

Experiencia Escolar, Diversidad y Ciudadanía Justa. Un Estudio Biográfico-Narrativo

School Experience, Diversity and Fair Citizenship. A Biographical-Narrative Study

Blas González-Alba *
Pablo Cortés-González
José Ignacio Rivas-Flores
Universidad de Málaga, España

Los cambios experimentados por la sociedad a lo largo de las últimas décadas han configurado un nuevo paradigma educativo en el que la educación inclusiva se erige como una de sus insignias. No obstante, han sido diversos los desafíos educativos, experiencias de exclusión, segregación e integración, a los que nos hemos tenido que enfrentar hasta alcanzar un modelo educativo más próximo a los conceptos de escuela democrática, justicia social y ciudadanía justa. El artículo tiene como objetivo conocer las situaciones de exclusión, segregación, integración e inclusión experimentadas por Isabel y Emmitt en el contexto educativo. Se ha seguido una metodología biográfica-narrativa realizando dieciséis entrevistas en profundidad. Las narraciones nos acercan a experiencias escolares de segregación e integración o inclusión que han configurado en ambos una identidad de la diferencia y un malestar escolar. Del mismo modo nos encontramos con experiencias escolares de inclusión que han encontrado respuestas en acciones docentes de reconocimiento, participación social y escolar, compromiso y responsabilidades compartidas. En los relatos de Isabel y Emmitt se evidencia como las prácticas escolares inclusivas han sido más solícitas con sus capacidades y potencialidades, aspecto que ha contribuido a su bienestar social y escolar.

Descriptor: Justicia social; Educación básica; Integración escolar; Escuela; Docentes.

The changes experienced by society over the last decades have shaped a new educational paradigm in which inclusive education stands as one of its badges. However, there have been diverse educational challenges –experiences of exclusion, segregation and integration– that we have had to face until we have reached an educational model closer to the concepts of democratic school, social justice and fair citizenship. The aim of the paper is to know the situations of exclusion, segregation, integration and inclusion experienced by Isabel and Emmitt in the educational context. A biographical-narrative methodology has been used, starting from sixteen in-depth interviews. The narratives give us a closer look at the school experiences of segregation and integration or inclusion which created in both of them a sense of difference and discomfort at school. In the same way, we find school experiences of inclusion which were answered by teaching actions of recognition, social and academic participation, commitment and shared responsibilities. Isabel and Emmitt's stories show how inclusive school practices have been more solicitous with their abilities and potentials, an aspect that has contributed to their social and school well-being.

Keywords: Social justice; Basic education; School integration; Schools; Teachers.

*Contacto: blas@uma.es

1. Introducción

En las últimas décadas, el discurso escolar en términos de atención a la diversidad ha virado hacia una conceptualización inclusiva en pro de la equidad, el desarrollo integral, la multiculturalidad, la democracia y la solidaridad. Esto significa que estos conceptos se sitúan como principios educativos que contribuyen a la justicia social (Peña Sandoval y Montesinos, 2016). No obstante, el paradigma de la inclusión continua aún limitado como consecuencia de prácticas escolares y ciertas políticas educativas –sobre todo a nivel micro y meso– dominadas por el discurso del déficit, la segregación y la exclusión escolar (Blanco, 2006; Moriña, 2008; Portela, Nieto y Toro, 2009).

En la actualidad, como se evidencia en diversos estudios (Inostroza-Barahona y Lohaus-Reyes, 2019; Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2008) quedan superados conceptos como los de segregación e integración por sus demostradas limitaciones en relación al éxito escolar y especialmente al derecho a la educación. Desde nuestro punto de vista, el paradigma educativo que aboga por la educación inclusiva vincula, de un modo indisoluble, los conceptos de educación, democracia y justicia social (Belavi y Murillo, 2016), como características propias del acto educativo (Slee, 2012). Sin embargo, en la práctica seguimos encontrando experiencias escolares asentadas en un paradigma excluyente basado en la individualidad, la competitividad, o la homogeneización (Bolívar y López, 2009; Escudero y Martínez, 2011; González-Alba, Mañas-Olmo y Cortés-González, 2017; Moriña, 2008).

Este escenario, sin duda complejo, se puede atribuir a la realidad que se vive en algunos centros educativos en los que el alumnado afectado experimenta situaciones de atención a la diversidad dispares y, en ocasiones, contradictorias a lo que se debería esperar en una escuela inclusiva. Este hecho se ha visibilizado con claridad en la tesis doctoral titulada “Pedagogía de la Posibilidad. Descubriendo las Potencialidades Educativas Resilientes (PER) que se han desarrollado en la trayectoria vital de dos personas diagnosticadas de Síndrome de Asperger” y de la que presentamos algunos análisis y reflexiones en este texto. Este proyecto tiene como principal objetivo visibilizar y reflexionar acerca de las prácticas escolares excluyentes, integradoras e inclusivas experimentadas por Isabel y Emmit.

2. Integración e inclusión, un breve recorrido conceptual

Con la promulgación del Real Decreto de la Ordenación de la Educación Especial de 1985 se comienza a plantear en España la integración del alumnado con discapacidad en los centros ordinarios (Castillo García, Del Moral Arroyo y Ramos Corpas, 2016; Cerdá e Iyanga, 2013). Años más tarde, y con la aparición de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se establece en el sistema educativo español siempre que sea posible que, “la escolarización ordinaria del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) se regirá por los principios de normalización e integración escolar”.

Delimitando algunos conceptos implicados, la normalización se define como la capacidad que tiene el sistema educativo para proporcionar recursos, estrategias, actividades y medios que no impliquen exclusivamente un objetivo rehabilitador (Verdugo, 2004); mientras que la integración –principio complementario al de normalización– se vincula con el proceso a partir del cual la escolarización del alumnado con discapacidad se

desarrolla en aulas ordinarias (Cerdá e Iyanga, 2013; Echeita, 2008; González-Alba, 2018). Por el contrario, en la praxis del sistema educativo español la integración se configura bajo esquemas escolares, curriculares, pedagógicos y organizativos excluyentes, debido a la dialéctica no superada entre grupo normal y sujeto a integrar.

