base además para la planificación de cada materia o asignatura.

El profesorado inclusivo se caracteriza porque incluso antes del comienzo del curso académico planifica meticulosamente toda la asignatura. Sus clases están bien preparadas y estructuradas.

Por otro lado, cuando planifican tienen en cuenta que los contenidos deben ser más prácticos que teóricos. Creen que es necesario que la enseñanza tenga una utilidad práctica, y que los estudiantes deben ser capaces de aplicar lo aprendido profesionalmente en un futuro próximo.

Las asignaturas están diseñadas para que sean lo más accesible posible, minimizando así la necesidad de realizar ajustes posteriores para responder a las necesidades específicas de cada alumno, y teniendo en cuentas las necesidades educativas de todos los estudiantes. Los principios del DUA guían esta práctica docente (Lawrie *et al.*, 2017). Por ello, estos profesionales piensan la asignatura para todo el alumnado, planifican actividades para que todos puedan participar e incorporan materiales variados.

A pesar de esta planificación meticulosa, son docentes flexibles porque intentan personalizar sus proyectos, emplean distintas estrategias metodológicas y recursos (incluidos los tecnológicos), explican el contenido de diferente forma, se adaptan a las necesidades y los ritmos del alumnado, así como introducen innovaciones continuas en las asignaturas. También analizan previamente las limitaciones y barreras didácticas que pueden encontrarse en sus planificaciones con el propósito de realizar los ajustes que sean necesarios. Tienen claro sus objetivos de enseñanza y, a la vez, son flexibles en todos los elementos del currículo (recursos, metodología y evaluación).

En la planificación de la asignatura, además, está incluida una retroalimentación continua que garantiza que el alumno comprenda aquellos aspectos del proceso de aprendizaje en el que tiene que poner mayor atención, y a la vez, tenga un reconocimiento de lo que está haciendo bien. Plantean también la importancia de que este feedback sea inmediato, respondiendo a las consultas de emails y plataforma tecnológica lo más rápido posible.

Por último, en esta planificación flexible, la evaluación ocupa un papel protagonista. Esta es negociada, continua y con distintas modalidades. En general, realizan una evaluación personalizada, formativa, continua y no excluyente.

9.4. Enseñar con estrategias metodológicas activas y participativas

Los estudios sobre prácticas basadas en la educación inclusiva en enseñanza superior han identificado una serie de propuestas de enseñanza

eficaces, entre las que se encuentran: la enseñanza flexible, el aprendizaje activo, la retroalimentación continua, las altas expectativas y el respeto por los diferentes estilos de aprendizaje (Thomas, 2016). Otros estudios sugieren que enseñar para la inclusión significa desarrollar prácticas basadas en el DUA (Lawrie *et al.*, 2017; Sanahuja *et al.*, 2020), en las que se respetan todos los estudiantes y las diferentes formas de sentir, pensar y actuar. Algunos autores proponen estrategias pedagógicas específicas que buscan involucrar a todos los estudiantes: enfoques basados en la investigación que incluyen simulaciones, aprendizaje basado en problemas, el aula invertida (Altemueller y Lindquist, 2017), la enseñanza basada en proyectos, estudio de casos (Nkhoma *et al.*, 2017), aprendizaje cooperativo (Tombak y Altun, 2016) o el uso de diferentes recursos tecnológicos para el aprendizaje (Williams *et al.*, 2016). Por lo tanto, para todos los estudiantes es necesario que el profesorado tenga un repertorio de diferentes estrategias que incluyan la diversidad presente en el aula.

Esto es así porque el profesorado debe ser consciente de que los estudiantes tienen diferentes formas de aprender (Moriña, 2021). Por lo tanto, han de emplear una amplia variedad de métodos de enseñanza para guiar a los estudiantes mientras construyen nuevos conocimientos. El objetivo es fomentar el aprendizaje constructivista, involucrando activamente a los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento.

Aunque no todos utilizan las mismas estrategias, los docentes inclusivos coinciden en que el aprendizaje debe ser activo y centrado en el alumno, posibilitando que la enseñanza se centre en el aprendizaje y ayudando a los estudiantes a asumir un papel protagonista en sus propios procesos de aprendizaje (Currin-Percival y Gulahmad, 2020). Todos convienen en que el aprendizaje no debe limitarse a las clases magistrales tradicionales (aunque a veces utilizan este formato). Si bien estas son útiles en momentos determinados para explicar contenidos específicos, no son suficientes para promover un aprendizaje verdaderamente activo, experimental y práctico (Currin-Percival y Gulahmad, 2020).

9.5. Enseñar con estrategias afectivas y emocionales

Por último, los docentes inclusivos tienen en cuenta que no solo es importante lo que se enseña, sino que es necesario prestar atención a cómo se enseña. No cabe duda de que las metodologías pueden marcar la diferencia a la hora de aprender, pero tampoco es menos cierto que el clima que se crea y cómo interactúan docentes y estudiantes es clave para el aprendizaje.

Existen claros beneficios cuando los profesores conocen a sus alumnos (Moliner *et al.*, 2020) y, en este sentido, estos docentes establecen conexiones personales con estos y ponen en práctica estrategias de motivación (Scott *et al.*, 2003).

El docente universitario inclusivo cuenta con una serie de características personales para promover la inclusión que lo define. El perfil docente se caracteriza por ser facilitador, afectivo y empático. Es esencial que el docente piense y se ponga cada día en la piel del estudiante para repensar la metodología y los contenidos que pretende desarrollar con el fin de que sean accesibles y den respuesta a las necesidades de los estudiantes.

El afecto es otro de los ingredientes imprescindibles para que el alumnado se sienta seguro, cómodo y respetado en las clases. Es importante ser sensible ante las situaciones en que todos los estudiantes pueden experimentar, preocuparse por ellos, trabajar su resiliencia, aceptar la realidad social, así como estar presente, abierto y motivado ante cualquier tipo de consulta. Esto es importante porque se ha demostrado que cuando los estudiantes perciben que sus profesores escuchan y muestran la inmediatez a través de comportamientos que generan una sensación de cercanía, experimentan el aprendizaje de manera más positiva, se sienten emocionalmente apoyados y pueden expresar sus propias emociones de manera más auténtica (Titsworth *et al.*, 2010).

Otra característica que comparten los docentes inclusivos es la empatía. Son sensibles a las necesidades de sus estudiantes y muestra facilidades para conectar y ponerse en el lugar de cada uno de ellos. Esta misma característica les lleva a la preocupación por sus estu-

diantes, la paciencia, la ayuda y el apoyo inmediato, tanto en tutorías presenciales como a través de correo electrónico.

Entonces, ¿qué puede hacer el docente para generar este clima? En primer lugar, puede tener en cuenta la organización del aula y la construcción de un clima en el que el alumnado se sienta a gusto y bien recibido, sienta que forma parte de ese contexto y que pertenece. Para ello se puede crear un ambiente distendido y acogedor, en el que se recurra al humor para que los estudiantes vean que aprender puede ser divertido y que se encuentren bien en clase.

Otra estrategia sería mostrarse cercano, compartir cosas de su vida cotidiana, mostrarse accesible en las clases, estando disponibles, hablándoles, prestándoles atención, mostrándoles interés. En definitiva, la estrategia que no falla es hacer ver a los estudiantes que son importantes.

Una tercera estrategia tiene que ver con el tipo de relación mantenida. Esta debe ser lo más horizontal posible. Respetarse mutuamente también favorece las relaciones profesorado y alumnado, no creando jerarquías inexistentes en el ámbito personal. Para favorecer estas relaciones próximas el profesorado puede tratar de conectar con los estudiantes, empatizando con sus gustos y preferencias.

Una última estrategia, sencilla, pero con mucho efecto, y a la que recurren los docentes inclusivos, es aprenderse los nombres de sus estudiantes, porque esto genera cercanía y provoca que los estudiantes pongan más interés en lo que se enseña.

9.6. Conclusiones

No es poco lo que se puede hacer desde las universidades para que las prácticas docentes sean inclusivas y coherentes con lo que se pretende enseñar en las facultades de Educación. Desde estas se trata de formar a futuros profesionales de la educación que se comprometan con las personas y que mejoren sus vidas. La educación inclusiva está presente en los planes de estudio, y se espera que los estudiantes ejerzan su futura profesión basándose en los principios inclusivos. A veces no

es sencillo, porque el modelo que encuentran tanto en la formación inicial como en sus puestos de trabajo no es el que teóricamente han aprendido. Por ello, no solo es urgente revisar los planes de estudio, como se viene reivindicando. Esto no es suficiente y es necesario replantear el modelo docente universitario y la forma en la que enseña.

