

The cover features a vibrant background with a blue-to-orange gradient. Overlaid on this are several overlapping circles in shades of pink, yellow, purple, and light blue. A central, 3D-rendered paper-like shape in light grey and yellow is positioned horizontally across the middle. The text is placed in the upper right quadrant of the orange section.

Eduardo S. Vila Merino  
Isabel Grana Gil  
(Coords.)

# Investigación educativa y cambio social

Colección Universidad

Título: *Investigación educativa y cambio social*

Primera edición: octubre de 2020

© Eduardo S. Vila Merino, Isabel Grana Gil (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

[http: www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)

e-mail: [octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18083-63-1

Depósito legal: B 19477-2020

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

# Sumario

Introducción: el necesario vínculo entre la investigación educativa y el cambio social . . . . .	7
ISABEL GRANA GIL; EDUARDO S. VILA MERINO	

## BLOQUE I. CAMBIOS SOCIALES, POLÍTICAS EDUCATIVAS Y NUEVAS DEMANDAS PARA LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

1. La investigación en teoría de la educación: panorámica y perspectiva intercultural . . . . .	15
EDUARDO S. VILA MERINO; J. EDUARDO SIERRA NIETO	
2. La condición narrativa de la identidad docente . . . . .	35
TANIA ALONSO-SAINZ; FERNANDO GIL CANTERO	
3. Pedagogía social y acción socioeducativa. Reflexiones para la investigación . . . . .	51
VÍCTOR MANUEL MARTÍN SOLBES; JOSÉ MANUEL DE OÑA COTS	
4. Innovación y política educativa andaluza: un análisis del marco normativo. . . . .	65
MANUEL HIJANO DEL RÍO	
5. De aprendices a universitarios. La configuración del oficio de maestro. . . . .	83
JUAN MANUEL FERNÁNDEZ-SORIA	

6. Iglesia y Estado en el control ideológico y profesional del profesorado en la España contemporánea (1857-1975): desde el autoritarismo a la Dictadura . . . . . 105  
FRANCISCO MARTÍN ZÚNIGA

BLOQUE II. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
COMO MOTOR DE LOS CAMBIOS EN  
LOS PROCESOS EDUCATIVOS

7. Ética en la profesión docente: educación de sentimientos y valores . . . . . 129  
AMPARO CIVILA SALAS
8. El acceso de las mujeres a las profesiones educativas: estado de la cuestión en el siglo XXI. . . . . 149  
ISABEL GRANA GIL; CRISTINA REDONDO CASTRO
9. La historia de la cultura material de la educación: un campo de investigación emergente . . . . . 167  
CARMEN SANCHIDRIÁN BLANCO
10. Investigar para construir una educación inclusiva. . . . . 189  
IGNACIO CALDERÓN ALMENDROS; MARÍA TERESA RASCÓN GÓMEZ;  
MARIANA ALONSO BRIALES
11. La investigación de la resiliencia y el acompañamiento socioeducativo: situación, limitaciones y posibilidades desde la mirada de la desventaja social. . . . . 211  
CRISTÓBAL RUIZ ROMÁN; DAVID HERRERA PASTOR
12. Investigación educativa y transferencia social del conocimiento . . . . . 227  
JOSÉ ANTONIO CARIDE

# Investigar para construir una educación inclusiva

IGNACIO CALDERÓN ALMENDROS  
MARÍA TERESA RASCÓN GÓMEZ  
MARIANA ALONSO BRIALES  
Universidad de Málaga

## Introducción

En los últimos años se han realizado importantes esfuerzos para alcanzar un sistema educativo capaz de situar entre sus prioridades la atención a la diversidad y la equidad. Las investigaciones que han puesto el foco en la educación inclusiva también han ido creciendo durante este tiempo, incrementándose así el interés por identificar y comprender los mecanismos que generan exclusión dentro de la escuela, y por idear y poner en marcha acciones dirigidas a enriquecer nuestras prácticas educativas desde la atención a la diversidad. No obstante, este tipo de investigaciones aún están abriéndose camino para que los resultados que muestran las relaciones existentes entre educación inclusiva, convivencia y éxito escolar tengan repercusión en las políticas públicas.

Por otro lado, como viene siendo habitual en el ámbito educativo, el plano teórico se desarrolla a una velocidad superior a la aplicación práctica de los saberes que se han ido acumulando a través de la experiencia con alumnado diverso, lo que dificulta a la escuela seguir el ritmo vertiginoso marcado por los incipientes cambios sociales.

Al comienzo de este capítulo haremos un recorrido jurídico de la educación inclusiva y realizaremos una aproximación conceptual al término. A continuación, analizaremos el modo en que las escuelas ejercen la dominación sobre los niños y las niñas con discapacidad. Y, finalmente, reflexionaremos sobre el potencial transformador de las comunidades de resistencia a través del activismo. No podemos olvidar que la exclusión es un proceso protagonizado y construido por el ser humano, por lo que para desmontarlo es necesaria una revisión crítica de los procesos de socialización y, en consecuencia, del papel que jue-

gan las escuelas en promover o no la justicia social a través de la educación. La investigación educativa puede resultar clave en el mantenimiento del orden actual de las cosas –con sus importantes desequilibrios– o en el cuestionamiento del mismo, retándolo y promoviendo otras formas de entender la realidad educativa y nuestras relaciones sociales en las escuelas.

## 10.1. La educación inclusiva como derecho

Para conocer los orígenes de la educación inclusiva como derecho hay que remontarse a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948 en París. En aquel documento, las naciones garantizaban el «derecho de todos los niños a recibir una educación básica y gratuita» (artículo 26), con lo que se constituían las bases de lo que posteriormente se ha entendido como educación inclusiva. Tras este importante acontecimiento, distintos encuentros internacionales han puesto de manifiesto la importancia de hacer cumplir este derecho, perfilando su contenido para no dar lugar a interpretaciones ambiguas.

En 1960, se celebra la Convención de la Unesco relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, en la que se recuerda que todo tipo de discriminación en el ámbito de la enseñanza constituye una violación de derechos enunciados en la Declaración Universal de Derechos Humanos.

En 1989, la *Declaración de los derechos del niño* reconoce el derecho de todos los niños a recibir una educación sin discriminación, y que sea gratuita y obligatoria al menos durante la etapa elemental.