La integración escolar surge con el propósito de proporcionar una educación normalizadora a aquel alumnado que tradicionalmente ha sufrido algún tipo de exclusión (Dubrovsky, 2005). Evidentemente las intenciones eran benévolas y daban un paso adelante respecto a las políticas de segregación. A pesar de ello, su carácter reduccionista y su vínculo con el término “normalización” conduce a considerar la integración como un fin en sí mismo –técnico en ocasiones– y no como un medio para lograr una educación de calidad e integral (Blanco, 1999) para todas y todos. Los avances que se pusieron sobre la mesa desde la concepción de integración escolar, de acuerdo a Echeita (1998), se vieron representados en (1) los cambios sustanciales que se han producido respecto a las actitudes sociales hacia la integración escolar de parte del alumnado; (2) el incremento de alumnado con NEE escolarizado en centros ordinarios; (3) la cantidad de profesorado implicado; y (4) su capacidad para alcanzar toda la educación obligatoria (primaria y secundaria).

Al respecto, la mayor limitación fue su desligadura de una perspectiva política y crítica, impidiendo que se generaran prácticas que tuvieran el suficiente alcance como para cuestionar la cultura dominante (Slee, 2012). Esta situación se constata en su origen pues “surge del conjunto de ideas, opiniones y movimientos sociales que reclamaban una mayor igualdad para todas las minorías que sufrían algún tipo de exclusión” (Marchesi, 2012, p. 32). Es decir, el concepto de integración educativa alude al derecho de todos los alumnos y alumnas a recibir atención educativa íntegra en su aula ordinaria (Moliner, 2013). Nada más lejos de la realidad pues, aunque las administraciones educativas han intentado proporcionar los apoyos necesarios para atender al alumnado que presenta NEAE en el sistema educativo ordinario (Curieses, 2017), se observa que el esfuerzo no es suficiente puesto que se siguen desarrollando en los centros educativos intervenciones compensadoras asentadas bajo el paradigma del déficit y de la segregación escolar. De acuerdo con Arnaiz (2011), esto significa, que el alumnado con NEE se encuentra integrado en el aula ordinaria, pero con un currículum diferente al de sus compañeros de clase.

Por el contrario, el paradigma de la educación inclusiva supone, una evolución conceptual, filosófica, metodológica y organizativa respecto al concepto integración (Stainback y Stainback, 1999), siendo tal su importancia –tanto en la teoría como en la praxis– que se ha consolidado como uno de los conceptos más utilizados en la literatura educativa (Verdugo et al., 2018). No obstante, su materialización resulta confusa (Echeita y Ainscow, 2011) pues, como apuntan Duk y Murillo (2016) los límites de la inclusión educativa son poco nítidos, ya que se deben, además, a una perspectiva política de entender la práctica educativa.

Para concebir el tránsito que se ha producido desde el concepto de integración hacia el de inclusión debemos entender que la escuela inclusiva se posiciona como una institución promotora de la transformación social bajo los principios de solidaridad, justicia social (Sánchez y García, 2013) e inclusión social (Echeita y Verdugo, 2005). Sandoval, Simón y Echeita (2012) definen la educación inclusiva como un:

proceso vinculado a la transformación profunda de los sistemas educativos establecidos, de modo que en la educación formal (y no formal) se promueva y asegure

la defensa de la dignidad e igualdad de todos los alumnos, como derechos inalienables, desde el reconocimiento y respeto de su diversidad. (p. 120)

Como hemos señalado en otro trabajo (Cortés-González, González-Alba y Mesa-Sánchez, 2018), la escuela inclusiva considera la diversidad como un factor inherente a la naturaleza humana, y como un elemento enriquecedor y de mejora de la calidad de la enseñanza, de la formación y educación del alumnado. En este sentido, la diversidad se entiende como una realidad inherente al ser humano y no una excepcionalidad. Por ello precisamos de un sistema educativo inclusivo que conciba la diversidad como un valor basado en la justicia social y la democracia, necesario para el desarrollo social. Así mismo, desde esta mirada, su naturalización se entiende como un recurso que enriquece los procesos de aprendizaje y que modifica no solo cuestiones didácticas o metodológicas, sino también organizativas, la toma de decisiones, las relaciones entre agentes escolares, etc.

De acuerdo a lo que venimos apuntando, la educación inclusiva se sustenta sobre los principios de aceptación de la diversidad (Dueñas, 2010; Inostroza-Barahona y Lohaus-Reyes, 2019), como una práctica en la que todo el alumnado participa en proyectos que incluyen las diversas formas de aprender, de ser y estar (Duk y Murillo, 2016; Inostroza-Barahona y Lohaus-Reyes, 2019). Este hecho supone un replanteamiento del actual currículum escolar –dominante y heredero de tradiciones académicas reproductivas y hegemónicas– y de la incorporación de estrategias educativas que ofrezcan una atención educativa sujeta a la singularidad de los sujetos escolares (Echeita, 2013). De acuerdo con Echeita y Ainscow (2011), la inclusión es un proceso que busca la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes, que precisa de la identificación y eliminación de barreras –creencias, actitudes, prácticas educativas...–, y que pone el énfasis en el alumnado que por motivos personales, sociales y/o económicos puede presentar una situación de vulnerabilidad –marginalización, exclusión, fracaso escolar...–. Este hecho nos preocupa pues la exclusión en cualquiera de sus manifestaciones conduce a la desigualdad, razón por la cual precisamos de acciones –políticas, sociales, educativas...– que contribuyan a construir una ciudadanía justa (Cortés-González, 2014), una escuela más democrática y una sociedad comprometida con la justicia social y educativa.

3. Método

Con este trabajo pretendemos conocer “las percepciones de los actores desde dentro, (siendo) una tarea fundamental la de explicar las formas en que las personas en situaciones particulares, comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas” (Huberman y Miles, 1994, p. 5). Desde una perspectiva interpretativa nos interesa conocer “cómo los sujetos viven su propia cultura y, sobre todo, cómo la interpretan” (Rivas-Flores, 2009, p. 20); es decir, descubrir los posicionamientos de Isabel y Emmit como sujetos que han experimentado trayectorias de exclusión, vulnerabilidad, segregación, integración e inclusión en un marco socio-cultural, escolar y educativo particular. Es por ello que optamos en esta investigación por utilizar el método biográfico-narrativo como procedimiento para la aproximación al campo de estudio. De acuerdo con Conelly y Clandinin (1995), hemos de tener en cuenta que “la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contenedores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas” (pp. 11-12) llenas de matices, realidades, emociones, sistemas simbólicos... que nos hacen llegar e visibilizar lo que los grandes relatos no consiguen.