Sabemos que los docentes inclusivos están formados, utilizan diversas estrategias metodológicas activas y participativas, mantienen relaciones cercanas, su comunicación es horizontal con los estudiantes, muestran interés por ellos y son empáticos; se dejan conocer y están preocupados por conocer a sus estudiantes, detectan sus necesidades y buscan cómo ayudarles. En definitiva, estos docentes están comprometidos con los procesos formativos, creen en la diversidad, quieren hacer y actúan en consecuencia. Esta forma de ser docente nos enseña que otra universidad es posible. Sus acciones muestran que se puede contribuir a construir universidades de calidad, además de por su excelencia investigadora, por su excelencia en formación de personas, universidades más humanas, sensibles con las necesidades y el aprendizaje de todos los estudiantes, y comprometidas socialmente.

Con este capítulo se ha pretendido aportar argumentos sobre el hecho de que ser un profesor inclusivo implica ser coherente y fomentar y desarrollar en los estudiantes de las facultades de Educación las mismas competencias que quieren que desarrollen en su futuro alumno (curiosidad por el conocimiento, autonomía, empatía, respeto, solidaridad, dominio de las tecnologías, entre otras). Nos invita a pensar sobre la necesidad de unir teoría y práctica, educación y sociedad, investigación y acción, conocimiento y emociones, escuela y universidad, si pretendemos una formación docente de calidad.

Referencias

Altemueller, L. y Lindquist, C. (2017). Flipped classroom instruction for inclusive learning. *British Journal of Special Education*, 44, 341-358. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12177>

- Alvárez-Castillo, J. L. y García-Cano, M. (eds.) (2022). *Diversidad e inclusión en la universidad. La vía de la institucionalización*. Narcea.
- Aguirre, A., Carballo, R. y López-Gavira, R. (2021). Improving the academic experience of students with disabilities in higher education: faculty members of Social Sciences and Law speak out. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34 (3), 305-320. <https://doi.org/10.1080/13511610.2020.1828047>
- Bong, W. K. y Chen, W. (2021). Increasing faculty's competence in digital accessibility for inclusive education: a systematic literature review. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1937344>
- Carballo, R., Molina, V. M., Cortés-Vega, M. D. y Cabeza, R. (2022). Students with disabilities at university: Benefits and challenges from the best faculty members' experiences. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031104>
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M. y Fernández-Cerezo, J. (2022). Access and participation of students with disabilities: the challenge for higher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19. <https://doi.org/10.3390/ijerph19191918>
- Gale, T. y Mills, M. (2013). Creating spaces in higher education for marginalised Australians: principles for socially inclusive pedagogies. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 5 (2), 7-19. <http://dx.doi.org/10.11120/elss.2013.00008>
- Gibson, S., Grace, A., O'Sullivan, C. y Pritchard, C. (2019). Exploring transitions into the undergraduate university world using a student-centred framework. *Teaching in Higher Education*, 24 (7), 819-833. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1511538>
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Miralles, P. (2018). *Enseñar Ciencias Sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas desde la indagación*. Octaedro.
- González-Castellano, N., Colmenero, M. J. y Cordon, E. (2021). Factors that influence the university' inclusive educational processes: perceptions of university professor. *Helijon*, 7 (4), E06853, <https://doi.org/10.1016/j.helijon.2021.e06853>

- Koutsouris, G., Stentiford, L. y Norwich, B. (2022). A critical exploration of inclusion policies of elite UK universities. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.3799>
- Larkin H., Nihill C. y Devlin M. (2014). Inclusive practices in academia and beyond. the future of learning and teaching in next generation learning spaces. *International Perspectives on Higher Education Research*, 12, 147-171. <https://doi.org/10.1108/S1479-362820140000012012>
- Lawrie, G., Marquis, E., Fuller, E., Newman, T., Qiu, M., Nomikoudis, M., Roelofs, F. y Van Dam, L. (2017). Moving towards inclusive learning and teaching: a synthesis of recent literature. *Teaching & Learning Inquiry*, 5 (1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.20343/teachlearninqu.5.1.3>
- Lipka, O., Khouri, M. y Shecter-Lerner, M. (2020). University faculty attitudes and knowledge about learning disabilities. *Higher Education Research & Development*, 39 (5), 982-996. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1695750>
- Leiva, J. J. y Jiménez, A. S. (2012). La educación inclusiva en la universidad del siglo XXI. Un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8, 41-62. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1172>
- Lourens, H. y Swartz, L. (2016). «It's better if someone can see me for who I am»: stories of (in)visibility for students with a visual impairment within South African universities. *Disability & Society*, 31 (2), 210-222. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1152950>
- Makoelle, T. M. (2014). Pedagogy of inclusion: a quest for inclusive teaching and learning. *Miditerranean Journal of Social Sciencies*, 5 (20), 1259-1267. <http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n20p1259>
- Moliner, O., Arnaiz, P. y Sanahuja, A., (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XX1*, 23 (1), 173-195. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23753>
- Moriña, A. (2021). *Enseñando con metodologías inclusivas en la universidad. De la teoría a la práctica*. Narcea.
- Moriña, A. y Carballo, R. (2017). The impact of a faculty training program on inclusive education and disability. *Evaluation Program Planning*, 6, 77-83. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.06.004>

- Moriña, A. y Orozco, I. (2022). Portrait of an inclusive lecturer: professional and personal attributes. *Innovation: the European Journal of Social Science Research*. <https://doi.org/10.1080/13511610.2022.2070133>
- Nkhoma, M., Sriratanaviriyakul, N. y Quang, H. L. (2017). Using case method to enrich students' learning outcomes. *Active Learning in Higher Education*, 18 (1), 37-50. <https://doi.org/10.1177/1469787417693501>
- Ruiz-Alfonso, Z. y León, J. (2016). The role of passion in education: a systematic review. *Educational Research Review*, 19, 173-188. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.09.001>
- Sanahuja, A., Moliner, O. y Moliner, L. (2020). Inclusive and democratic practices in primary school classrooms: a multiple case study in Spain. *Educational Research*, 62 (1), 111-127. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1716631>
- Sánchez-Díaz, M. N. y Morgado, B. (2021). Docentes universitarios inclusivos: qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad. *Siglo Cero*, 52 (1), 27-43. <https://doi.org/10.14201/scero20215212743>
- Scott, S. S., Loewen, G., Funckes, C. y Kroeger, S. (2003). Implementing universal design in higher education: moving beyond the built environment. *Journal on Postsecondary Education and Disability*, 16, 78-89. http://www.ahead.org/publications/jped/vol_16
- Seale, J., Burgstahler, S. y Havel, A. (2022). One model to rule them all, one model to bind them? A critique of the use of accessibility-related models in postsecondary education. *Open Learning: the Journal of Open, Distance and e-Learning*, 37 (1), 6-29. <https://doi.org/10.1080/02680513.2020.1727320>
- Titsworth, S., Quinlan, M. M. y Mazer, J. P. (2010). Emotion in teaching and learning: development and validation of the classroom emotions scale. *Communication Education*, 59 (4), 431-452. <https://doi.org/10.1080/03634521003746156>
- Thomas, L. (2016). Developing inclusive learning to improve the engagement, belonging, retention, and success of students from diverse groups. En: M. Shah, A. Bennett y E. Southgate (eds.) (2015). *Widening higher education participation. A global perspective* (pp. 135-159). Elsevier.
- Tombak, B. y Altun, S. (2016). The effect of cooperative learning: university example. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16, 173-196. <https://doi.org/10.14689/ejer.2016.64.10>

- Unesco (2020). *Global education monitoring report. Inclusion and education: all means all*. Unesco.
- Van Houtte, M. y Demanet, J. (2016). Teachers' beliefs about students, and the intention of students to drop out of secondary education in Flanders. *Teaching and Teacher Education*, 54, 117-127. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.003>
- Williams, F., Philip, L., Farrington, J. y Fairhurst, G. (2016). «Digital-by-default» and the «hard to reach»: exploring solutions to digital exclusion in remote rural areas. *Local Economy*, 31 (7), 757-777. <https://doi.org/10.1177/0269094216670938>

10. Recuperar los lenguajes de la gente común para la formación de docentes inclusivos. (Auto)biografías y construcción de conocimiento para la acción

— Luz del Valle Mojtar Mendieta

— Jesús J. Moreno Parra

— Ignacio Calderón Almendros

Universidad de Málaga

10.1. Autobiografía y las voces de la gente común

Tradicionalmente, se ha asumido que la escuela es el lugar idóneo para el aprendizaje, es la institución en la que los y las docentes desempeñan el trabajo diario de transmitir al alumnado los saberes que tanto han estudiado, y los estudiantes se desarrollan como personas, adquiriendo las capacidades y habilidades necesarias para ello. Los centros educativos son a menudo considerados como templos del conocimiento, en los que la educación, reconocida como derecho humano universal, es ofrecida a todos los niños y niñas de forma obligatoria desde los 6 hasta los 16 años. En este sentido, el valor que se le da a la escuela parece evidente, pero el qué, el cómo y el para qué se aprende dentro de ella debe ser cuestionable. ¿Es realmente la escuela un lugar para todo el mundo? ¿Desarrollamos en ella el conocimiento y los saberes necesarios para construirnos como personas? ¿Lo que se aprende ahí es cercano y significativo para el alumnado o, por el contrario, es muestra de rigidez y homogeneidad?