En 1990, destaca la Conferencia de Jomtien (Tailandia), donde comienza el movimiento mundial «Educación para Todos» (EPT), liderado por la Unesco, con el objetivo de satisfacer las necesidades de aprendizaje de todas las personas. Durante este encuentro, 155 países de la comunidad internacional acuerdan «universalizar la Educación Primaria y reducir masivamente el analfabetismo para finales de la década».

En 1993, las *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* de las Naciones Unidas establecen la igualdad del derecho a la educación, así como la necesidad de que la educación se imparta en entornos integrados y en el marco de las estructuras comunes de educación (artículo 6).

En 1994, el Gobierno español en cooperación con la Unesco, organizó la Conferencia de Salamanca (España, 7-10 de junio de 1994), ciudad en la que más de 300 representantes internacionales se dieron cita para «promover el objetivo de la educación para todos examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el

enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales».

Durante la Conferencia se aprobó la Declaración de Salamanca, en la que se delimitaron los principios que guiarían la política y la práctica educativa para las necesidades educativas especiales, estipulando lo siguiente:

Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados (Declaración de Salamanca, párrafo 3).

Gracias a este encuentro se afianzó la idea de que las escuelas ordinarias debían ser lugares donde todos los niños y niñas tuvieran cabida, con independencia de su diversidad (funcional, cultural, de género, etc.). Se trataba de conseguir escuelas que vieran en esa diversidad una oportunidad de aprendizaje, y donde las necesidades del alumnado fuesen una prioridad y no algo secundario.

Como bien señala Parrilla (2002, p. 12), la Conferencia de Salamanca «no solo sirvió para introducir la noción de inclusión a nivel internacional, sino que refrendó un movimiento de ámbito mundial (el denominado movimiento inclusivo) que los países desarrollados perseguimos, y al que aspiran en desigual medida los países en vías de desarrollo».

En el año 2000, se celebra en Dakar (Senegal) el Foro Mundial sobre la Educación, donde aquellos países que aún no habían alcanzado las metas establecidas en la Conferencia Mundial de Jomtien se comprometen a hacerlo para el año 2015, a partir de seis objetivos (Conferencia de Dakar, 2000):

- Mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
- Velar por que antes del año 2015 todos los niños y las niñas, y sobre todo aquellos que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
- Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
- Aumentar en los 15 años siguientes el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a

todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

- Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
- Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas.

Ante la dificultad para hacer frente a estos objetivos en el plazo establecido, los ministros de educación iberoamericanos decidieron impulsar el proyecto «Metas educativas 2021», que se aprobaría en Mar de Plata (Argentina) una década después del compromiso con los objetivos de Dakar. Este nuevo compromiso buscaba ampliar el plazo para Iberoamérica de una «educación para todos» para el año 2021.

En 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas adopta la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, dedicando su artículo 24 a la educación, estipulando que «los Estados-partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás» (art. 24, punto 5). Esta Convención entraría en vigor en España el 3 de mayo de 2008.

En 2015, la Unesco, junto a otros organismos internacionales organizan el Foro Mundial sobre la Educación en Incheon (Corea), donde se aprueba la Declaración de Incheon para la Educación 2030. Esto, como bien señalan Ainscow, Slee y Best (2019), «destaca la necesidad de abordar todas las formas de exclusión y marginación, disparidades y desigualdades en los procesos y resultados de acceso, participación y aprendizaje» (p. 672). Como estos autores señalan, este enfoque se perfiló aún más en la Guía de la Unesco para asegurar la inclusión y la equidad en la educación (2017), donde la inclusión y la equidad son considerados principios fundamentales para los sistemas educativos, desde la idea de que «todos los estudiantes cuentan, y cuentan por igual» (p. 13).

Estas y otras alianzas internacionales han servido para afianzar en nuestras políticas educativas el concepto de educación inclusiva. Sin embargo, estos acuerdos son vulnerados continuamente. Un ejemplo de ello lo encontramos en el informe que el Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad elaboró en 2017 sobre el sistema educativo español. En dicho documento, se de-



nuncia la vulneración del Estado español al derecho a la educación de niños y niñas con discapacidad, y se le solicita que facilite a estos niños y niñas los apoyos necesarios para garantizarles igualdad de oportunidades, y que no mantenga opciones de educación segregada. Según Theresa Degener (2018), presidenta del Comité de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad, «el sistema educativo paralelo establecido para aquellos estudiantes con discapacidades que no encajan en las escuelas generales se convierte en trayectorias paralelas de la vida escolar, el empleo y más tarde la residencia, lo que lleva a resultados de vida muy diferentes».

## 10.2. Aproximación al concepto de educación inclusiva

La educación inclusiva ha sido definida por muchos autores, por lo que resulta difícil identificar una única definición del término. El significado que le damos a esta noción tiene mucho que ver con nuestra manera de entender la educación y las relaciones humanas. Es por ello que comenzaremos por identificar aquello que la educación inclusiva «no es».

- Incluir no es excluir. Excluir significa sacar o dejar fuera de un lugar o de un grupo a alguien. Una de las manifestaciones más comunes de exclusión son el fracaso y abandono temprano de la escuela.
- Incluir no es segregar. La segregación tiene que ver con separar, marginar o apartar a alguien de un lugar o de otras personas. Por eso cuando se separa a un alumno con discapacidad del resto de sus compañeros o se le ponen obstáculos a su escolarización en un centro y aula ordinarios podríamos decir que se le está segregando.
- Incluir no es discriminar. La discriminación significa mostrar un trato diferente, de inferioridad y perjudicial a una persona por sus características físicas, cognitivas o por su forma de pensar y actuar. Esto quiere decir que cuando impedimos a un alumno o alumna participar y acceder en igualdad de condiciones a la escuela por sus diferencias (ya sean funcionales, culturales, de género, etc.) la estaríamos discriminando.
- Incluir no es integrar. Aunque a menudo son usados como sinónimos, las palabras *inclusión* e *integración* responden a dos realidades diferentes. Integrar tiene que ver con una manera asimétrica de entender las relaciones humanas. Sería aquel proceso por el cual una persona o grupo permite a otro formar parte de él conformando una unidad. Esto implica la supremacía de unos poderes sobre

otros, ya que un sujeto o grupo es quien pone las condiciones para formar parte del grupo, y otro el encargado de asimilarlas. Como bien señala Ainscow (2001), la integración presenta limitaciones en la medida en que intenta amoldar a los alumnos a las exigencias del sistema educativo, cuando lo adecuado sería desarrollar e incluso transformar ese sistema para que se adapte a las necesidades del alumno.