El paradigma biográfico-narrativo, ya asentado en el campo de la investigación educativa y social (Denzin y Lincoln, 1994; Lincoln y Guba, 1985), trata de entender las complejas relaciones individuales, colectivas y contextuales en las que se sitúan los sujetos y sus contextos, reflejando las relaciones temporales, espaciales, contextuales, longitudinales y multidimensionales que se configuran en los marcos sociales, políticos y culturales en los que se desarrollan los relatos (Rivas-Flores et al., 2010). Al mismo tiempo que las narraciones muestran su carácter relacional en los procesos indagatorios (Clandinin, 2013), los relatos ponen en valor la subjetividad de los sujetos participantes y de que, modo vivencian y dan significado a su vida y experiencia (Bolívar, 2017) en un contexto sociocultural determinado. En definitiva, son al mismo tiempo método y producto de la investigación, lo cual le otorga un valor más complejo.

En un plano metodológico más concreto, se ha procedido a trabajar con narrativas a partir de los relatos biográficos de Isabel y Emmitt, atendiendo, como criterio de selección de los participantes, a tres cuestiones: ser mayor de edad, tener un diagnóstico de S.A. y haber terminado estudios superiores. En tanto que investigación narrativa, preocupada por la subjetividad y la construcción de sentido desde la misma, la selección del número de sujetos se limita a 2, que permite indagar desde la intensidad y la profundidad y no desde la extensión. Se han realizado en total 16 entrevistas (5 entrevistas individuales a cada uno de los protagonistas y 3 grupales en las que además han estado presentes sus respectivos padres y madres) que han progresado desde entrevistas abiertas hacia otras semi-estructuradas y en profundidad. Así mismo, entre los años 2014 y 2018 se ha construido un proceso investigador bajo las prácticas cíclicas de realización de entrevistas-transcripción-devolución-(pre)interpretación, hasta finalizar con la devolución e interpretación final (co-interpretación) junto a los protagonistas y sus familias (participantes activos de la investigación).

Cuadro 1. Resumen de número y horas de entrevistas, devoluciones y co-análisis/co-interpretación

	N	HORAS	HORAS DE DEVOLUCIÓN	HORAS DE CO-INTEPRETACIÓN Y CO-ANÁLISIS
Isabel	5	18	9	12
Ángeles y Paco (madre y padre de Isabel)	3	11	5	7
Emmit	5	20	11	15
María del Carmen y Antonio (madre y padre de Emmitt)	3	10	8	7

Fuente: Elaboración propia.

El proceso de categorización y análisis ha avanzado desde una lógica singular (intracaso) hacia una lógica transversal (inter-caso), de acuerdo a Cornejo, Rojas y Mendoza (2008). La información obtenida en el análisis de los primeros temas emergentes (inter-caso) ha ido reconfigurado la investigación. El proceso de co-análisis y co-construcción de conocimiento, que se muestra en los resultados, se ha desarrollado en paralelo al trabajo de campo, estableciéndose un proceso simbiótico de reconfiguración de los resultados a partir de los datos emergentes que han arrojado las entrevistas y sus devoluciones.

Para la obtención de las categorías emergentes se ha procedido, de acuerdo con Ryan y Bernard (2003), a un análisis de texto libre a través de dos sistemas: por un lado, conteo de palabras (con reiteraciones significativas), y, por otro lado, análisis de códigos por

medio de la inducción analítica temática (dificultades escolares, segregación escolar, no promoción, estrategias metodológicas...)

Una vez configurado el sistema de categorías de cada sujeto participante, se procedió al proceso de lectura-relectura-devolución –tanto individual como conjunta– de los relatos, asignando etiquetas a los diferentes fragmentos de elementos de análisis emergentes particulares (inter-caso). Posteriormente se han categorizado y reagrupado en las categorías comunes y emergentes a ambos relatos (intra-caso) que se describen a continuación, las cuales se han vinculado a subcategorías, y de este modo se han estructurado formando ramas de categorías y subcategorías de cara a su justificación, análisis e interpretación posterior.

A partir del análisis de casos particulares (lógica singular) han emergido categorías o dimensiones comunes (Bolívar, 2002) a los relatos particulares (inter-caso), lo que ha permitido que se generen cuatro ejes temáticos que giran en torno a las experiencias escolares de Isabel y Emmitt y que se presentan en este trabajo:

- La visualización de la diversidad en las aulas como factor limitante. Se muestran las primeras experiencias escolares de autopercepción de la diferencia –y su reflejo cognitivo, emocional y actitudinal– y de resistencia escolar advertidas por parte de Isabel y Emmitt.
- La Segregación escolar como práctica cosificadora. Este eje recoge los procesos de enseñanza transmisivos y las conductas de pasividad mostrada por los docentes, y como estas estrategias han desembocado en la creación de subgrupos de alumnos y alumnas en función de su rendimiento curricular.
- Experiencias de integración que se vuelven asimétricas. Nos traslada a una serie de experiencias de desplazamiento y confusión, asistimos a experiencias de segregación escolar –que han configurado una identidad de la diferencia– justificadas en la no promoción y la “incapacidad” de los protagonistas de abordar el currículum escolar prescriptivo.
- La inclusión, una cuestión de responsabilidades compartidas. Nos muestra las diversas actuaciones y estrategias educativas desarrolladas por una serie de docentes para con Isabel y Emmitt, las cuales han contribuido a su bienestar social y escolar.

Cabe mencionar que estos cuatro ejes se presentan de acuerdo a un criterio cronológico vinculado a los relatos de vida de ambos protagonistas. Por último, respecto a cuestiones éticas de la investigación, es necesario mencionar que los sujetos del estudio han participado de manera voluntaria y desinteresada, garantizando a través de los consentimientos informados el uso respetuoso y confidencial de la información en los términos consensuado con cada caso.

4. Resultados

Como se desprende de sus relatos, las experiencias escolares de Isabel y Emmitt se han caracterizado por una serie de situaciones que sistemáticamente han ido configurando su identidad; una identidad de la diferencia construida a partir de: (1) discursos asentados en el déficit, al evidenciarse –en prácticas y/o discursos docentes– las “dificultades que han mostrado” para abordar, por ejemplo, “las tareas escolares”, relacionadas con la

comprensión de enunciados, la velocidad grafomotriz, la optimización del tiempo para ejecutar tareas, la capacidad psicomotora o cualquier otro aspecto relacionado con el modo en el que ambos se han enfrentado a las mismas; (2) el estilo pedagógico utilizado por algunos docentes, que no siempre se ha adaptado a sus necesidades y/o potencialidades escolares y personales; (3) los episodios de violencia estructural, ostracismo y segregación escolar que han tenido que soportar a lo largo de su paso por la escuela, el instituto o la universidad.

A continuación, nos vamos a detener a explicar desde los cuatro ejes planteados cómo se han evidenciado las experiencias mencionadas.