Para dar respuesta a estas preguntas y escribir las siguientes líneas, nos hemos repensado personalmente desde la posición de docentes universitarios, teniendo muy presente que antes hemos sido discentes

de este mismo sistema. En esta tarea de revisar nuestras biografías hemos podido detectar que nuestras infancias, a pesar de ser muy diferentes entre sí, comparten algunas similitudes que pueden ser relevantes para la manera en la que nos posicionamos en la universidad, y que es objeto de análisis en estas páginas. Se podría decir que ninguno de nosotros estaba predestinado a llegar a ella ni, mucho menos, a tratar de construirla. Los tres hemos crecido en barrios humildes y pertenecemos a familias comunes, de esas que justamente dan título a este capítulo. Entonces, no pretendemos hablar de algo ajeno, sino precisamente de algo muy nuestro: quienes poblamos los barrios masificados de nuestras ciudades tenemos muchas más probabilidades de repetición de curso, de abandono temprano y de no titular en la educación obligatoria, entre otros motivos por el nivel socioeconómico y cultural de los padres (Sastre y Escorial, 2016). Sin embargo, en nuestros casos estamos dando clases en la universidad, teniendo o aspirando al mayor grado académico, lo que fácilmente podría convertirse en una argumentación capitalista: quien quiere puede. Desmontar esa lógica perversa puede llevarse a cabo justamente en la realización de análisis biográficos que unan historias personales y sociales, evidencias experienciales con evidencias científicas. Y de paso, construir por el camino análisis más interseccionales que contemplen diferentes formas de opresión y privilegio.

Nuestras trayectorias académicas, entre alguna que otra casualidad fortuita, nos han llevado a compartir lugar de trabajo y a investigar en direcciones similares. Algo que en este instante nos ha llevado al punto de escribir juntos unas páginas en las que pensamos juntos la formación universitaria, con el deseo de que aporte ideas para hacerla más inclusiva. Para empezar a hacer esto posible y partiendo de nuestras propias experiencias, podemos afirmar que la formación académica no debe separarse de la vida «real», de lo que pasa en la calle, de lo que cuenta la gente, de lo que fuimos, de lo que somos, de lo que nos rodea, etc. Y tampoco debe estar alejada de la emoción que envuelve a todo ello, constituyéndose como la pieza fundamental que es para la construcción de aprendizajes significativos, relevantes e intensamente conectados con nuestro deseo de contribuir a cambiar las cosas. Así ha

quedado evidenciado tras la revisión de nuestras propias experiencias durante nuestros procesos formativos en la universidad, de las que pasamos a mostrar unas pinceladas.

10.1.1. Sufrir con los otros (por Jesús Moreno)⁵²

Cuando miro atrás y me recuerdo a mí mismo no puedo evitar sentir vergüenza. Sé que somos seres en proceso, y que aquello que hoy me avergüenza es parte de mi historia, de mi experiencia, de la configuración de mi persona. Aunque siempre he tenido cierta conciencia de mi posición como clase obrera y he llevado con orgullo el haberme criado en un barrio de esos que llaman marginales, hijo de padres adolescentes, no siempre he sido consciente de mis privilegios y el lugar que ocupó como opresor y cómo desde ahí contribuyo a mantener un orden social sumamente injusto.

Sin lugar a dudas, mi paso por la universidad ha sido importantísimo para cuestionarme y construirme desde otras perspectivas y hacia otros lugares. Me he pasado casi tres décadas de mi vida ocupando una posición que pretendía ser objetiva, neutral, donde había certezas claras y las lógicas del relato hegemónico no me permitían pensar más allá del orden social establecido. Podemos ver cómo el relato que se hace desde el mercado en el contexto de un afilado capitalismo neoliberal, donde conviven lógicas heredadas de la modernidad y otras, ya no tan nuevas, propias de la postmodernidad, ha ido colonizando todos los espacios de la vida. La verdad parece tambalearse en según qué escenarios, pero la certeza de lo natural y de la evidencia que ofrecen las «ciencias duras» continúan ejerciendo una labor de control incuestionable. En este escenario se está dando mi formación como pedagogo, educador e investigador.

Cuando me pregunto qué elementos han aportado valor a la construcción de mi identidad como docente en relación con la educación inclusiva, han sido las vidas de personas comunes: los relatos sobre su experiencia y, especialmente, el dolor que han sentido. Creo que

52. Fragmento biográfico extraído de Moreno (2023).

cuando sufrimos con los demás, de manera honesta y cruda, la conciencia se despierta y difícilmente podemos desoír el compromiso ético y político de la que, desde ese momento, es una lucha colectiva. La investigación educativa, para mí, es eso. No es lo mismo que la investigación en educación. La investigación educativa es aquella en la que nos educamos, compartiendo un proceso, siempre colectivo y que pretende transformar los procesos, los contextos y las relaciones, en la búsqueda de la emancipación.

Posiblemente, el hecho de conocer el sufrimiento de Rafael Calderón y su familia,⁵³ que generosamente lo compartían con todos nosotros en mi primer año de carrera, me removió algo que seguramente ya estaba ahí. Había muchos elementos que compartíamos esa persona y yo, y gracias a él y a su historia pude comenzar a entender la mía propia. Tener diagnosticado síndrome de Down te sitúa en relación con las otras personas en una posición que quizás no estaba muy alejada a otras que vamos ocupando por pobre, gitano, transexual, chusma, etc. Desde ese primer año de carrera, en el 2012, me interesé por cómo desterramos a aquellas personas que no encajan en un modelo sumamente injusto y ficticio, que, desde lo que unos pocos consideran normal, establece unas normas de juego despiadadas y nada humanas, valiéndose de la ciencia y la técnica como herramientas de control y dominio.

10.1.2. Revisar la maleta (por Luz Mojtar)⁵⁴

Un mes de septiembre empecé un viaje que yo no estaba predestinada a realizar, pero allí me encontraba, dispuesta a emprender un camino acompañada de mi anterior «yo» y aquel equipaje que agarraba con fuerza y que, sin darme cuenta, llegados a febrero, tuve que ir cambiando como si las diferentes estaciones del año me lo estuvieran pidiendo. Un equipaje que en su mayoría era «invisible», porque yo

53. Se refiere a la historia de Rafael Calderón, hermano de uno de los autores de este capítulo. La historia es ampliamente desarrollada en Calderón (2014).

54. Fragmento extraído del trabajo final de Luz Mojtar para la asignatura de Educación y Cambio social, en 2.º curso del grado en Educación Infantil.

misma me había encargado de guardar en lo más profundo de mi maleta; otros eran «indecibles», porque al decirlos me provocaban tanto dolor y vergüenza que me esmeraba día tras día en asegurarme de que las cremalleras que los guardaban permanecieran cerradas.

Sin saberlo, pronto esa maleta cambiaría.

Al echar la vista atrás e intentar recordar lo que primero me hizo dudar del valor de aquel equipaje que llevaba años acompañándome, sin duda mi mente se va al texto de aquella madre desesperada que junto a su familia, luchaba contra la escuela, y a ese chico al que querían apartar, que soñaba con salir del «ataúd de los muertos» para poder ser uno más, al ritmo de sus notas a contratiempo (Calderón, 2014, p. 378).

Hasta ese momento, yo misma dudé. No supe ver la injusticia que estaba cometiendo la escuela al no tener un lugar para Rafa, pero claro, ¿cómo un chico con síndrome de Down podía estar y aprender en el mismo lugar que las demás personas? ¿Cómo puede llegar a tener el título de Secundaria? ¿Y luego qué, estudia bachillerato? ¿Imposible! ¿En qué podría trabajar...?