Según Booth y Ainscow (1998, p. 2), «la idea de inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes, y reducir su exclusión del currículum común, la cultura, y comunidad». Se trata entonces de un proceso dinámico en el que resulta fundamental la igualdad de oportunidades y, por supuesto, la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Además, este proceso implica una ruptura con aquellos discursos hegemónicos que lideran las prácticas escolares de nuestro sistema educativo y que tratan de hacernos ver como «normal» lo que responde a una construcción social legitimadora.

Sin embargo, según Ainscow y Miles (2008, p. 24), el concepto de educación inclusiva debe cumplir con una serie de características:

a) la inclusión se refiere a todos los niños y jóvenes de las escuelas; b) se concentra en la presencia, la participación y los resultados; c) la inclusión y la exclusión están vinculadas, de tal modo que la inclusión supone la lucha activa contra la exclusión; y d) la inclusión se considera como un proceso que no tiene fin. Por lo tanto, una escuela inclusiva es una escuela en movimiento y no la que ha llegado al estado de perfección. La inclusión, por consiguiente, es un proceso que exige una vigilancia continua.

Incluir, por tanto, no significa exclusivamente que todos los niños y las niñas, con independencia de sus características y capacidades, tengan acceso a la escuela ordinaria, sino que se les permita participar en la construcción del sistema escolar, adaptándolo a sus intereses y necesidades. Como bien señala Casanova (2011, p. 18), «esa accesibilidad debe dirigirse al aprendizaje en plenitud de derechos y de igualdad de oportunidades con el resto de sus compañeros. Y para lograrlo, todavía nos falta compromiso generalizado y preparación en el conjunto del sistema educativo». Por eso la formación inicial y permanente del profesorado constituye una de las piedras angulares sobre la que debe erigirse la escuela inclusiva.

Por otro lado, Operti (2019, p. 79) habla de la necesidad de generar diálogos y nexos de unión en el sistema educativo para tratar la educación inclusiva de manera transversal. El autor propone abordar esta tarea desde seis ideas fuerza:

(i) un postura filosófica-ética en favor de un universalismo diverso e incluyente; (ii) un estado garante de una genuina inclusión en oportunidades educativas; (iii) la educación inclusiva entendida como el espíritu y la materia del sistema educativo; (iv) la educación inclusiva como un disparador de oportunidades de aprendizaje; (v) educadores que se apropien y amen la diversidad; y (vi) acuerdos sobre inclusión que convengan y comprometan a la sociedad en su conjunto.

Si bien estas claves deberían ser prioridad en las políticas públicas orientadas a promover la inclusión dentro de nuestros sistemas educativos, coincidimos con Marchesi y Hernández (2019, p. 54) en que para emprender esta transformación es necesario que previamente se produzca la inclusión social, es decir, «un acuerdo político y social que no solo se oriente a mejorar la calidad de las escuelas desde una perspectiva inclusiva, sino que también aborde el cambio cultural necesario para que la comprensión, la valoración y la garantía de los derechos de todas las personas sin discriminación formen parte de los valores y creencias mayoritarios».

## 10.3. Avanzando en la relación entre diversidad funcional y educación inclusiva

### 10.3.1. Comunidades resistentes, identidades resilientes

En un trabajo previo de Calderón y Ruiz Román (2015), en conmemoración del 20.º aniversario de la Declaración de Salamanca, se desarrollaba una disección sobre el modo en que las escuelas ejercen la dominación sobre los niños y las niñas con discapacidad (algo ampliamente desarrollado en Calderón, 2014), sintetizado en dos grandes mecanismos:

- Las condiciones materiales y simbólicas en las que se enmarca el sujeto, como los procesos de socialización que inculcan las representaciones sociales sobre la discapacidad, que son elaboraciones ajenas sobre las que las personas con discapacidad apenas tienen capacidad de modificación (Ferreira, 2008; De la Rosa, 2008). A estos sistemas de significación han de adaptarse en el transcurso de su socialización, lo que implica la subjetivación de una jerarquización social en la que la persona con discapacidad ha de entenderse incompleta y con menor valor, así como exenta de determinados derechos.
- El condicionamiento como práctica y experiencia, referido a la presión que realiza el ambiente en su continua interacción con el suje-

to, en acciones directas con él. Es decir, es la presión continuada que consigue que la persona tome la forma del molde que constituye las condiciones materiales y simbólicas de la experiencia. Y esto, en las escuelas, se produce a través de la didáctica, el currículum, la organización escolar, la actitud de los profesionales, la estructura del sistema educativo, las actividades, los tiempos y los espacios escolares, etc., que giran en torno a la idea de normalidad, que se construye y mantiene en la escuela a través de un evidente proceso de diferenciación que lleva aparejado desiguales posibilidades de éxito, aprendizaje, participación y reconocimiento en las esferas escolar y social. Para ello se presenta como fundamental un sistema de premios y castigos dirigidos durante la etapa escolar más a doblar a las familias que a los estudiantes con discapacidad (a través de calificaciones y otras segregaciones aparentemente neutrales). Así se produce una doble domesticación que preserva la estructuración de la realidad social a través de la normalización: las familias se someten a las representaciones sociales acordes con la norma, ejecutando a su vez la tarea delegada de conseguir que la persona con discapacidad interiorice y subjetive el estigma.

Ante este panorama, las familias a menudo observan el proceso seguido, que desemboca en la devaluación de la persona, su segregación y su exclusión educativa y social como algo irremediable. Sin embargo, esta adaptación al medio social no parece producirse sin la resistencia de la persona y su contexto próximo. Las familias modifican en parte las representaciones sociales sobre la discapacidad con el nacimiento de la persona (o con la adquisición de la discapacidad), puesto que experimentan el estigma. Lo cual lleva a menudo a interpretar inicialmente la realidad en términos de justicia, movidos por la emoción y como fruto de un desequilibrio en las relaciones que el contexto (sobre todo el escolar) establece con su familiar. No obstante, el papel que ejercen los profesionales (incluidos los sanitarios) tiende a disolver el conflicto a través de la asimilación, puesto que devuelven el discurso a los términos científicos y neutrales que dominan el resto del medio social. La emoción es tapada por la razón.