Figura 1. Ejes interpretativos y subcategorías de análisis
Fuente. Elaboración propia.

4.1. La visualización de la diversidad en las aulas como factor limitante

La experiencia de la homogeneidad se vincula con la “normalización” de estrategias de enseñanza-aprendizaje reproductivas, con la promoción de un modelo educativo y curricular único y con la capacidad de mimetización del alumnado (Rivas-Flores et al., 2010). Esto supone apostar por escenarios educativos alienantes y desvinculados de estrategias que promocionen la cultura de la diversidad, la justicia social y educativa, un currículum abierto y flexible y aprendizajes cooperativos, entre otros aspectos. Isabel lo experimenta de la siguiente manera:

Empecé a tener problemas en lengua y matemáticas, a menudo con los dictados, los solía seguir, pero algunas veces me quedaba atrás. En aquel momento me di cuenta de que me costaba concentrarme en algunas materias, quería aprobar por no quedarme atrás.

Las prácticas educativas asentadas en lógicas homogeneizadoras –y homogeneizantes– visibilizan la diversidad desde una posición particular, ya que, la cosifican y la estigmatizan, desencadenando un proceso –personal, escolar y social– que contribuye a construir en el alumnado una identidad de la diferencia. Así mismo, la experiencia de la homogeneidad se sustenta bajo clichés y discursos sociales y escolares tradicionales (proceso de enseñanza-aprendizaje transmisor-reproductor, organización escolar jerárquica y disciplinada...), y plantea una serie de consideraciones educativas opuestas a lo que podemos denominar la experiencia de la diversidad.

Me costaba un poco de trabajo los exámenes porque mi velocidad de escribir era más lenta, por la psicomotricidad fina. Cuando hacíamos cosas de dictado, no era capaz de tomar apuntes a la misma velocidad que los demás alumnos y me costaba bastante solucionar los problemas de matemáticas. Tenía problemas en la asignatura de dibujo

técnico, tenía problemas para realizar lo que era bien los dibujos, en Educación Física tenía también el problema que iba más lento que los demás cuando hacíamos marcha o corríamos, que no podía ir a la misma velocidad. (Relato de Emmit)

Asistimos a experiencias escolares que promueven un modelo homogéneo y único de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje, respecto a lo metodológico, curricular, organizativo..., lo cual comienza a configurar en Isabel y Emmit una identidad y autopercepción escolar sustentada bajo el paradigma del déficit, la autoduda (Gergen, 1996) y la sugestión, y les enfrenta ante el dilema de la identificación (Duk y Murillo, 2016). A lo largo de todo el discurso escolar de Isabel y Emmit se percibe una identidad de la diferencia que se ha construido a través de un proceso cognitivo (pensamiento), afectivo (sentimientos) y actitudinal (actos y comportamientos) caracterizado por:

- La autorreflexión que ambos han realizado acerca de sus experiencias escolares –discursos, prácticas educativas, etiquetaje escolar...– la cual ha contribuido a generar una percepción de “diferencia”.
- Las reprimendas experimentadas y la capacidad de análisis han generado una situación emocional caracterizada por la culpabilización y la autoduda, influyendo negativamente, de un modo considerable en su autoestima y estado emocional.
- Estos aspectos han obligado a Isabel y Emmit a asimilar su situación escolar y ejercer el rol de alumnado con “necesidades educativas”.

Este hecho se percibe de un modo constante en sus respectivos relatos que ofrecen experiencias que se sustentan en un lenguaje determinista y vinculado al déficit, los cuales son el resultado de continuas vivencias escolares cosificadoras, evidenciándose en sus respectivas identidades narrativas y escolares.

Tuve dificultades con las matemáticas, y los profesores decidieron que repitiera cuarto curso. (Relato de Isabel)

Me consta que ella dijo (maestra Patricia) que Emmit era un retrasado, que lo llevara a un colegio que había allí [Colegio de educación especial]. (Entrevista grupal, Antonio, padre de Emmit)

La naturalización de prácticas como la no promoción, la segregación, los discursos docentes cosificadores y el etiquetaje escolar –entre otras– se han legitimado y han pasado a formar parte de la tradición y de la cultura escolar. Estas acciones, como otras tantas, han sido construidas en, por y para la escuela y se sustentan bajo:

esquemas de pensamiento donde prima su individualización (fracasan los estudiantes, no el sistema escolar), su privatización (si un alumno no ha logrado los rendimientos esperados, él es el primer y casi exclusivo responsable) y la atribución de culpas a las víctimas (falta de capacidades, de motivación o de esfuerzo) (Escudero, 2005, p. 4).

En síntesis, nos encontramos con un modelo educativo asentado en el déficit, el diagnóstico, la categorización y la intervención individual (Corbett y Slee, 2000) y que considera la(s) diferencia(s) desde criterios normativos (Ainscow, 1998). Esto significa concebir la diversidad desde las diferencias individuales –sociales, personales, cognitivas, culturales, identitarias...–, que conlleva una actitud valorativa, limitante y compensadora de la diversidad.

4.2. La segregación escolar como práctica cosificadora

Siempre se me ha resistido mucho la lengua y las matemáticas, pues siempre terminaba de las últimas y me enviaban a clases de refuerzo, cosa que no me gustaba nada porque me mandaban a otra clase con los subnormales. Además, no servía para nada, me sentía desplazada, cosa que no me gustaba nada. (Relato de Isabel)

La segregación escolar se define como el “fenómeno por el cual los estudiantes se distribuyen desigualmente en las escuelas en función de alguna de sus características” (Murillo y Martínez-Garrido, 2018, p. 38). El rendimiento académico, la capacidad intelectual, lingüística, motora, la nacionalidad, la cultura, la religión, el nivel socioeconómico, la orientación sexual o la identidad de género, son –entre otros– elementos constitutivos de diversidad y, en bastantes ocasiones de desigualdad social, escolar y/o educativa. Desde un posicionamiento neoliberal se le otorga a cada uno de ellos un carácter peyorativo y deficitario que justifica acciones educativas –metodológica, organizativa, didáctica...– segregadoras y cosificadoras (aula de apoyo a la integración, Aula Temporal de Adaptación lingüística, adaptaciones curriculares y aula de convivencia).

Desde esta lógica escolar cosificadora, de acuerdo con Calderón (2014), “se entiende que el cambio ha de producirse en el alumno o la alumna que es concebido como problema, sin que se modifique en nada la dinámica general homogeneizante del aula” (p. 305). De este modo se nominaliza “el problema”, se determina una causa, y se toman “decisiones pedagógicas y escolares” que se plasman en un currículum diferenciado y diferenciante que potencia la exclusión escolar, social y curricular.