En mi cabeza aparecieron infinitas preguntas para las que pensé que tenía respuesta, pero que, al encontrarme con el dolor de esa madre y desde mi posición de madre recientemente estrenada, chocaban demasiado. Esa historia me llegó a pesar de no comprenderla del todo, pero algo me atrapó, y desde entonces algo dentro de mí empezó a cambiar. Un cambio que se hizo más evidente tras poder ver el documental de esta familia (Calderón y Sintés, 2012) y deshacerme así de una parte «destestable» de mi equipaje que salió de mi maleta sin darme cuenta. Seguramente, no sería la única a la que esa historia le hizo replantearse la caducidad de todas esas prendas y accesorios inútiles que cada uno lleva consigo.

En mi caso, esto hizo que mi sentimiento de vergüenza creciera por momentos... ¿Era yo «capaz» de todo o tenía algo de «discapacitada»? ¿Qué me hacía a mí merecedora de un derecho? ¿Por qué Rafa tenía que luchar por merecer el suyo? ¿Qué me convertía a mí en «normal» y a Rafa en «anormal»? ¿Quién o qué decide lo que es normal? ¿Cuántas normalidades existen...?

En aquel momento una espinita casi inapreciable se clavó dentro de mí y ya nunca me dejaría volver a ser la misma de antes, afortunadamente.

10.1.3. Un giro interpretativo (por Ignacio Calderón)⁵⁵

Trece años más tarde, durante la finalización de estas páginas, decidí aislarme un poco para pensar y escribir, y lo hice en el Seminario. Allí sentado reviví algunos de aquellos momentos en los que por primera vez hablé públicamente sobre la relación educativa que nos unía a mi hermano Rafael [...] y a mí. Leí en voz alta las últimas palabras con las que hacía más de una década finalicé mi intervención,⁵⁶ titulada «Mi parte Down»:

Y en mi persona se van sucediendo día tras día nuevos aprendizajes que van añadiendo un tercer cromosoma en el par veintiuno de las células que se encuentran en la zona más interna de mi cuerpo. Y a veces, cada vez más veces, algunas células de mi piel sufren cambios, y algunos de los que están a mi alrededor cambian su actitud.

Cuando escribí aquel texto ya había empezado a realizar el giro interpretativo que me hizo comenzar a entrever el error que estaba cometiendo al pensar que mi hermano Rafael, el protagonista de esta investigación, tenía un problema por haber nacido con síndrome de Down. Había logrado conectar con su yo más profundo, y a partir de ahí pude comenzar a sentirme oprimido con él. Este paso implicaba, por tanto, un ejercicio de introspección muy exigente, en el que mi identidad se iba poniendo en riesgo.

Entrevistas, debates, discusiones, observaciones, registros, recogida documental, grabaciones audiovisuales, construcción de documentos, elaboración de guiones... Sonrisas y lágrimas. Nada de esta investigación me es indiferente. En toda ella estoy completamente

55. Fragmento extraído de Calderón (2014), pp. 19-21.

56. Se refiere a su primera comunicación en un congreso sobre Educación.

implicado, y me ha mantenido emocionalmente muy expuesto. Me resulta difícil imaginar una investigación más motivada por el deseo personal de saber, la emoción de conocer. A lo largo de estos años he podido comprobar en mi persona cómo se amplían los horizontes a través de los procesos de experimentación, indagación, reflexión y diálogo: la educación es, básicamente, un proceso de apertura intelectual. Ese es uno de los principales aprendizajes que he construido durante esta experiencia investigadora.

Lo que estas tres historias pretenden evidenciar es que gracias a tener la oportunidad de encontrarnos con discursos de gente común –que no es académica, que no es prototipo de nada, que no se encuentra en situaciones de privilegio–, hemos podido emocionarnos reencontrándonos con nosotros mismos y con los sentires y saberes personales más profundos, pudiendo así comprender mejor nuestra propia historia. Las experiencias presentadas muestran a la autora y a los autores de este capítulo en su tarea de investigar, encontrándose en la experiencia educativa del hermano de uno de ellos. Es un encuentro en el proceso de deshacerse de las máscaras que esconden nuestras vulnerabilidades. Rafael fue, entonces, un punto de inflexión –y de partida– para la construcción de un giro interpretativo y una revisión identitaria interseccional, y lo hizo en una forma claramente narrativa: una historia contada por él, que pasa a ser utilizada en clase y publicada por uno de nosotros, y que se convierte en experiencia del resto. Se construye así una pequeña red, en este caso de investigación y docencia, a partir de lo que le pasó a una persona ignorada, maltratada y expulsada de la escuela. En ella, diferentes formas de opresión comienzan a diseccionarse y conectarse, particularmente entre el clasismo y el capacitismo.

Es entonces cuando tres autobiografías con experiencias distintas se convierten en el punto de partida desde el que pretendemos analizar la manera en la que el sistema educativo ha pasado y continúa pasando por nuestras vidas, y la forma en la que este ha influido en nuestras identidades y en la construcción de las personas que somos. Este libro pretende aportar ideas y propuestas para transformar la formación

universitaria, y somos conscientes de que cualquier gran cambio debe tener una dimensión fundamental en el cuestionamiento personal, algo que nos permitirá entender, analizar y mejorar el modo en el que nos posicionamos en nuestra labor docente. Por lo tanto, poniendo sobre la mesa lo que somos y comprendiendo cómo hemos construido nuestras identidades docentes (lo que nos aporta la investigación educativa), trataremos de revisar nuestras prácticas con el fin de hacer de estas algo real, valioso, útil y con significado para nuestro alumnado.

10.2. Investigación biográfica, educación inclusiva y voces subalternas

En palabras de Paulo Freire (1988, p. 9), «la práctica de la libertad solo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico». Para nosotros, la educación es un proceso reflexivo, de toma de conciencia, siempre desde la alteridad, cuya finalidad última es la emancipación. Educar(nos) es humanizar(nos). En este sentido las cuestiones éticas y políticas no pueden separarse del proceso educativo (Rivas *et al.*, 2021), por lo que la formación inicial ha de ponerlas en el centro, para contribuir a la construcción de identidades docentes críticas e inclusivas. Por tanto, desde nuestra posición en la formación inicial del profesorado debemos apostar por una propuesta práctica comprometida con los valores de equidad, justicia y solidaridad (Rivas, 2022).

La institución escolar, incluida la universidad, es fruto de la modernidad y la racionalidad técnica, y, aunque puede ser entendida como uno de los grandes logros de la humanidad, también juega un papel en el mantenimiento del *status quo*, seleccionando y legitimando saberes, así como formas de entender y estar en el mundo (Apple, 1986; Althusser, 2016; Bourdieu y Passeron, 1979).

Así, la escuela se convierte en una herramienta al servicio del poder, que, a través de su función de control y socializadora, homogeniza a los sujetos, los clasifica y desecha a aquellos que no se ajustan

a la norma porque no responden a lo esperado y lo deseable. De esta manera, empleando un complejo aparataje burocrático y técnico, la institución escolar legitima la desigualdad (Calderón, Moreno y Vila, 2022).

No obstante, como señalan Susinos y Parrilla (2008), las teorías de la resistencia nos permiten pensar más allá del marco que ofrecen las posiciones estructuralistas clásicas, entendiendo a la persona capaz de responder a los discursos dominantes. En este sentido, Gabel y Peters (2004), plantean que es posible construir praxis sobre discapacidad desde las teorías de la resistencia, pues hay personas que, a pesar de estos mecanismos de opresión, resisten estos discursos y prácticas presentándose como seres completos y dignos, y cuestionando el «saber experto» que deslegitima, en parte, su humanidad (Susinos y Parrilla, 2008).

Por esta razón, nos parece necesaria la propuesta de una investigación narrativa (Suárez, 2014), no solo de aquellos que sufren en sus carnes el dolor y la discriminación, sino con ellos, en primera persona (Lafuente, 2013; Moriña, 2017). Pretendemos, por tanto, partir de una propuesta de formación inicial que comparte lógicas con la investigación inclusiva (Ainscow y Messiou, 2021; Parrilla, 2009; Seale *et al.*, 2014; Rojas, 2008) y busca construir conocimiento entre todas las personas, y no solo para todas ellas (Lafuente y Estaella, 2015).