Sin embargo, las respuestas de resistencia hacia las imposiciones de orden social (relaciones, jerarquización, dominación) y cultural (interpretación a una selección cultural parcial, en cierta medida arbitraria, en la escuela) son neutralizadas básicamente a través de estrategias burocráticas, así como aumentando el nivel de control que las instituciones (especialmente, la escolar) ejercen sobre la persona y su impacto en el contexto. Este aumento de control se asentaría en la desacreditación de las acciones de rebeldía, calificándolas de conductas «desviadas», que en el caso de las personas con discapacidad cognitiva incide fuerte-

mente en el refuerzo del estigma al que la persona pretendía oponerse. La derivación hacia itinerarios, modalidades de escolarización y centros de educación especial emerge como respuesta institucional a esta necesidad de control de pensamientos y conductas que desafían la normalidad como organizadora de la realidad, y en concreto la realidad escolar. Con ello, se refuerza el control de conductas, dada la aún estrecha vinculación del modelo médico de la discapacidad en las unidades de educación especial.

Solo cuando se trasciende esta rebeldía espontánea y poco reflexiva cabe la posibilidad de generar respuestas realmente resistentes. Cuando de manera más o menos consciente, la persona se opone a la situación que le proyecta el contexto, y genera estrategias que no impliquen el refuerzo del control de sus pensamientos, actitudes y conductas, podemos hablar de la resistencia a través de la interpretación (Ruiz-Román *et al.*, 2011). Es un proceso complejo que inicialmente nace de la confianza en la intuición y las emociones, superando con ello las interpretaciones y prescripciones que hacen los profesionales, que actúan como agentes de la normalidad y el *statu quo*. Es decir, parte de que el entorno necesariamente debe poder y saber cuestionar lo que las instituciones dictan y dictaminan para que se posibilite la elaboración de un movimiento relativamente autónomo del sujeto, puesto que en estas condiciones se posibilita el contraste de ideas y el asentamiento de propuestas de resistencia a través de la interpretación. Las personas necesitan encontrar referentes que confían en la acción personal y en los que se puede confiar. Cuando esto ocurre, el chantaje social pierde poder, que se transfiere al sujeto que emerge en un proceso de empoderamiento. Y en ese camino de liberación, la persona y su contexto de apoyo necesitan ir creciendo en formación, puesto que el control institucional –guardián de la normalidad– se incrementa a medida que se va avanzando en edad y escalando en la pirámide social. A medida que se desafía el orden establecido, que perpetúa la situación de privilegio de unos colectivos y personas mientras oprime a otras. No es suficiente, por tanto, la intuición y la emoción para resistir, interpretar y crear en lo sucesivo. La situación requiere una dosis de análisis sistemático y de diseño de acción inteligente (incluidas todas las inteligencias), consistente y duradera. Un proceso lógico que ocurre cuando no se han abandonado los valores, ideas y conductas que iniciaron todo el proceso y que habrían dado resultado. Son estas construcciones las que deben iluminar los procesos complejos que permiten ir rompiendo, a modo de cuña, las barreras opresivas que se erigen tozudamente en nuestra sociedad y en las escuelas en particular.

### 10.3.2. Hacia la recuperación de la humanidad perdida

Después de lo expuesto en estas páginas, queda pensar cómo conseguir que las personas con discapacidad puedan unirse a otros colectivos y construir así nuevas posibilidades de futuro. Salidas a una situación de evidente acoso social y educativo, que permitan la construcción de nuevos proyectos de vida. Pero de vida comunitaria. No podemos volver a incurrir en el error de focalizarnos en lo individual. Lo que hemos pretendido mostrar es justo el camino de ida y vuelta entre lo personal y lo estructural, que atraviesa las relaciones. Y este nuevo proyecto se ha de basar en formas alternativas y contrahegemónicas de relatar y entender la vida (personal y colectiva, escolar y social), que haga resurgir la humanidad que los procesos burocráticos y socializadores van mutilando. Estas resistencias vertebradas en lo colectivo, que aguantan a los envites del estigma y la ideología de la dominación, acaban destilando experiencias resilientes: personas que consiguen sobreponerse a las adversas condiciones de su experiencia sin hipotecar su humanidad cuestionada, gracias a una profunda búsqueda del sentido de la vida (Cyrulnick, 2002 y 2003; Frankl 1991, Rojas Marcos, 2010; Ungar, 2003; Rutter, 1979, 1992 y 1993). Los movimientos comunales de resistencia permiten a la persona sobreponerse a las magulladuras de la herida psicológica, resurgiendo del mundo de los muertos (Cyrulnick, 2002) al recuperar la humanidad robada. Y si somos narraciones, como postula Brunner (1991), podemos crear y recrear las historias de nuestra vida personal y colectiva, rediseñar nuestras identidades heridas. Por eso, la recuperación de relatos resilientes permite salir de las fronteras de la normalidad, porque cuestionan lo incuestionado, creando nuevas cartografías vitales y sociales dirigidas por el deseo. Queda trabajo por hacer en el apoyo incondicional por la lucha contra la desigualdad (sea por el motivo que sea), en la interpretación científica de las voces legítimas de las personas con y sin discapacidad, en el acompañamiento humano (que no terapéutico) de los docentes a su alumnado y en hacer públicas las historias de resiliencia que logran cuestionar y mover fronteras. Porque las cuestionan, ya que pueden subvertir el poder, y son resilientes, pues albergan en su interior, necesariamente, la reconciliación.

En esta línea destacamos algunos trabajos inspiradores como los de Goodley y Runswick-Cole (2014) y Goodley, Runswick-Cole y Liddiard (2015), en la actualidad dos de los principales investigadores en los Disability Studies, que reconocen la influencia que sus posiciones como familiares y aliados de personas con discapacidad intelectual han tenido en sus concepciones filosóficas y respuestas políticas. Tanto es así que vienen desarrollado una teoría de los «estudios dis/humanos», que tratan de repensar lo humano a través de la discapacidad, refor-

mando lo humano y con ello afirmando la humanidad de las personas con discapacidad. Un ejemplo de trabajo académico comprometido con la transformación de la realidad.

