



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
**INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

**ISSN: 2254-3139**

# Revista Internacional de Educación para la Justicia Social

**Diciembre 2019 - Volumen 8, número 2**  
**[https://doi.org/ 10.15366/riejs2019.8.2](https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2)**

**[rinace.net/riejs/](http://rinace.net/riejs/)**  
**[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)**

**UAM** Universidad Autónoma  
de Madrid



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



**UAM**

Cátedra UNESCO en Educación  
para la **Justicia Social**  
Universidad Autónoma de Madrid



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

# CONSEJO EDITORIAL

## DIRECTOR

F. Javier Murillo

## EDITORAS

Nina Hidalgo Farran

Cynthia Martínez-Garrido

## CONSEJO CIENTÍFICO

Jorgelina Abbate (University Massachusetts-Boston, USA)

Günter Bierbrauer (Universität Osnabrück, Alemania)

Antonio Bolívar (Universidad de Granada, España)

Sharon Chubbuck (Marquette University, USA)

Raewyn Connell (University of Sydney, Australia)

Ricardo Cuenca (Instituto de Estudios Peruanos, Perú)

Ian Davis (University of York, UK)

Nick Elmer (University of Surrey, UK)

Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia, España)

Nancy Fraser (The New School University, USA)

Juan Eduardo Garcia-Huidobro (Universidad Alberto Hurtado, Chile)

John Gardner (Queen's University, UK)

Mariano Herrera (CICE, Venezuela)

Peter McLaren (Chapman University, USA)

Carlos Muñoz-Izquierdo (Universidad Iberoamericana, México)

Luis M<sup>a</sup> Naya Garmendia (UPV/EHU, España)

Connie North (University of Maryland, USA)

Ángeles Parrilla (Universidad de Vigo, España)

Carlos Riádigos Mosquera (Colegio Montel Touzet de A Coruña, España)

Juana M<sup>a</sup> Sancho (Universidad de Barcelona, España)

Miguel Ángel Santos Rego (Universidad de Santiago de Compostela, España)

Sylvia Schmelkes (Universidad Iberoamericana, México)

Josu Solabarrieta (Universidad de Deusto, España)

Juan Carlos Tedesco (Argentina)

Alejandro Tiana (UNED, España)

Martin Thrupp (University of Waikato, Nueva Zelanda)

Carlos Alberto Torres (UCLA, USA)

Riel Vermunt (Leiden University, Países Bajos)

Bernd Wegener (Humboldt University, Alemania)

Joseph Zajda (Australian Catholic University, Australia)

Ken Zeichner (Washington University, USA)

# ÍNDICE

## PRESENTACIÓN

- A la Espera de un Fructífero Cruce de Caminos entre Quienes hoy Circulan en Paralelo por los Caminos Educativos de la Equidad, la Justicia Social, la Inclusión, la Convivencia, la Cultura de Paz o la Ciudadanía Global** 7

*Gerardo Echeita*

## MONOGRÁFICO: EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA LA JUSTICIA SOCIAL

- Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta?** 17

*Cecilia Simón, Ángela Barrios, Héctor Gutiérrez y Yolanda Muñoz*

- ¡Con Mucho Arte! Intervención Psicopedagógica para la Justicia Social desde la Transformación Socioeducativa** 33

*Odet Moliner García y Auxiliadora Sales Ciges*

- Investigación Participativa con Jóvenes con Discapacidad Visual: Cuando los Relatos de Exclusión e Inclusión Salen a la Calle** 49

*Silvia Sierra Martínez, María Fiuza Asorey y Ángeles Parrilla*

- Educación para la Paz y en la Paz: Elementos a Considerar en la Escuela** 65

*Montserrat Alguacil, Maria Carme Boqué y Maria Dolors Ribalta Alcalde*

- Educación para la Ciudadanía Mundial: Una Innovación Curricular en Ciencias Sociales** 89

*Nicolás Aguilar-Forero, Diego Fernando Mendoza Torres, Ana María Velásquez, Daniel Felipe Espitia, Jennifer Ducón Pardey y Jana De Poorter*

- Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Escuela del Alumnado con Dislexia: Voces de Familias** 113