A partir de los seis años fui a unas clases de educación especial que se daban en mi colegio, me sentía un poco confundido porque claro, en aquella época no entendía por qué me sacaban a mí de clase, básicamente porque no entendía por qué me estaban moviendo continuamente, que yo recuerde no me explicaron por qué me sacaban de clase. En relación a las clases de educación especial desde los 7 hasta los 9 años me recogían, iba una parte de la mañana y luego me incorporaba a la clase, me fue muy bien, pero no me sentía a gusto allí porque no conocía a los niños de esa clase. (Relato de Emmitt)

Bajo este eje de análisis, los relatos nos muestran una cara de la escuela que de forma estructural e implícita –y en algunas ocasiones explícita– (1) ha generado desigualdades de poder en las relaciones docentes-discentes y discentes-discentes; (2) ha establecido y naturalizado ritmos y estadios de aprendizaje y desarrollo –sustentados en la ciencia psicológica y los paradigmas positivistas; (3) ha desarrollado un currículum escolar abstracto y fragmentado dentro de un sistema educativo homogeneizador; (4) ha construido un discurso y un status escolar y social amparado en la adquisición de contenido académico, pues asistimos a una lógica evaluadora normativa. Es decir, “compara a un niño con grupos de alumnos que realizaron pruebas estandarizadas en algún momento del pasado” (Armstrong, 2012, p. 183). Esto implica acciones educativas que han acentuado la construcción de una identidad de la diferencia.

Se constatan en los relatos de Isabel y Emmitt prácticas docentes que naufragan a la hora de “adaptar el estilo y el método de enseñar a la diversidad de los alumnos y mantener al mismo tiempo un clima de trabajo” (Pérez y Marchesi, 2003, p. 42), pues estas se asientan en un enfoque educativo rehabilitador y segregador. Esta situación empuja a los docentes a mostrar conductas de omisión y ostracismo académico y/o escolar hacia parte de su alumnado, promoviendo que se naturalicen las prácticas educativas excluyentes y

segregadoras como un medio de atender al alumnado que no es capaz de aprehender el currículum ordinario. En este sentido la (2009) nos recuerda que:

la exclusión no depende tanto de las condiciones individuales de los sujetos como de los sistemas de organización social e institucional que imponen barreras o impedimentos que dificultan la participación de las personas y contribuyen a su segregación o exclusión. (p.105)

Nos encontramos con una escuela anclada en el neoliberalismo y que bajo los principios de eficacia, individualidad, homogeneización, competitividad o control (Rivas-Flores, 2013, 2014) promueve la “selección de los mejores y debería decirse la exclusión de los peores” (Marchesi, 2008, p. 17). Este hecho se constata en el discurso docente alienante, segregador y sugestionador que reproduce Isabel.

Esta profesora te clasificaba según su “modus operandis”, tenía por así decirlo la pirámide de los listos, los que seguían su método, los normalillos, los tontos y los cafres. (Relato de Isabel)

Los relatos muestran, en definitiva, un proceso de deshumanización (Freire,1970) y cosificación que comienza con la toma de una serie de decisiones escolares, curriculares, organizativas y educativas, externas (los sujetos no participan en esta toma de decisiones, ni tampoco son informados) que afectan al proceso formativo de Isabel y Emmit. Desde ese momento ambos se convierten en un objeto escolar manipulable a merced de las necesidades de la escuela y/o del docente.

4.3. Experiencias de integración que se vuelven asimétricas

Las actividades y relaciones que se establecen en el aula tienen su efecto en el alumnado, sobre todo aquellas que provocan estados emocionales significativos. En este sentido, las intervenciones educativas vinculadas al paradigma del déficit promueven relaciones educativas y oportunidades de aprendizaje asimétricas. Nos referimos a acciones educativas que generan estereotipos escolares y que se caracterizan porque en el aula nos encontramos con (1) un endogrupo, formado por aquel alumnado al que el docente atribuye valores positivos, y (2) un exogrupo del que forma parte aquel alumnado catalogado con valores, actitudes y aptitudes negativas (Jiménez y Aguado, 2002), según el criterio del docente.

Nunca he sido de notas altas, pero no me gustaba como estaban tratando el tema de mis dificultades en esas dos materias. No me gustaba que me hicieran exámenes distintos al del resto de mis compañeros por haber repetido curso, aquello me frustraba. (Relato de Isabel)

En primero, segundo y tercero de primaria mi tutora fue Patricia, repetí un curso que fue tercero de primaria por los problemas que tenía y además como que a la profesora no le preocupaba demasiado mi problema en sí, y eso me hacía sentir mal. (Relato de Emmit)

Como se puede observar, asistimos a un modelo de escuela que hace uso de un sistema de evaluación que no es comprensivo con el alumnado y, a la vez, no es permeable a la toma de decisiones compartidas. La evaluación estandarizada y sistemática se convierte en una herramienta educativa que, heredera de la tradición escolar, permite calificar e iniciar una toma de decisiones y actuaciones educativas –formales e informales– que afectan al alumnado.

Nos encontramos con un modelo de enseñanza-aprendizaje reproductivo que se mueve en una lógica educativa fuertemente vinculada a la evaluación curricular. Es decir, “la educación se transforma en un acto de depositar, en el cual los educandos son los

depositarios, y el educador quien deposita” (Freire, 1970, p.51). A partir de un proceso de enseñanza-aprendizaje pasivo, unilateral y transmisivo (Darling-Hammond, 2001), se transfieren los conocimientos, se evalúan y se generan relaciones pedagógicas docente-discentes solo accesibles para una minoría de alumnado.

A mí en lugar de volver a explicarme todo, era que me daban ejercicios mas fáciles que nadie me explicaba. (Relato de Isabel)

La profesora Patricia en vez de ayudarlo lo que hizo fue arrinconarlo, en vez de ayudarlo lo dejó ahí como si fuera un mueble, entonces él, de sumar, restar y multiplicar de ahí no salía. (Entrevista a Mari Carmen, madre de Emmit)

No era capaz de seguir las explicaciones de la clase por eso me daban otras actividades diferentes a las de mis compañeros. (Relato de Emmit)

Desde posiciones pedagógicas poco flexibles y centradas exclusivamente en el currículum escolar y en su evaluación resulta difícil atender las necesidades y potencialidades educativas de todo el alumnado. Este hecho ha provocado que en momentos puntuales Isabel y Emmit no hayan podido acceder, comprender y/o asimilar el currículum escolar prescriptivo, quedando su experiencia escolar relegada a la realización sistemática de actividades fragmentadas curricularmente, no significativas y descontextualizadas de la realidad del aula.