En este sentido, contar con todos implica especialmente contar con aquellas personas que podrían ser consideradas subalternas, por haber sido históricamente silenciadas e ignoradas. Los subalternos, pese a tener voz, carecen de espacios para ser escuchados; necesitan siempre la representación e interpretación de intelectuales, que revisan su discurso desde una posición hegemónica, donde pierde su sentido (Spivak, 2006). A este respecto, Giroux (2001, p. 134) destaca la necesidad de «escuchar [...] a los grupos subordinados y trabajar con ellos para dotarlos de la capacidad de palabra y actuación que les permita subvertir las relaciones de poder opresivas». Es decir, hay que recuperar sus propias formas discursivas, así como su participación en la construcción de nuevas narrativas para la formación de profesionales de la educación. Esta participación es mucho más robusta en

la medida en que no se trate de prácticas aisladas, sino de habilitar espacios de intercambio donde generar vínculos entre activistas, profesionales y estudiantes en formación, permitiendo pensar un nuevo escenario en el que se consoliden sinergias como «fuerzas como para el cambio» (Echeita *et al.*, 2011).

Por tanto, hablamos de un proceso en el que las relaciones de poder en educación se ponen en cuestión. Los saberes que se consideran legítimos en la universidad dejan paso a las experiencias de cualquiera. El alumnado, así, recupera la palabra, pero a la vez es cuestionado en sus privilegios por los discursos de otras personas y colectivos. Y en el proceso de escuchar las voces subalternas, se produce una revisión personal y social en la que docentes y estudiantes derriban fronteras.

El trabajo que aquí presentamos trata de hilvanar vidas con una intención formativa a través de la investigación biográfica (Bolívar, 2014) como forma especialmente apropiada para comprender las experiencias personales en condiciones de opresión y exclusión (Bertaux, 1981), y se nutre de tres grandes fuentes relacionadas entre sí: dos tesis doctorales⁵⁷ y los proyectos de investigación que las albergan,⁵⁸ así como las experiencias de los autores en la formación inicial.

10.3. Sacar el discurso pedagógico de los límites de la actual realidad

La experiencia como docentes universitarios nos pone cada curso por delante a un gran número de personas que han pasado la mayor parte de sus vidas en el sistema escolar. De esta manera, somos testigos de la realidad que se vive y aprende en los centros educativos. Nuestro alumnado de primer curso viene a menudo programado para ser su-

57. *Educación inclusiva, orientación escolar y respuesta a la diversidad. Narrativas en la formación del profesorado*, de Jesús Moreno, y *Narrativas emergentes de la escuela inclusiva. Interseccionalidad en colectivos vulnerables a partir de dos casos*, de Luz Mojtar.

58. «Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva desde el modelo social de la discapacidad. Resistencia, resiliencia y cambio social» (RTI2018-099218-A-I00) y «Narrativas emergentes para la construcción de escuelas inclusivas» (PID2022-140193OB-I00).

jetos pasivos receptores de información, que más tarde reproducirán en cualquier trabajo o examen. Tanto es así que incluso cuando se negocia la asignatura, a menudo rechazan la posibilidad de evaluarse y calificarse por ellos mismos. «No me fío de mí» es una expresión que hemos escuchado en varias ocasiones; «El que sabe es el docente» es otra de las más agitadas. La calificación representa una de las principales formas de ejercer el poder y de controlar el sentido de lo que ocurre en el aula. La escolarización enseña a someterse tanto a la figura del profesorado, que desconfían de sus saberes, de su capacidad para evaluar su recorrido e incluso de su propia moral. Esta devaluación personal adquirida en su permanencia en las aulas acaba conformando parte de quienes son.

Todo esto muestra que, a pesar de que los tiempos cambien y en muchas de nuestras escuelas se trabaja por mejorar la práctica docente con nuevas metodologías, siguen perpetuándose discursos y prácticas que mantienen la dependencia del alumnado, al que no se le permite tomar decisiones. En el mejor de los casos, nuestra superioridad docente hace que hablemos de «darles voz», como si esa voz no les perteneciera, adueñándonos de ella. Nosotros mismos, en el ejercicio de revisar nuestras biografías, hemos experimentado el no ser dueños de nuestras voces, de nuestras ideas e incluso de nuestras emociones; algo que curiosamente da un giro de 180 grados cuando ascendemos en la jerarquía que establece la institución. Nos hemos convertido en docentes universitarios, por lo tanto, esa voz que hace unos años alguien nos tenía que dar ahora es la que tiene el poder en el aula, la que decide lo que es legítimo y lo que no, la que es capaz de calificar en los demás lo que poco antes no se permitía calificar en sí misma... Es algo que forma parte de la falacia de la meritocracia, que ha de ser cuestionada porque ese mismo proceso vivirá el estudiantado de nuestras aulas, que unos años más tarde ostentará la autoridad en sus propias aulas.

Romper con esta lógica requiere ponerse en conexión con historias que puedan desafiar los límites de la realidad educativa actual, que se normaliza en las experiencias de nuestro alumnado. Se trata de romper las cadenas que les hacen asumir su propia subordina-

ción y el desprecio a sus saberes como parte fundamental de la transformación de la realidad escolar, ya que cualquier propuesta de educación crítica debe pasar por una concepción del profesorado como intelectual transformador (Giroux, 1990). Es necesario que la formación permita tomar una posición personal frente a la realidad, cuestionando las interpretaciones hegemónicas de la misma, que han situado en las actuales condiciones a personas y colectivos en desventaja. Con este objetivo, en nuestras clases hemos incorporado relatos, historias de vida, testimonios e incluso conversaciones con personas que han querido compartir sus realidades desde los márgenes de la escuela.

[No] he tenido compañeros y compañeras. Tenía profesores. [...] El colegio ya lo dejé, no confiaban nada en mí y... Lo que hacen es vigilarme a todas horas. [Habría querido] que me apoyaran y que me enseñen. En realidad no [...] me enseñaban, porque no hacían todo lo necesario [...]. Y lo que más me gusta es la libertad y el moverme por los institutos como los demás. Y ser como los demás también. [...] Yo soy diferente a los demás. (Mar, estudiante egresada de la ESO)

Cuando partimos de experiencias reales y dolorosas como la de Mar, en la que muestra cómo ha aprendido a devaluarse de una forma descarnada por la soledad y el control a los que ha sido sometida en la escuela, se posibilita un cuestionamiento de la posición del alumnado universitario, lo que constituye un punto de partida excepcional para resignificar la «atención a la diversidad», el discurso políticamente correcto de la inclusión, así como para reconocer la naturaleza excluyente de la institución escolar:

Yo tenía un profesor que me discriminaba por ser gitana, me decía que era tonta y lenta, que me fuera al «baratillo» a vender con mi madre. Por su culpa, los niños se reían de mí y yo no quería ir a la escuela; pero tenía dos opciones: abandonar y darle la razón o seguir. Seguí, pero hoy por hoy, estando en 2.º de bachillerato, ese fantasma me sigue acompañando. (Zulaica, estudiante de bachillerato)

Escuchar los testimonios de dolor y superación de esas personas me ha hecho tomar conciencia de cómo realmente entender la diversidad. La diversidad no es un problema, es una parte indispensable y necesaria en nuestras aulas. La educación está en deuda con todas estas personas y nosotros, los futuros educadores y profesionales de la educación, tenemos la tarea de cambiar esta realidad. (Akram, estudiante de la Facultad de Educación)

En ese camino trazado de la revisión de historias de vida comunes, trascender los discursos hegemónicos que habitan en nuestras escuelas y en nuestra sociedad permite a nuestro alumnado reconocerse y entender sus propias historias personales, reconstruirse, cambiar su mirada, emocionarse y, por consiguiente, aprender de forma más significativa. De acuerdo con nuestra naturaleza narrativa, el doble camino que emprenden –de las historias de otra gente a la revisión de las propias, y viceversa– va tejiendo una red de significados, concepciones y emociones que constituyen nuevos sustentos desde los que forjar nuevas realidades educativas.

La experiencia que nos ha brindado esta asignatura, la de poder escuchar los relatos en primera persona, en este caso narrados por las propias familias, ha supuesto para mi persona una experiencia de un valor incalculable. (María Eloísa, estudiante de la Facultad de Educación)

10.4. Legitimación de voces silenciadas como giro hacia la revisión de nuestros marcos de pensamiento

En el ejercicio de tratar de hacer de las escuelas lugares para todo el mundo, una de las claves es mostrar a nuestro alumnado la realidad que la institución les ha ido ocultando durante años. De esta manera, tratamos de ofrecerles la oportunidad de que piensen por ellos mismos sobre una educación que no deje a nadie atrás y evidenciar que nuestro sistema educativo no atiende a todo el mundo. Por ejemplo, escuchar reflexiones contadas de primera mano por familias, profesionales o estudiantes que cuentan cómo se produce el sufrimiento en

las escuelas y quieren saber cómo hay que evitarlo permite salir de los círculos de inmovilismo que perpetúan los procesos de segregación escolar que se han normalizado en las escuelas.