### 10.3.3. La investigación como herramienta para cuestionar las bases de la exclusión educativa

Desde la investigación educativa, ante la realidad y las relaciones educativas podemos tomar un nuevo posicionamiento cargado de incertidumbre, ya que debe violentar algunas de las bases sobre las que hemos ido construyendo el conocimiento pedagógico, las relaciones educativas y el sentido mismo de instituciones como la escolar. Porque la tradición privilegia un conocimiento pedagógico restringido a la tematización y a la normalidad, y no hay hecho pedagógico si no se problematizan las relaciones en lugar de cuestionar al otro (Skliar, 2007). En este cometido, las teorías de la resistencia permiten analizar, desafiar y transformar las representaciones y prácticas educativas que nombran, marginan y definen la diferencia como «el otro devaluado», cuestionando las relaciones de poder que sustentan esta «colonización de las diferencias» (Giroux, 1994). Podemos devolver los problemas que la escuela ha convertido en individuales a la arena social: las conductas disruptivas, por ejemplo, se generan en contexto y pretenden interrumpir lo que Skliar (2017) llama el «orden natural de las cosas»; el fracaso escolar no es personal, sino que encuentra su lógica en unas relaciones desequilibradas; podemos romper con la burocratización de la tarea docente, y devolver con ello el respeto a la profesión, así como a la sabiduría de la gente común (Apple, 2013).

Como ya apuntamos, las personas tenemos la capacidad de resistir a los discursos dominantes; de hecho, lo hacemos. Podemos aprender de esos movimientos, a menudo inconscientes, que están respondiendo cotidianamente a la lógica mayoritaria de la institución en la actualidad. Las investigaciones contribuyen a fortalecer el lenguaje de las personas oprimidas para crecer juntos, porque en esos lenguajes y discursos verdaderos la institución puede recuperar la humanidad. Y las escuelas pueden y deben convertirse en espacios de lucha por la democracia y la justicia social, porque, como dice Barton (2001), las actuales condiciones y relaciones son inaceptables. Hay batallas que aún hoy están librando algunos niños y niñas junto a sus familias por el derecho a la educación en las escuelas comunes, y lo están haciendo solos, sin el apoyo de la investigación educativa. No es una cuestión biológica. Tampoco es individual. Es una realidad política que hemos permitido, que sostenemos y que necesariamente tenemos que revertir en las escuelas, como sitios de acompañamiento, construcción de alianzas y reconocimiento de lenguajes.

El cambio social en las escuelas, el cuestionamiento de la homogeneidad en ellas, tiene que nacer de las experiencias de la gente. De experiencias reales, que duelen a las personas que tenemos alrededor, aunque no queramos verlas. Hay en ellas siempre algún lenguaje negado, escondido o asustado. Pero también son lenguajes que, al partir de las diferencias, cuando emanan posibilitan insólitos mapas vitales y sociales, y constituyen fuentes de esperanza hacia nuevas alianzas que cuestionen las fronteras que impiden la transformación de las relaciones de dominación y las experiencias de opresión. Este es un gran cometido que tiene una investigación educativa que lucha por la equidad y la inclusión: reconocer esos lenguajes negados, articular sus narraciones y aprender de ellas para transformar las escuelas.

#### 10.3.4. Activismo, construcción de conocimiento y discapacidad

La idea del conocimiento como algo estático y concluido que tradicionalmente propugnaba el positivismo es puesta en tela de juicio por numerosas teorías y colectivos. Quizás las más destacadas sean las críticas de los enfoques constructivistas y relativistas, que ponen de relieve el carácter dinámico del conocimiento y las diversas formas de percibir la realidad y el mundo que nos rodea.

El conocimiento entendido como propiedad carece de sentido en la sociedad del conocimiento y la tecnología, donde el saber pasa a convertirse en un bien común al alcance de todos. Las nuevas tecnologías han hecho posible que determinados colectivos marginados en el ámbito del saber (mujeres, personas con discapacidad y otros colectivos excluidos socialmente) hayan podido erigirse como productores de conocimientos valiosos, como agentes de transformación, que se sirven de las redes sociales para hacerse oír. Estos activistas, como afirma Lafuente (2013), no son contrarios a la objetividad: «Con independencia de la radicalidad de sus manifestaciones públicas, todos marcharían bajo la bandera del “nada sobre nosotros sin nosotros”. Y ese “nosotros” incluye cualquier forma de discapacidad, desde los pacientes crónicos a todos los que viven sus desplazamientos como una carrera de obstáculos» (Lafuente, 2013).

Se trata de la ciencia común, una forma de producir conocimiento que debe poder hacerse entre todos, que no es lo mismo que para todos (Lafuente y Estaella, 2015). La necesidad de construir el conocimiento entre todos emana de una realidad: que el mundo común no reclama más expertos, ni alcaldes. Es un mundo (en) común, hecho entre todos, con palabras, prácticas, protocolos e infraestructuras que tienen que ser abiertas, emergentes y recursivas (Lafuente y Estaella, 2015). Es decir, la gente genera conocimiento valioso, contrastado y útil, y al hacerlo en común construyen un mundo deseable, más justo y hospitalario.



De lo que estamos hablando es de hacer inclusiva la investigación educativa, ya que incluso la investigación sobre inclusión a menudo es excluyente (Parrilla, 2009). Esta es la única forma de democratizar las proyecciones educativas, de construir a partir de perspectivas que han sido sistemáticamente obviadas por ser marginadas, excluidas y acalladas. Para ello es necesario conocer esos otros lenguajes, esos discursos que pueden sacarnos de la visión hegemónica, monolítica y única que aún domina gran parte de nuestras escuelas y aulas. Solo trascendiendo esta perspectiva simplista y aplastante podemos construir prácticas educativas para todas las personas.

### 10.3.5. Algunas propuestas de investigación inclusiva

La investigación en educación inclusiva desempeña un papel determinante para denunciar barreras, promover políticas y reformas que lleven a los centros educativos a realizar transformaciones para dar respuesta a la diversidad del alumnado. En el trabajo presentado por Suárez y López (2018) se puede revisar la investigación realizada en el ámbito de la educación inclusiva en España, entre los años 2010 y 2016, a partir del análisis de artículos publicados en algunas revistas de reconocido prestigio y de las tesis doctorales defendidas en dicho periodo de tiempo.