Este planteamiento escolar se caracteriza porque en él se establecen relaciones sociales y curriculares asimétricas, y se reproducen desde la escuela las desigualdades sociales y personales a partir de una perspectiva jerárquica que se traslada al proceso educativo.

4.4. La inclusión, una cuestión de responsabilidades compartidas

A partir de los relatos nos acercamos en la práctica al concepto de inclusión, pues a lo largo del final de la etapa de Educación Primaria y de toda la Educación Secundaria nos encontramos con docentes que han ofrecido una respuesta educativa personalizada y ajustada a las capacidades, intereses y motivaciones del alumnado (Araque y Barrio, 2010), promoviendo lo que Cortés-González (2014) denomina una pedagogía de la justicia y de la equidad.

En quinto mi tutor fue Javier, era un buen profesional, era muy divertido, enseñaba de forma muy dinámica y trabajábamos por grupos, la clase le tenía mucho cariño, enganchaba, lo contaba todo muy bien. Me dio apoyo personal y profesional en las asignaturas, lo recuerdo con cariño. En sexto mi tutor fue Rafael, daba bien la clase, consiguió que se me quitara el miedo a salir a la pizarra y a hablar en público, me animaba a trabajar a mi ritmo, aprobé a final del curso casi todas, saqué buenas notas, me gustó en el sentido que me sentía a gusto con él. El que me fuera mejor o peor en las asignaturas dependía mucho del estilo del profesorado. En tercero de la ESO Margarita Alonso me daba Geografía e Historia, su presencia me dio algo de esperanza y de autonomía, su cálida sonrisa, su forma amable de ser y la entrega en su trabajo. Me encantaba su clase, deseaba su hora para que ella llegase. (Relato de Isabel)

Se aprecia como las prácticas inclusivas han estado vinculadas a las actitudes particulares y coyunturales del profesorado, es decir, a acciones individuales que se han desarrollado en el marco de la escuela inclusiva. En palabras de Valcárcel (2011) esta se define como un espacio formal que promueve oportunidades de participación del alumnado desde la valoración de sus capacidades. Por lo tanto, nos acercamos a diferentes actuaciones que en el marco de un aula inclusiva han favorecido la adquisición de aprendizajes integrales – social, emocional, cognitivo, lingüístico– que han facilitado el desarrollo de destrezas

personales como la autonomía personal, social y escolar, las habilidades sociales o la autoestima, entre otros.

Hubo profesores muy buenos que aún sin saber que le pasaba, la querían mucho. Yo recuerdo la maestra que tuvo en segundo de secundaria, Lourdes, una profesora interina de francés, se la tomó con un cariño, sin saber lo que tenía se preocupaba por ella. (Entrevista a Paco, padre de Isabel)

Asistimos a acciones escolares que han favorecido la justicia social desde dos dimensiones, ambas complementarias, el reconocimiento, aceptación de los individuos y respeto a las diferencias, y la participación (Murillo y Hernández-Castilla, 2014; Santamaría y Stuardo, 2018). El reconocimiento, principio ético fundamental, se posiciona como una característica docente clave que ha permitido establecer dentro del aula relaciones sociales y escolares positivas y equitativas. La capacidad docente implícita y explícita de mostrar actitudes de respeto y valoración hacia la diversidad y de potenciar en el aula la educación en valores ha facilitado y enriquecido el acto educativo, permitiendo a los estudiantes ser agentes activos de cambio social.

Del mismo modo, la participación, proceso deliberativo e intencional, ha facilitado el desarrollo de actividades inclusivas. Como señalan Murillo y Hernández-Castilla (2014) los actos de participación para el desarrollo de la justicia social requieren de la colaboración de toda la comunidad educativa, no obstante, las actuaciones que aparecen en los relatos y que han promocionado la participación democrática –social y curricular– dentro del aula de todo el alumnado, han sido la antesala de un proyecto de escuela inclusiva que ha potenciado una pedagogía de la posibilidad (González-Alba, 2018) y que contribuye al desarrollo de una ciudadanía justa (Cortés-González, 2014).

El que Margarita Alonso se pusiera a tu lado para que comprendiera un problema en el que tuviera dificultades, me ayudó a tener mejores notas en geografía, me animaba a ir todos los días al instituto, con ella sí me sentía apoyada pues ella me animaba, y veía que se me daba bien y mostraba interés por su asignatura. La profesora Charo me daba lengua (tercero de la ESO), ella sabía que yo tenía dificultades, insistió mucho conmigo, me prestaba atención y le preocupaba que fuera bien en su asignatura, las profesoras Charo y Margarita estaban implicadas conmigo. (Relato de Isabel)

Ese curso que repetí, tercero, empecé con Don José, hasta los 13 años estuve con él, hasta sexto de primaria. Donde más integrado estuve fue con Don José entre los 9 y los 13 años, me animaba a contar cosas de historia, me ayudaba con los ejercicios, y su forma de explicar que atraía la atención de los alumnos, y en las clases ordinarias que se mostró comprensivo conmigo. En el primer ciclo de la ESO mi tutora fue Doña Dorotea, me daba clase de sociales, fue una época bastante buena a nivel académico, tenía mucho interés en aprender, ella explicaba las cosas con mucho entusiasmo. (Relato de Emmit)

Tal como expresan tanto Isabel como Emmit nos encontramos con un punto de inflexión en sus trayectorias escolares. En sus relatos se perciben escenarios educativos que en el contexto del aula han promovido actos educativos que han contribuido a su bienestar social y escolar y a la justicia social y educativa, y que rompen de un modo abrupto con prácticas segregadoras e integradoras. En este sentido Arón y Milicic (1999) señalan que “serán los profesores quienes afianzarán o modificarán la imagen que han formado los niños de sí mismos, fortalecerán o debilitarán la confianza básica, fomentarán los estilos competitivos o solidarios, crearán ambientes protectores o precipitarán a situaciones de riesgo” (p.16). De ahí la importancia de repensar –como docentes y/o investigadores– las prácticas, los fines y el sentido del ejercicio docente.