Allí solo explicaban a los otros, aunque estaba en la misma clase que los demás. A mí no me explicaban, a mí me ponían aparte a pegar y cortar papeles. Sí, solo a eso. O sea, ni hacer un cuadradito, siempre atrás del todo con la PT o la auxiliar. (Indira, estudiante de ESO)

Las experiencias vividas en clase han contribuido a quitarme el pañuelo de los ojos. Los recursos están, lo que es necesario es saber gestionarlos de la manera adecuada. (Dolores, estudiante de la Facultad de Educación)

Pero esta evolución en el sentir y pensar del alumnado no llega si no desafiamos los modelos de enseñanza tradicionales en los que los saberes válidos son los que encontramos en leyes y teorías, que también han de ser cuestionados, porque en ellos reside parte de la responsabilidad de lo que hoy tenemos. Deshacerse del «pañuelo de los ojos» requiere la incorporación de la experiencia de gente común que había sido sistemáticamente silenciada (hooks, 1989) en las experiencias escolares de nuestro alumnado universitario. Esas experiencias son aún más potentes cuando pueden observar a docentes que han asumido una nueva posición que revalora sus posiciones y lenguajes. Cuando esto ocurre, se produce una legitimación que como docentes –por nuestra posición de privilegio, pero también por nuestra autoridad moral– ofrecemos a la palabra de personas que en este desigual panorama educativo juegan con desventaja.

Escuchar las voces ha significado tener la oportunidad de poder posicionarme desde otro lugar a la hora de entender una/s realidad/es que, hasta ese momento, estaban oculta/s. Supone mirar la vida con otras gafas en la necesidad de reconocer la diversidad como un elemento natural del ser humano y la oportunidad de posicionarnos del lado de las personas, de sus historias, formas de entender la vida, y formas de ser y estar en el mundo. (Moisés, estudiante de la Facultad de Educación)

Presenciar esas otras formas de relación permite desafiar los miedos que ha ido generando la institución en sus diferentes formas de exclusión: han aprendido a través de la socialización escolar a abandonar a ciertos compañeros y compañeras, a huir del conflicto, a asumir la realidad como algo inamovible. Han estado tratando de encajar en un molde estándar que también les oprime, pero comienzan a ver la posibilidad de mirar a las barreras que establece el sistema, y que provocan sufrimiento al alumnado, a las familias y también a los profesionales:

Estuve unos años saliendo al aula de educación especial, y lo que recuerdo de esos años es estar triste, estaba mal, me sentía triste porque allí tampoco aprendía, no hacía nada. (Indira, estudiante de ESO)

Tarde o temprano se nos plantea un dilema. ¿Qué hago: me adapto a lo que se espera de mí o hago cumplir los derechos humanos? (Raúl, orientador escolar)

Para mí, escuchar a esas personas supuso conocer una realidad: que la educación especial no es sino una forma de exclusión social y que el sistema educativo es violento. Por sus procedimientos, sus leyes, sus decisiones, sus prioridades... Es realmente impactante pensar que un espacio que se supone está diseñado para enseñar a vivir (y convivir), lo que consigue es deshumanizar a las personas, creando opresores y oprimidos, privilegiados y cosificados, con la falsa premisa de «si tú quieres, puedes» (Griselda, estudiante de la Facultad de Educación)

Escuchar profundamente los discursos de gente común permite al alumnado atreverse a cuestionar las relaciones de poder, y al cuestionarlas, aprenden también a reelaborar la legitimidad de las voces oficiales de la escuela. Las experiencias que ven –cargadas de un sufrimiento oculto– contradicen las teorías y normas que pretenden entender o regir la vida en las escuelas, lo que les permite cuestionarlas. Así, a menudo se suceden expresiones entre nuestro alumnado como: «He vivido engañada». El alumnado se sorprende, y también se emociona, destacando lo aprendido de la gente, especialmente de la más desfavorecida:

[Nada] se compara con conocer las experiencias de padres y alumnos que son excluidos en la escuela, escuchar las voces de los protagonistas, sus problemáticas y las circunstancias concretas a las que han tenido que enfrentarse desde su propia voz, desde sus perspectivas y desde su subjetividad como seres humanos ha supuesto que la empatía, el respeto y la concienciación se pongan por delante de la fundamentación teórica, la legislación o la burocracia. (Antonio, estudiante de la Facultad de Educación)

Este ponerse en diálogo con las voces de la gente que vive la escuela en posiciones de desventaja les permite revisar sus propias biografías, tratando de comprenderlas y a menudo reconstruirlas. Es decir, la experiencia, la emoción y el aprendizaje a través de la alteridad habilitan la construcción de cambios identitarios que permean lo profesional y lo personal, saliendo del espacio de lo técnico para llevarlo a lo moral y político. Algo que, como docentes, hemos experimentado y continuamos viviendo en nuestras investigaciones y clases. Y las clases así, como nuestras investigaciones, permiten nuevas identificaciones: una estudiante universitaria hablaba entre lágrimas después de escuchar la historia de exclusión escolar vivida por Rubén Calleja,⁵⁹ narrada por su padre durante una clase. No había sido capaz de articular palabra antes de que el invitado marchara. Pero contó su propia historia de acoso, ejercido por su profesora de danza. Rubén vivió el acoso por tener síndrome de Down, pero la identificación trascendió el capacitismo que opera tan incisivamente en la socialización escolar: la lucha por el derecho a la educación se convierte en un compromiso compartido que nos atraviesa a todos.

10.5. Un conocimiento emocionado: emoción, cognición y acción

Hemos hablado de lo que aprendemos al socializarnos en el sistema educativo, de cómo las teorías al uso a menudo enmascaran la

59. Puede encontrarse información acerca del caso de Rubén Calleja en <https://asociacionsol-com.org/tag/ruben/>

realidad al dejar fuera las palabras y experiencias de gran parte de la sociedad, impidiendo traspasar sus límites y que las voces de la gente común entren en las aulas para poder así construir una escuela inclusiva.

La experiencia con nuestro alumnado nos ha demostrado que traer a clase historias y saberes que quedan fuera de las paredes de las escuelas hace que sus aprendizajes sean más significativos, que se quiten «la venda de los ojos» e incluso sean capaces de cuestionar las relaciones de poder entre las que hasta ahora han crecido y de las que son parte. Pero lo que ocurre va mucho más allá, y otra de las claves fundamentales la encontramos en la manera en la que construyen esos aprendizajes.

Para mí, escuchar el relato de la comunidad escolar ha supuesto una suma de emociones encontradas. (Samuel, estudiante de la Facultad de Educación)

El modo en el que aprenden deja de ser neutral, pone sus emociones en juego y es entonces cuando el conocimiento cobra un mayor valor: se trata de un conocimiento emocionado, que parte de la tristeza, de la alegría, del asco, de la ira, del amor... Cuando el alumnado universitario observa el sufrimiento vivido por Indira, Rubén, Rafael o Raúl, y esas experiencias y sus interpretaciones cobran la categoría de legítimas en clase, el aprendizaje —a menudo por descubrimiento— no les deja indiferentes y trasciende los límites del aula, pues empieza ya a formar parte de sus vidas.

Tener la oportunidad de escucharlos ha sido fundamental en mi forma de plantearme la docencia, pero también en mi forma de percibir la discapacidad. No hay una vez que haya salido indiferente de alguna de las entrevistas, muchas de sus frases se han quedado flotando en mi cabeza durante días [...]. De estas conversaciones con la familia y con los estudiantes, se ha producido un efecto cadena en mi entorno: mi madre, mi pareja, mi hermana, mis amigas... Las entrevistas han roto las paredes del aula. (María, estudiante de la Facultad de Educación)

Un conocimiento que parte de emociones que como seres humanos compartimos, que nos ayudan a identificarnos los unos con los otros y que suponen un hito en el posicionamiento del alumnado frente a la realidad que las provoca: ese descubrimiento, el conocimiento emocionado que se ha generado, apela a la acción.