El foco de interés de los trabajos analizados ha sido la metodología docente, la revisión de las necesidades educativas del alumnado, la calidad y mejora de los centros e instituciones y la formación a lo largo de la vida. El número de artículos publicados en las revistas suponen un 2,17% del total y se encuentran un total de 19 tesis doctorales. Los autores de este estudio concluyen que las publicaciones de investigaciones acerca de la educación inclusiva representan un pequeño porcentaje, lo que coincide con las afirmaciones de diversos autores al señalar que las investigaciones sobre inclusión aún siguen siendo minoritarias (Susinos, 2002; Martínez, De Haro y Escarbajal, 2010; Echeita, 2013). Por ello es necesario continuar desarrollando investigaciones que contribuyan a un proceso transformador de la escuela, para lo que se deben abordar desde metodologías que impulsen dichos cambios.

Durante los últimos años hemos venido desarrollando algunos proyectos de investigación que tratan de abordar la realidad educativa desde esta perspectiva inclusiva, y para ello nos hemos valido de tres grandes estrategias: la investigación-acción, la investigación-acción participativa y la investigación biográfica y narrativa. Cada una de estas propuestas permite la reflexión situada de la realidad educativa, junto con las personas que la experimentan, y con la perspectiva de ponernos juntos a cuestionar y transformar la realidad. Trataremos de ejemplifi-

carlas con algunas investigaciones desarrolladas por el equipo en los últimos años.

Un ejemplo de investigación emancipatoria es la documentada en el libro *Educación, hándicap e inclusión. Una lucha familiar contra una escuela excluyente* (Calderón y Habbeger, 2012). Se trata de una narración reflexionada sobre la experiencia de una familia que, embarcada en un proceso de investigación-acción, emprende una lucha pedagógica que apuesta por los aprendizajes de uno de los hijos, estudiante de Secundaria Obligatoria que había sido propuesto para su ingreso en un centro de educación especial. La investigación se aborda desde una perspectiva inclusiva, comprometida y radical, cuestionando estrategias segregadoras soterradas, que son difícilmente combatibles por ser amparadas por la institución y los profesionales. Tanto la perspectiva del proyecto, asentado en los análisis que nacen de una familia oprimida por la etiqueta de uno de sus miembros, como la realidad del desarrollo posterior del protagonista rigurosamente registrado hacen de este estudio una herramienta que impulsa a repensar el compromiso de los educadores en la participación real de toda la comunidad y el reconocimiento de los demás en sus derechos humanos y educativos. Algo especialmente útil para que muchas familias puedan aprender a hacer valer sus derechos. Una investigación llevada a cabo por una familia es un ejemplo de cómo la investigación educativa puede constituirse en forma de resistencia para las personas que son objeto de representaciones sociales que las minusvaloran y anulan, incluso en las instituciones educativas.

La investigación-acción nace como una forma de tratar simultáneamente conocimientos y cambios sociales (Lewin, 1992), ya que se orienta a la transformación positiva de la realidad mediante la intervención sistemática y reflexiva llevada a cabo por los propios involucrados (López y Lacueva, 2007, p. 582).

La investigación-acción participativa, por su parte, es «una investigación realizada por personas corrientes que actúan como investigadores para explorar cuestiones de sus vidas diarias, reconocer sus propios recursos, producir conocimiento y actuar para superar desigualdades, a menudo en solidaridad con personas externas» (Dickson, 1997, p. 2). Por ejemplo, un centro educativo al completo puede entenderse como una comunidad de investigadores e investigadoras que pretenden la comprensión y la mejora de su realidad a través de la participación.

Bajo el paraguas del Proyecto de Investigación «Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva desde el modelo social de la discapacidad. Resistencia, resiliencia y cambio social», las familias de un centro educativo junto con todos los niños y niñas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria del mismo fueron invitadas a realizar una evaluación participativa de su escuela, con la idea de proyectar cambios entre toda

la comunidad educativa. El profesorado, responsables políticos locales, alumnado y familias diseñaban propuestas de intervención para cambiar el orden injusto de las cosas, y el papel de los investigadores externos es el de asegurar que los procesos son los adecuados para conseguir lo que esa comunidad se propone. En este caso, la demanda partió de un grupo de docentes del colegio que solicitó una formación en centro sobre inclusión educativa. La propia demanda pedía a gritos una investigación de la que ellos mismos fueran los protagonistas, y en la que tuvieran cabida las voces silenciadas comúnmente en las escuelas. Esto implica partir del hecho educativo como un fenómeno dilemático, complejo y conflictivo, ya que pretende satisfacer demandas y necesidades de un colectivo grande y diverso. Por otra parte, las propuestas autoconstruidas como la que estamos describiendo influyen más en la realidad que las externas, la transforman y hacen crecer a la institución educativa gracias a la formación que emana del proceso (Escudero, 1987; Carr, 1989). Para más información, puede consultarse el inicio de todo este proceso de investigación en Alonso y Vila (2019).

En otra ocasión desarrollamos un encuentro estatal de activistas por el derecho a la educación inclusiva. El inicio también partió de la demanda de la gente: una orientadora escolar escribió un *post* en una red social en el que exponía su malestar en el ejercicio de la orientación educativa. Proponía ella hacer un encuentro con otros colegas de profesión para compartir estos dolores. A su llamada respondieron principalmente familiares de esos niños y niñas que sufren las consecuencias del modo en que tenemos construidas las escuelas. Se evidenció que la frontera entre los profesionales y las familias se diluye cuando nos implicamos con propuestas éticas, ilusionantes y justas. Muchos familiares mostraron su deseo de asistir.