5. Conclusiones

Como hemos podido comprobar a través de los relatos de Isabel y Emmit los modelos educativos segregadores e integradores han quedado obsoletos por su falta de eficacia para respetar y responder eficazmente desde una dimensión escolar y social a sus necesidades y potencialidades, hecho que se ha visto superado desde la literatura científica, la legislación y la normativa educativa. No obstante, estas prácticas siguen presentes de un modo naturalizado en nuestras aulas, pues abogar por una educación inclusiva requiere por parte de los docentes de la capacidad de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y potencialidades de cada alumno/a. En palabras de Cardona (2005):

individualizar, que es sinónimo de diferenciar la enseñanza, significa enseñar ajustándose a las necesidades únicas y particulares de los estudiantes. La individualización requiere (a) situar al alumno en un currículo o secuencia de objetivos y (b) prescribir los procedimientos y/o técnicas (métodos) para maximizar su progreso individual. (p. 85)

La personalización de los procesos de enseñanza se postula como una de las insignias de la escuela inclusiva, es decir, ofrecer una respuesta educativa individualizada y ajustada a las capacidades, intereses y motivaciones del alumnado (Araque y Barrio, 2010). Aunque parezca un desiderátum aparentemente simplista, en la práctica resulta harto difícil encontrar a docentes formados y dispuestos a promover estrategias de aprendizaje colaborativas, cooperativas o por proyectos, favorecedoras de la inclusión y respetuosas con los diferentes ritmos, capacidades y estilos de aprendizaje del alumnado.

En los últimos años se está produciendo un “cambio de paradigma” que redonda en lo escolar, emocional y social. De acuerdo con Sinisi, (2010) “para cambiar un paradigma es necesario modificar nuestro sistema de valores como los conocimientos y las prácticas para crear nuevas experiencias” (p.12), en esta ocasión educativas. Este hecho se constata en los relatos de Isabel y Emmit. Sus respectivas trayectorias escolares nos muestran como hemos pasado de una escuela integradora con espacios para la diversidad hacia una escuela inclusiva como espacio de diversidad (Valcárcel, 2011). En cualquier caso, nos queda bastante trabajo por hacer, pues en este sentido resulta prioritario ampliar el concepto de inclusión en el discurso social y educativo, ya que el concepto de educación, debería ser en sí mismo inclusivo, desde una mirada amplia, democrática y justa (Slee, 2012).

La inclusión se posiciona como una forma de entender de qué modo se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la singularidad de cada alumno/a (Echeita, 2007, 2008), y su promoción efectiva requiere de corresponsabilidades. La inclusión, como proceso complejo e inacabado, precisa de la implicación activa y coordinada de diferentes actores educativos (Valcárcel, 2011; Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2008). Por un lado, de la acción directa de los docentes, que junto a otros agentes educativos tienen la responsabilidad de lo que se hace en los centros educativos de puertas hacia dentro; por otro lado, la que tenemos como ciudadanos, pues sobre nosotros recae la responsabilidad de promover y defender la educación inclusiva desde la actividad y el activismo político y social (Echeita, 2016), puesto que la inclusión supone acción voluntaria y reflexiva (Tedesco, 2011).

Considerando la educación inclusiva desde una perspectiva sistémica (Echeita, 2013) y desde nuestro papel como agentes educativos co-responsables en la formación del profesorado, asumimos desde la acción y la investigación educativa el compromiso de trabajar por y para la inclusión. Para ello nos proponemos como objetivo principal ampliar

los enfoques reduccionistas que giran alrededor del término (Slee, 2012), pues la inclusión se configura como un paradigma en sí mismo y uno de los principios de la educación democrática (Bernstein, 1998), la cual contribuye a la justicia social y educativa.

Para ello precisamos de estrategias y acciones –políticas, sociales, educativas...– que impliquen a toda la comunidad educativa en tareas de reconocimiento y participación (Murillo y Hernández-Castilla, 2014; Santamaría y Stuardo, 2018) y que contribuyan a la construcción de una escuela más inclusiva y justa en el ámbito social y educativo.

No podemos finalizar este artículo sin reflexionar acerca de posibles vías por las que darle un sentido profundo a estas cuestiones planteadas, por ello desde este espacio reivindicamos y proponemos investigar el vínculo existente entre las identidades docentes y las prácticas de inclusión educativa en pro de desarrollar acciones que contribuyan a la justicia social. En este sentido, somos conscientes del papel que juega la formación del profesorado y la deconstrucción de las experiencias educativas (González-Alba, Leite y Rivas-Flores, 2018; Rivas-Flores, Cortés y Márquez, 2018) en la construcción de la identidad docente y en la transformación de los procedimientos y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Entendemos que el cambio del paradigma educativo comienza adoptando una perspectiva indagadora, especialmente relevante en los escenarios de formación de los futuros docentes. Este cambio debe permitir afrontar la profesión docente desde una mirada crítica y transformadora (Rivas-Flores, Leite y Cortés, 2017). Por este motivo apostamos por una formación docente (inicial y continua) que permita romper con las tradiciones académicas instauradas y que esté orientada a la transformación social y escolar y a contribuir a la justicia social, pues de acuerdo con Jiménez, Luengo y Taberner (2009), la exclusión educativa es un claro indicador de la exclusión social puesto que ambas se retroalimentan.

Referencias

- Ainscow, M. (enero, 1998). Llegar a todos los educandos: Lecciones derivadas de experiencias personales. Ponencia en la *Conferencia sobre Efectividad y Mejoramiento Escolar*. Universidad de Manchester, Manchester.
- Araque, N. y Barrio, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Revista Prisma Social*, 4, 1-37.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: Buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Armstrong. T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Paidós.
- Arón, A. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento*. Editorial Andrés Bello.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría, investigación y crítica*. Morata.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.