Es difícil explicar con palabras lo que ha supuesto para mí la asignatura, escuchar a todas las personas [...], me ha cambiado la vida, me ha cambiado la forma de pensar, ha sido un antes y un después, me encantaba ir clase, aunque salía con un sabor agrídulce, sin poder parar de pensar, con impotencia, sentimiento de culpabilidad y a la misma vez con energía suficiente para saber que no quiero seguir formando parte de esta forma de violencia inconsciente (otras veces consciente) que ejercemos. (Virtu, estudiante de la Facultad de Educación)

Cuando tienen la oportunidad de ver lo que le ocurre a otra persona, su dolor, su sufrimiento, su frustración... pueden reconocerse en una realidad que no queda tan lejos de la suya propia, y es entonces cuando comienzan a suceder cosas extraordinarias. Una de las autoras de este capítulo lo sabe bien cuando comenzó su carrera universitaria y tuvo que separarse por primera vez de su bebé para poder acudir a clase.

En mi cabeza aparecieron infinidad de preguntas para las que pensé que tenía respuesta, pero que, al encontrarse con el dolor de esa madre desde mi posición de madre recientemente estrenada, chocaban demasiado. Sin duda, esa historia me llegó, a pesar de no comprenderla del todo, pero algo me atrapó y desde entonces, algo dentro de mí empezó a cambiar. (Luz Mojtar)

El conocimiento que generamos desde emociones profundas es más relevante y significativo, pero además, al sentirse parte de esas historias sitúa al estudiante en una nueva posición: la indignación, por ejemplo, rompe con la neutralidad que exige la escuela, y en la que se asienta buena parte de la cultura escolar. Pero es esa neutralidad la que sostiene el *status quo*. Se aprende así que lo que hacemos tiene implicaciones en la realidad. Se desnaturaliza de esta manera la desigualdad, y con ello nuestro papel en ella. La realidad deja de ser algo

externo al alumnado, algo que deciden otras personas y ellos y ellas asumen de forma pasiva. Comienzan a posicionarse, a tomar partido y a actuar para transformar lo que pasa.

Esta experiencia me ha regalado la oportunidad de creer en la posibilidad de desarrollar juntos y juntas la capacidad de resiliencia, aportándome una nueva visión sobre la investigación y sobre lo que se puede conseguir a través de ella. Abriendo en mí un nuevo camino hacia el activismo y la transformación de la escuela, participando desde mi papel como maestra, y siempre de la mano de las familias, para trabajar en esta necesaria tarea de «construcción de catedrales» que es la escuela inclusiva. Y, sobre todo, me ha hecho ver que no estamos ni solos ni solas, ni locos ni locas, que solo es cuestión de actitud. (María Eloisa, estudiante de la Facultad de Educación)

Se trata, entonces, de una transformación de las relaciones de poder: los futuros profesionales de la educación aprenden a emocionarse con la gente y a involucrarse con ellas, con los discursos que deslegitiman las escuelas porque tienen el poder de cuestionarlas.

Escuchar a los demás, a los niños y las niñas, a los jóvenes, a sus familias, ha generado que me repiense como profesional de la educación. Ver sus historias, en muchos casos dolorosas, reflejadas en los niños y las niñas con las que trabajo cada día. Ver lo que nuestras palabras, nuestros gestos, nuestras miradas y nuestra inacción puede suponer para ellos y ellas. Estas, claramente, pueden marcar la diferencia entre transformar la realidad o perpetuar la violencia que se da en la escuela. (Eva, estudiante de la Facultad de Educación)

Y esto que ocurre en nuestro alumnado no es algo que nos sea ajeno. Comenzamos el capítulo mostrando los procesos vividos por la autora y los autores en relación a una de las historias que nos hicieron progresar, posicionándonos de forma clara en la defensa del derecho a la educación, lo que requiere una educación inclusiva comprometida con la justicia social. Las experiencias personales en la revisión de nuestras biografías y las evidencias presentadas de nuestro alumnado, muestran que el cambio cognitivo que se produce gracias a los relatos

de la gente común es profundo y afecta a los esquemas que organizan la identidad profesional y personal. Las emociones que sostienen dichos cambios cognitivos impulsan cambios sociales en los entornos del alumnado y a menudo los sitúa como agentes de cambio educativo. Agentes que encuentran en los lenguajes de la gente común el material necesario para reconstruir sus propias biografías y edificar un conocimiento pedagógico comprometido, como diría Freire (1988), con la transformación del mundo.

Referencias

- Ainscow, M. y Messiou, K. (2021). Inclusive inquiry: an innovative approach for promoting inclusion in schools. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15 (2), 23-37. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200023>
- Althusser, L. (2016). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión.
- Apple, (1986). *Ideología y currículo*. Akal.
- Bertaux, D. (1981). *Biography and Society*. Sage.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62), 711-734.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1979). *La reproducción*. Laia.
- Calderón, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. CERMI.
- Calderón, I., Moreno, J. J. y Vila, E. S. (2022). Education, power and segregation. The psychoeducational report as an obstacle to inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2108512>
- Calderón, I. y Sintés, R. (2012). *Yo soy uno más. Notas a contratiempo* (documental etnográfico). Cinesín. <https://youtu.be/9QP6aTdkbK4>
- Echeita, G., Parrilla, Á. y Carbonell, F. (2011). La educación especial a debate. *Revista RUEDES de la Red Universitaria de Educación Especial*, 1 (1), 35-53.
- Freire, P. (1988). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- Gabel, S. y Peters, S. (2004). Presage of a paradigm shift? Beyond the social model of disability toward resistance theories of disability. *Disability & Society*, 19 (6), 585-600. <https://doi.org/10.1080/0968759042000252515>
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Graó.
- hooks, b. (1989). *Talking back: thinking feminist, thinking black*. South End.
- Lafuente, A. (2013). *Ciencia ciudadana: los itinerarios amateur, activista y hacker*. Intefblog, <http://blog.educalab.es/intef/2013/07/31/ciencia-ciudadana-los-itinerarios-amateur-activista-y-hacker/>
- Lafuente, A. y Estaella, A. (2015). Ways of science: public, open, and commons. En: S. Albagli, M. L. Maciel, y A. H. Abdo (eds.). *Open science, open issues* (pp. 27-57). Unirio.
- Moreno, J. J. (2023). *Educación inclusiva, orientación escolar y respuesta a la diversidad. Narrativas en la formación del profesorado* (tesis doctoral inédita). Universidad de Málaga.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida*. Narcea.
- Parrilla, Á. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Rivas, J. (2022). Construir identidades docentes transformadoras. La necesidad de otra formación del profesorado. En: Bustos, R. (dir.). *Horizontica 21. La utopía posible* (pp. 42-55). Escuela Normal Superior de Michoacán.
- Rivas, J., Prados, E., Leite, A., Cortés, P., Marquez, M., Calvo, P. y Acuña, M. (2021). Ética, responsabilidad y trabajo colectivo en la investigación narrativa. En: C. Brandao, J. Carvalho y T. Alzas. *A prática na investigação qualitativa. Experiências de grupos de investigação* (pp. 139-151). Ludomedia.
- Rojas, S. (2008). La «voz» de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa: repensando las prácticas de investigación. *Revista de Educación*, 345, 377-398.
- Sastre, A. y Escorial, A. (coords.) (2016). *Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Save the Children.

- Seale, J., Nind, M. y Parsons, S. (2014). Inclusive research in education: contributions to method and debate. *International Journal of Research & Method in Education*, 37 (4), 347-356. <https://doi.org/10.1080/1743727x.2014.935272>
- Spivak, G. C. (2006). Can subaltern speak? En: C. Nelson y L. Grossberg (eds.). *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-316). MacMillan.
- Suárez, D. A. (2014). Investigación educativa, prácticas docentes y documentación narrativa de experiencias pedagógicas. En: J. I. Rivas, A. E. Leite y M. E. Prados (coords.). *Profesorado, escuela y diversidad: la realidad educativa desde una mirada narrativa* (pp. 109-124). Aljibe.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 157-169. <https://doi.org/10.15366/reice2008.6.2.011>

Índice

1. Introducción	9
------------------------------	---

I. UN MARCO DE ANÁLISIS SOBRE LA INCLUSIÓN Y LA EQUIDAD

2. Inclusión y equidad en la educación: una agenda global para la investigación y la comunidad investigadora	17
2.1. El contexto internacional	17
2.2. El papel de la investigación	19
2.3. Un giro inclusivo	21
2.4. Investigación colaborativa	23
2.5. Un conjunto de enfoques	25
2.6. Un marco analítico	27
2.6.1. Factores intraescolares	28
2.6.2. Factores entre escuelas	30
2.6.3. Factores más allá de las escuelas	31
2.7. Dar sentido al proceso	32
2.8. Conclusiones	35
2.9. Reflexiones finales	37
Referencias	38
3. La universidad ante la necesidad imperiosa de romper con la inercia. Algunos aprendizajes, desafíos y controversias	43
3.1. Una realidad cruda que pone a la ciencia ante un espejo	44
3.2. El papel de la universidad en la construcción de un conocimiento subversivo	47