Desde la Universidad de Málaga asumimos la propuesta de convocar un encuentro físico en forma de *workshop*, bajo el título «Nuevas miradas en la orientación escolar para la infancia y contra la segregación». Como resultado, reunimos a 100 personas en una «pecera» retransmitida en *streaming* dialogando intensamente sobre lo que ocurre en muchas escuelas, con todo respeto, pero sin tapujos: es exclusión institucionalizada. Las modalidades de escolarización, los informes psicopedagógicos en los que se sustentan y la inercia de la escuela conducen a muchos niños y niñas a una segregación sin remedio, en nombre de su supuesto bien. Pero no es cierto; allí se dejó bien claro. Una sesión de trabajo altamente constructiva e influyente, construida sobre la premisa de hacer un diálogo igualitario en el que las voces de las familias tenían el mismo valor que la de los profesionales y el alumnado que allí se convocó. El punto de partida: el análisis de esas realidades en relación con las experiencias de los asistentes, y esas conversaciones tuvieron su eco en la red: no es común que un debate sobre educación

—menos aún una de estas características tan poco complacientes— llega a ser *trending topic* en Twitter. Los asistentes asumieron desde el principio el rol de investigadores e investigadoras, y sus producciones fueron realmente valiosas desde el punto de vista científico. El papel de los investigadores universitarios en ambos casos es el de metodólogos que facilitan los procesos de análisis autónomo y sistemático de los agentes de la IAP. Todo el proceso llevado a cabo y sus ecos pueden consultarse en la red y en Calderón (2018).

La última línea desarrollada por nuestro equipo para llevar a cabo investigación inclusiva es de corte biográfico y narrativo. La metodología biográfica es idónea para analizar la identidad (Atkinson, 1998), por lo que ha sido usada históricamente para el estudio de personas y grupos en desventaja (Bolívar, 2002). Es decir, es ideal para comprender las experiencias personales bajo condiciones de opresión y exclusión (Bertaux, 1981), que son las que no suelen ser preguntadas. Estudios de caso de corte biográfico, como el desarrollado en Calderón (2014), permiten adentrarse en coordenadas de análisis que suponen una propuesta contrahegemónica, porque son en sí mismos una resistencia al poder legitimador de la escuela. Que una persona con síndrome de Down publique su experiencia educativa en una de las revistas científicas internacionales de mayor prestigio junto al investigador (Calderón y Calderón, 2016) da cuenta del valor que una investigación puede dar a la colaboración con las personas que serían objeto de estudio, pero que en este se convierten claramente en sujetos investigadores. El estudio citado muestra cómo una persona con síndrome de Down tiene que luchar en la arena educativa para desarrollar una identidad libre de los prejuicios que el sistema educativo y la sociedad en general tratan de imponer. La resistencia generada por Rafael y su familia, los procesos educativos inclusivos y el uso de la creatividad en la construcción de la identidad provocaron que Rafael pudiera desafiar las representaciones sociales, las creencias y el estigma. Las construcciones cotidianas y complejas que permitieron a Rafael soñar son las que a partir de la investigación se convierten en el caldo de cultivo del pensamiento y la acción de otros estudiantes, familiares y profesionales.

## 10.4. Aprender a construir una escuela sin exclusiones

A lo largo de estas páginas hemos tratado de abordar una primera conceptualización de la educación inclusiva como derecho humano fundamental, haciendo un recorrido por su nacimiento y evolución en tratados internacionales. Posteriormente hemos analizado el modo en

que en las escuelas las personas nombradas por la discapacidad están siendo sistemáticamente despojadas de su derecho a la educación inclusiva. Por último, hemos abordado el modo en que se construye el conocimiento sobre la educación inclusiva, el papel fundamental que puede tener la investigación sobre este tema, y la necesidad de hacerla desde una concepción democrática de la construcción de conocimiento y de la realidad escolar. Transformar las escuelas para hacerlas inclusivas requiere un giro epistemológico que ha de partir del compromiso de los investigadores e investigadoras por construir un conocimiento situado, justo y útil para el cometido de hacer de la institución escolar un espacio de conflicto, justicia curricular y reconocimiento. Hemos ejemplificado algunas propuestas de investigación acordes con la filosofía que impregna la educación inclusiva.

Pero de nada sirve saber sobre educación inclusiva, legislar para que los sistemas educativos se alineen en torno a ella, ni hacer investigación comprometida con la inclusión y la equidad, si no se transforman las culturas y las prácticas escolares, lo que requiere cambios en la formación inicial y permanente del profesorado.

Por un lado, es necesario introducir en los planes de estudios de las titulaciones relacionadas con el ámbito educativo más contenidos teórico-prácticos sobre educación inclusiva, educación emocional y educación en valores. Los futuros educadores tienen que tener las herramientas necesarias para favorecer un clima de convivencia en un aula donde hay chicos y chicas con necesidades emocionales, físicas y cognitivas diferentes, así como ser capaces de crear entornos de aprendizaje inclusivos en los que ningún alumno se sienta discriminado.

En este sentido, otra línea prioritaria es la formación permanente del profesorado, puesto que facilita una respuesta ajustada a las necesidades de un centro, siendo este el lugar de reflexión más adecuado para que la mejora de la práctica tenga una clara repercusión en el desarrollo integral del alumnado y en el comunitario (Alonso y Vila, 2019). Por tanto, los centros docentes pasan a ser desde esta concepción contextos para el aprendizaje e intercambio de prácticas educativas y el desarrollo de las actividades de formación del profesorado, de manera cooperativa y en escenarios reales (Imbernón, 2012).

Estamos excluyendo, pero podemos deconstruir las exclusiones que ha generado el orden actual, aceptando las diferencias por encima del proyecto cada vez más homogeneizador que se ha instalado en las escuelas. La escuela de los estándares y el acatamiento no es la única posible (Calderón, 2015, p. 52).

Efectivamente, la escuela inclusiva no concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera unidireccional, donde el docente es el