- Bolívar, A. (2017). Biographical and narrative research in Iberoamérica: Emergence, development and state fields. En I. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes y M. Andrews (Eds.), *International handbook on narrative and life history* (pp. 201-213). Routledge.
- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 51-78.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 48, 55-72.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Calderón, J. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad: Estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad*. Cinca.
- Cardona, C. M. (2005). *Diversidad y educación inclusiva: Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Pearson-Prentice Hall.
- Castillo García, M., Del Moral Arroyo, G. y Ramos Corpas, M. J. (2016). Estudio comparado sobre las políticas inclusivas en las comunidades autónomas de Andalucía y Extremadura. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 201-218.
- Cerdá, M. C. e Iyanga, A. (2013). Evolución legislativa de la educación especial en España de 1970 a 2006 y su aplicación práctica. *Revista de Educación inclusiva*, 6(3), 150-163.
- Clandinin, D. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Routledge.
- Conelly, D. J. y Clandinin, F. M. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez, M. Connelly, J. Clandinin y M. Greene (Eds.), *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- Corbett, J. y Slee, R. (2000). An international conversation on inclusive education. En F. Armstrong, D. Armstrong y L. Barton (Eds.), *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspective* (pp. 133-146). David Fulton.
- Cortés, P. G., González, B. A. y Sánchez, M. F. M. (2018). Agrupamientos escolares y retos para la educación inclusiva en infantil y primaria. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 75-90.
- Cortés-González, P. (2014). Ciudadanía justa. La lucha por la dignidad y la felicidad social. En P. Cortés (Coord.), *Grietas y luces: Experiencias contra la marginación social desde la educación, la ciudadanía y la justicia* (pp. 21-39). Málaga: Zambra.
- Cornejo, M., Rojas, R. C. y Mendoza, F. (2008). La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, 17, 29-39. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- Curieses, P. (2017). Por una escuela inclusiva. Las fronteras del género. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 63-79. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.004>
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Ariel.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-17). Sage.
- Dubrovsky, S. (2005). *La integración escolar como problemática profesional*. Noveduc.
- Dueñas, M. L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11538>
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>

- Echeita, G. (1998). La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales. Entre la realidad y el deseo. *Revista de Educación. Contextos Educativos*, 1, 237-249.
<https://doi.org/10.18172/con.380>
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea Ediciones
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Echeita G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Echeita, G. y Verdugo, M. A. (2005). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero*, 36(1), 236, 5-12.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa. ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Currículum Formación del Profesorado*, 9(1), 1-24.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. <https://doi.org/10.35362/rie550526>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Paidós.
- González-Alba, B. (2018). *Pedagogía de la posibilidad. Descubriendo las potencialidades educativas resilientes (PER) que se han desarrollado en la trayectoria vital de dos personas diagnosticadas de síndrome de asperger* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- González-Alba, B., Mañas-Olmo, M. y Cortés-González, P. (2019). Narrar-se para transformar-se. Miradas subversivas a la discapacidad. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 8(10), 14-30.
- González-Alba, B., Leite, A. E. M. y Rivas-Flores, J. I. (2018). La indagación educativa como herramienta de transformación social. En M. T. Castilla y V. Martín Solbes (Coords.), *Educación, derechos humanos y responsabilidad social* (pp.127-142). Barcelona: Octaedro.
- Huberman, M. y Miles, M. (1994). Manejo de datos y métodos de análisis. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Sage.
- Inostroza-Barahona, C. y Lohaus-Reyes, M. F. (2019). Inclusión y diversidad: Nuevos desafíos para la política curricular chilena. Reflexiones desde la teoría curricular y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 151-162.
<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.009>
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 13-49.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). Postpositivism and the naturalist paradigm. En Y. S. Lincoln y E. G. Guba (Eds.), *Naturalistic inquiry* (pp. 14-46). Sage.
- Marchesi, A. (2008). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza

- Marchesi, A. (2012). Del lenguaje de las deficiencias a las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Tomo III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 21-43). Alianza Editorial.
- Moliner, O. (2013). *Educación inclusiva*. Universitat Jaume I. <https://doi.org/10.6035/Sapientia83>
- Moriña, A. D. (2008). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(4), 13-32.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Pérez, G. E. M. y Marchesi, A. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. Marchesi, y C. Hernández (Eds.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 25-59). Alianza Editorial.
- Portela, A., Nieto, J. M. y Toro, M. (2009). Historias de vida: Perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13, 193-218.
- Rivas-Flores, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. I. Rivas-Flores y D. Herrera Pastor (Eds.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp.17- 36). Octaedro.
- Rivas-Flores, J. I. (2013). El ser humano como narración histórica: Aprendiendo desde la acción. *Diálogos: Educación y Formación de Personas Adultas*, 75(3), 24-30.
- Rivas-Flores, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 99-112. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.NFNF>
- Rivas-Flores, J. I., Cortés, P. G. y Márquez, M. J. G. (2018). Experiencia y contexto: Formar para transformar. En C. Monge López y P. Gómez Hernández (Eds.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado* (pp. 109-124). Síntesis.
- Rivas-Flores, J. I., Leite, A. E. M. y Cortés, P. G. (2017). Deconstruyendo las prácticas de formación: Narrativa y conocimiento. En M. Pérez Ferra y J. Rodríguez Pulido (Coords.), *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario*. Octaedro.
- Rivas-Flores, J. I., Leite, A. M., Cortés, P. G., Márquez, M. J. y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Identidad y Educación*, 353, 187-209.
- Ryan, G. W. y Bernard, H. R. (2003). Data management y analysis methods. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 259-309). Sage.
- Sánchez, M. y García, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa. Aspectos didácticos y organizativos*. Catarata.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, número extraordinario, 117-137.
- Santamaría, I. y Stuardo, M. (2018). Una mirada a prácticas docentes desde un marco de justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 177-196. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.009>

- Sinisi, L. (2010). Integración o inclusión escolar. ¿Un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1, 11-14.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea Ediciones.
- Tedesco, J. C. (2011). ¿De qué dependen los resultados escolares? *Cuadernos de Pedagogía*, 416, 92-95.
- Valcárcel, M. (2012). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 119-131. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.9.429.2012>
- Verdugo, M., Amor, A. M. G., Fernández, M. S., Navas, P. M. y Calvo, I. A. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: Una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58. <https://doi.org/10.14201/scero20184922758>
- Verdugo, M. (2004). De la segregación a la inclusión escolar. *Revista Canal Down*, 21, 1, 1-9.
- Verdugo, M. y Rodríguez-Aguilella, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(4), 5-25.

Breve CV de los autores

Blas González Alba

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga, miembro del grupo de investigación HUM-619 de la Junta de Andalucía. Autor y coautor de publicaciones sobre atención a la diversidad, resiliencia y educación desde un enfoque narrativo. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4769-6522>. Email: blas@uma.es

Pablo Cortés González

Profesor Titular del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga y miembro del grupo de investigación ProCIE –HUM619– de la Junta de Andalucía. Sus intereses investigadores versan en torno a la justicia social, la innovación educativa, la resiliencia y la investigación biográfico-narrativa. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9604-044X>. Email: pcortes@uma.es

José Ignacio Rivas Flores

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga en la que trabaja hace 30 años. En los últimos años ha dirigido proyectos de investigación en España y Argentina y participa en proyectos de investigación en México. Coordina el grupo de investigación ProCIE (profesorado, comunicación e investigación educativa). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5571-2011>. Email: i_rivas@uma.es