3.2.1. Una ciencia de la gente	48
3.2.2. Investigar el cambio en sí	50
3.3. Una docencia inclusiva, comprometida con la investigación del alumnado	52
3.4. Unas ideas finales	60
Referencias	62

II. INVESTIGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

4. Interpelando a la investigación para el desarrollo de una educación más inclusiva	69
4.1. Investigación para la educación inclusiva. Entre el glamur y las dudas	69
4.2. Construyendo el puzle de la educación inclusiva. Aportes desde la investigación y la ética	81
Referencias	87
5. Hacia una educación inclusiva interseccional en la agenda formativa de docentes	95
5.1. El modelo de formación docente contemporáneo	97
5.2. Estructuras	98
5.2.1. Competencias del profesorado	99
5.2.2. Titulación	100
5.3. Prácticas	102
5.4. Una educación inclusiva interseccional	104
5.5. Una educación inclusiva interseccional en la formación de docentes	106
5.6. Discapacidad como cultura	106
5.7. Discapacidad como identidad	108
5.8. Discapacidad como contenido de aprendizaje	110
5.9. Discapacidad como epistemología	111
5.10. Discapacidad como conciencia crítica	112
5.11. Justicia social de discapacidad	113
5.12. Conclusión	115
Referencias	116

6. La investigación-acción participativa como encrucijada: investigación, formación inicial y permanente, y transformación de la realidad	123
6.1. ¿Para qué la formación inicial y permanente?	125
6.2. Competencia en educación inclusiva	126
6.3. ¿Es inclusiva la investigación?	130
6.4. La investigación-acción participativa (IAP) y la transformación de la realidad: el caso del CEIP La Parra	132
6.5. Conclusiones	139
Referencias	141

III. FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. ALGUNAS LÍNEAS PARA EL CAMBIO

7. La inclusión en la universidad y desde la universidad: una mirada desde la formación inicial de profesionales de la educación	149
7.1. Inclusión educativa y universidad	150
7.1.1. Miradas en torno a la discapacidad y la inclusión	152
7.2. Inclusión y universidad. Retos de trabajo	155
7.3. Formación inicial docente. Algunas propuestas o líneas de actuación	159
7.4. Las guías docentes como indicadores inclusores en la educación superior	161
7.5. Conclusión	165
Referencias	166

8. Derechos humanos y carrera académica: la excepcionalidad laboral universitaria en la reserva de empleo público para profesorado con discapacidad	171
8.1. Marco legal de la reserva de empleo público para personas con discapacidad (1978-2017)	174
8.1.1. Constitución Española (1978)	175
8.1.2. Ley 30/1984, 2 de agosto, de medidas para la reforma de la función pública	175
8.1.3. Real Decreto 2271/2004, de 3 de diciembre, de acceso al empleo público y provisión de puestos de trabajo de personas con discapacidad	177

8.1.4. Estatuto Básico del Empleado Público	178
8.1.5. Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social	179
8.1.6. Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía	179
8.2. La excepcionalidad laboral universitaria en la reserva de empleo público para profesorado con discapacidad: una panorámica (forzosamente) breve	181
8.2.1. Universidad de Burgos	181
8.2.2. Universidad de Oviedo	182
8.2.3. Universidad Nacional de Educación a Distancia	183
8.2.4. Universidad de Valencia	184
8.2.5. Universidad de Málaga	185
8.3. Conclusión	188
Referencias	193

9. ¿Qué se puede hacer desde las universidades para que las prácticas docentes sean inclusivas?	195
9.1. Reconocer y crear en la diversidad	198
9.2. Planificar y desarrollar una formación pedagógica sobre diversidad y educación inclusiva	199
9.3. Diseñar y planificar proyectos docentes accesibles por la diversidad y para la diversidad	200
9.4. Enseñar con estrategias metodológicas activas y participativas ...	201
9.5. Enseñar con estrategias afectivas y emocionales	203
9.6. Conclusiones	204
Referencias	205

10. Recuperar los lenguajes de la gente común para la formación de docentes inclusivos. (Auto)biografías y construcción de conocimiento para la acción	211
10.1. Autobiografía y las voces de la gente común	211
10.1.1. Sufrir con los otros (por Jesús Moreno)	213
10.1.2. Revisar la maleta (por Luz Mojtar)	214

10.1.3. Un giro interpretativo (por Ignacio Calderón)	216
10.2. Investigación biográfica, educación inclusiva y voces subalternas	218
10.3. Sacar el discurso pedagógico de los límites de la actual realidad	220
10.4. Legitimación de voces silenciadas como giro hacia la revisión de nuestros marcos de pensamiento	223
10.5. Un conocimiento emocionado: emoción, cognición y acción	226
Referencias	230



ÚLTIMOS TÍTULOS PUBLICADOS

Planificación de la docencia universitaria

Artur Parcerisa Aran (coord.)

El arte de presentar en público en la universidad

Carme Hernández-Escolano,
Montserrat Alguacil de Nicolàs (eds.)

Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad

Coral Elizondo Carmona

Manual de docencia universitaria

Max Turull Rubinat (coord.)

Educar con sentido transformador en la universidad

Pablo Rivera-Vargas, Raquel Miño-Puigcercós,
Ezequiel Passeron (coords.)

Bienvenidos a la universidad

Francisco Esteban Bara

Mejorar las prácticas de maestro: un modelo basado en la colaboración y la reflexión conjunta entre la escuela y la universidad

Teresa Mauri, Javier Onrubia, Rosa Colomina (eds.)

Recursos educativos abiertos

Gema Santos-Hermosa, Ernest Abadal Falgueras

Escribir en la Universidad española: entre la realidad y el deseo

Montserrat Castelló, Núria Castells (eds.)

Competencia de aprender a aprender y autorregulación en la universidad

Laia Lluch, Nati Cabrera (coords.)

Construir culturas de datos justas en la universidad

Juliana Elisa Raffaghelli

¡Escucha, rector! Las universidades singulares crean nuevos modelos de aprendizaje

Lluís Pastor

La inteligencia situacional en la formación de adultos

Michel Fiol, Marcel Planellas, Carolina Serrano,
Kristine De Valk

ChatGPT y educación universitaria: posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente

Mireia Ribera, Oliver Díaz Montesdeoca (coords.)

El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos

Dificultades, propuestas y desafíos

Los hallazgos de la investigación internacional son muy consistentes en la necesidad de promover cambios que favorezcan la equidad y la inclusión en los sistemas educativos. Sin embargo, las políticas que organizan las escuelas y las prácticas que se desarrollan en ellas siguen muy distanciadas de esos análisis científicos. La pregunta es evidente: ¿Qué estamos haciendo mal? Probablemente uno de los principales factores que entorpecen este proyecto es una concepción del cambio educativo equivocada, así como de la forma en que construimos conocimiento.

Este texto pretende adentrarse, junto a destacados investigadores e investigadoras, en algunos de los desafíos que este paso supone para formar futuros docentes que pongan la inclusión y la equidad en el primer plano de sus concepciones y prácticas educativas, pero también para promover la inclusión en las aulas universitarias, en sus investigaciones y en la transferencia del conocimiento.

En este contexto, las universidades necesitan reconocer nuestras contradicciones y poner en marcha nuevas propuestas de construcción de conocimiento y acción con nuestro alumnado y las comunidades escolares. Porque la educación inclusiva requiere un esfuerzo colectivo en el que nadie es prescindible.

Ignacio Calderón Almendros. Profesor titular del Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y MIDE de la Universidad de Málaga. Su investigación, concebida como una forma de activismo, pretende desentrañar los procesos de exclusión que se producen en las escuelas y promover la educación inclusiva, todo ello junto a las comunidades educativas. Ha sido invitado a impartir ponencias en varios continentes, ha publicado numerosos artículos en revistas internacionales y ha escrito una docena de libros.

María Teresa Rascón Gómez. Profesora titular en el Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y MIDE de la Universidad de Málaga. Sus líneas de investigación son la educación inclusiva, la educación intercultural y la atención a la diversidad. Ha publicado en revistas internacionales. Su último libro se titula *Análisis y propuestas para una nueva Ley Educativa* (Octaedro, 2020), publicado junto a Ignacio Calderón.

Octaedro 



Institut de Desenvolupament
Professional