único capaz de crear y transmitir conocimiento. Tampoco busca moldear a sus alumnos bajo los parámetros de un modelo establecido y construido en la era industrial, ni deshacerse de aquellos que no alcanzan el estándar establecido. Estas escuelas se esfuerzan por adaptarse a las necesidades de los discentes y de una sociedad en constante cambio; priorizan la creación de espacios abiertos donde todos los intereses y capacidades tengan cabida; por supuesto, conciben el conocimiento como un proceso dinámico y participativo. Propuestas de investigación participativas e inclusivas en las que se devuelve el valor negado a las voces de las personas que son habitualmente excluidas de las escuelas, como las que hemos abordado en estas páginas, pueden ser una herramienta para empoderar a colectivos, para cuestionar prácticas, políticas y tradiciones, y para generar nuevas culturas escolares. A través de una formación que tenga en cuenta aquellas voces marginales, y que las ponga en el centro. Porque se trata, ahora sí, de centrarnos al fin también en la periferia.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Notas y referencias bibliográficas*. OAS: Washington D.C. <<https://bit.ly/36WhioU>>
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva. *Prospectivas*, 38 (1), 17-44.
- Ainscow, M., Slee, R. y Marnie, B. (2019). The Salamanca statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 671-676.
- Alonso, M. y Vila, E. S. (2019). Pensar colectivamente una escuela mejor. Formación permanente y educación inclusiva. *Aula de Secundaria*, 33, 18-22.
- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* Nueva York: Routledge.
- Atkinson, P. (1998). *The life story interview*. Londres: Sage.
- Booth, T. y Ainscow, M. (eds.) (1998). *From them to us*. Londres: Routledge.
- Barton, L. (2001). Disability, struggle and the politics of hope. En: Barton, L. (ed.). *Disability, politics and the struggle for change* (pp. 1-10). Londres: David Fulton.
- Bertaux, D. (ed.) (1981). *Biography and society. The life-history approach*. Londres: Sage.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Calderón, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. Madrid: Cinca.
- (2015). Conquistar las escuelas como sitios de esperanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 461, 50-54.

- (2018). Deprived of human rights. *Disability & Society*, 33 (10), 1666-1671.
- Calderón, I. y Calderón, R. (2016). «I open the coffin and here I am». Disability as oppression and education as liberation in the construction of personal identity. *Disability & Society*, 31 (1), 100-115.
- Calderón, I. y Habegger, S. (2012). *Educación, hándicap e inclusión. Una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Granada: Octaedro.
- Calderón, I. y Ruiz, C. (2015). Education as liberation from oppression: personal and social constructions of disability. En: Kiuppis, F. y Sarromaa Haussätter, R. (eds.). *Inclusive education twenty years after Salamanca* (pp. 251-260). Nueva York: Peter Lang.
- Carr, W. (1989). ¿Puede ser científica la investigación educativa? *Investigación en la Escuela*, 7, 37-44.
- Casanova, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. *Participación Educativa*, 18, 8-24.
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- (2003). *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma*. Barcelona: Gedisa.
- De la Rosa, L. (2008). *La historia de vida de Ángel. Parálisis cerebral, normalidad y comunicación*. Madrid: La Muralla.
- Dickson, G. (1997). *Participatory action research and health promotion: the grandmothers' story*. PhD Diss.: University of Saskatchewan.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo «voz y quebranto». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 99-118.
- Escudero, J. (1987). La investigación acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-39.
- Ferreira, M. A. V. (2008). A sociological approach to disability based on the social model: some characteriological sketches. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 12, 141-174.
- Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Giroux, H. A. (1994). Democracy and the discourse of cultural difference: towards a politics of border pedagogy. *British Journal of Sociology of Education*, 12 (4), 501-519.
- Goodley, D. y Runswick-Cole, K. (2014). Becoming dishuman: thinking about the human through dis/ability. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37 (1), 1-15.
- Goodley, D., Runswick-Cole, K. y Liddiard, K. (2015). The dishuman child. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37 (5), 770-784.
- Imbernón, F. (2012). ¿Hay nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado? Un congreso para debatirlo. *Aula de Innovación educativa*, 212, 14-17.
- Lafuente, A. (2013). *Ciencia ciudadana: los itinerarios amateur, activista y hacker*. Intefblog.

- Lafuente, A. y Estaella, A. (2015). Modos de ciencia: pública, abierta y común. En: Albagli, S., Maciel, M. L. y Abdo, A. H. (eds.). *Open science, open issues*. Río de Janeiro: Unirio.
- Lewin, K. (1992). La investigación-acción y los problemas de las minorías. *Journal of Social Issues*, 2, 1946. En: Salazar, M. C. (coord.). *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*. Madrid: Popular.
- López, A. M. y Lacueva, A. (2007). Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado. *Revista de Educación*, 342, 579-604.
- Marchesi, A. y Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13 (2), 45-56.
- Martínez, R., De Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 149-164.
- ONU (1948). *Declaración universal de derechos humanos*. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III). Nueva York: UN.
- (1959). *Declaración de los derechos del niño*. Adoptada y aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas mediante su resolución 1386 (XIV). Nueva York: UN.
- (1993). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Resolución Aprobada por la Asamblea General, Cuadragésimo octavo período de sesiones. Nueva York: UN.
- (2006). *Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: UN.
- (2017). *Report of the investigation related to Spain under article 6 of the Optional Protocol*. Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 4 de junio <<https://bit.ly/2LmFYve>>
- Opertti, R. (2019). Convergencia de perspectivas sobre políticas en educación inclusiva. *Publicaciones*, 49 (3), 267-282. Doi: 10.30827/publicaciones.v49i3.11413.
- OEI (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.
- Peppler-Barry, U. y Fiske, E. (2000). *Informe final*. Foro Mundial sobre la Educación, Dakar (Senegal). París: Unesco.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-30.
- (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva?: reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Rojas Marcos, L. (2010). *Superar la adversidad. El poder de la resiliencia*. Madrid: Espasa.
- Ruiz-Román, C., Calderón-Almendros, I. y Torres-Moya, F. J. (2011). Construir la identidad en los márgenes de la globalización: educación, participación y aprendizaje. *Cultura y Educación*, 23 (4), 589-599.



- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantages. En: Kent, M. K. y Rolf, J. E. (eds.). *Primary prevention of psychopathology* (pp. 49-74). Hanover, NH: University Press of New England.
- (1992). *Developing minds: challenge and continuity across the life span*. Reino Unido: Penguin Books.
- (1993). Resilience: some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626-631.
- Skliar, C. (2007). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Suárez, B. y López, A. (2018). Investigación en educación inclusiva: la producción de trabajos en revistas españolas y tesis doctorales. *Revista de Educación Inclusiva*, 11 (1), 151-174.
- Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 327, 49-68.
- Unesco (1960). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*. París: Unesco.
- (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. París: Unesco.
- (2015). *Education for all 2000-2015: achievements and challenges*. París: Unesco.
- (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. París: Unesco.
- Unesco y Ministerio de Educación y Ciencia de España (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Aprobada en la World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca (España). París: Unesco.
- Ungar, M. P. (2003). *Creciendo peligrosamente: formando la resiliencia escondida en jóvenes y familias difíciles*. Conferencia presentada en la Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.