*Dolors Forteza, Laura Fuster y Francisca Moreno-Tallón*



<b>Voz y Acción en el Instituto: Cómo el Alumnado de Secundaria Percibe su Participación</b>	131
<i>Laura Granizo, Kevin van der Meulen y Cristina del Barrio</i>	
<b>Aprender Juntos en la Escuela: Un Derecho Inexcusable y un Beneficio Social</b>	147
<i>Joana Llabrés, Joan Jordi Muntaner y Begoña De la Iglesia</i>	
<b>Orquestrar la Evaluación Inclusiva en los Centros Educativos. ¿Por dónde Empezar?</b>	165
<i>M<sup>a</sup> Amparo Calatayud</i>	
<b>Planteamiento y Desarrollo de un Itinerario Formativo Universitario Dirigido a Personas con Discapacidad Intelectual: Estructura y Resultados de su Implantación</b>	177
<i>Ricardo Moreno-Rodríguez, Nerea Felgueras Custodio y Miriam Díaz Vega</i>	
<b>RECENSIONES</b>	
<b>Appiah, K. W. (2019). Las mentiras que nos unen. Repensar la identidad. Creencias, país, color, clase, cultura</b>	201
<i>Alberto Izquierdo-Montero</i>	
<b>de la Herrán Gascón, A., Valle López, J. M. y Villena Higuera, J. L. (Coords.). (2019). ¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación</b>	207
<i>Guillermina Belavi</i>	



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

## Presentación

# A la Espera de un Fructífero Cruce de Caminos entre Quienes hoy Circulan en Paralelo por los Caminos Educativos de la Equidad, la Justicia Social, la Inclusión, la Convivencia, la Cultura de Paz o la Ciudadanía Global

## Waiting for a Fruitful Crossroads among Those who Today Circulate in Parallel along the Educational Paths of Equity, Social Justice, Inclusion, Coexistence, Culture of Peace or Global Citizenship

Gerardo Echeita \*

Universidad Autónoma de Madrid

Sin duda es moral y socialmente injusto que, desde un punto de vista educativo, muchos alumnos y alumnas procedentes de familias con bajos recursos económicos estén casi obligados a escolarizarse en centros escolares donde la mayoría de compañeros y compañeras viven en circunstancias económicas y sociales semejantes a ellos. El resultado, como bien han estudiado entre otros Murillo y Martínez-Garrido (2019), es una “segregación escolar” por razones económicas que tiene, entre otros, el efecto de crear un perverso círculo vicioso, social y académico, pues, por un lado, tales centros e convierten lamentablemente en “guetos”, por cuanto la mayoría de su alumnado pertenece a una clase social con bajos recursos, –con lo que ello tiene de poca atracción para otras familias (Save the Children, 2016)– y, por otro lado, crean un factor escolar que la investigación disponible ha mostrado que resulta muy negativo para el aprendizaje y rendimiento de ese alumnado.

Pero lo que ahora nos interesa traer a colación, para pensarlo colectivamente, es por qué otras situaciones igualmente injustas y que también se manifiestan en políticas y prácticas de “segregación escolar”, por ejemplo, por razones de (dis)capacidad<sup>1</sup>, no atraen a la atención, por lo general, de los investigadores o investigadoras que, habitualmente, se interesan y ocupan por la educación para la justicia social. Conviene enfatizar, además, que *la injusticia* que vive este alumnado es *doblemente hiriente*, entre otras razones, porque en su caso esta *segregación* es contrario a un derecho formalmente establecido, y con

---

<sup>1</sup> 20%, aproximadamente, como promedio nacional, del alumnado considerado con necesidades educativas especiales (n.e.e.), está escolarizados en centros segregados de educación especial.

\*Contacto: gerardo.echeita@uam.es

fuerza de ley en muchos países, a tenor de su ratificación de la *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

Todo apunta a que estos asuntos educativos relativos a la infancia, la juventud o las personas adultas en situación de (dis)capacidad parecen ser de *otro negociado*; el de aquellos que vienen *trabajando* (investigación, innovación, transferencia, etc.) en el ámbito de la *educación inclusiva* que, a tenor de lo que mayoritariamente uno ve publicado, parece la heredera renovada o remozada de los trabajos antaño incluidos en los cajones de la *integración escolar* o la *educación especial* y a los que, por cierto, cabría aplicar aquel dicho de Pierre Corneille, en su obra *El Mentiroso* (1643), “los muertos que vos matasteis gozan de buena salud”.

Y si de muestra vale un botón, la llamada de este Monográfico para trabajos sobre *Educación Inclusiva* parece haber atraído, sobre todo, el interés de estos últimos a tenor de los trabajos presentados y a la vista de los que, finalmente, han pasado el filtro de los criterios de evaluación por pares previstos en la Revista. Intereses que, en todo caso, siguen vinculados, en efecto, a la amplia, diversa y compleja temática de las *necesidades educativas especiales*, las dificultades de aprendizaje, los trastornos del desarrollo o las situaciones de (dis)Capacidad. Pero el desdén parece recíproco, porque estos últimos tampoco dan muchas muestras de estar muy interesados por las cuestiones analizadas por los primeros.

Lo cierto es que los desencuentros y la vida en paralelo de muchos investigadores e investigadoras que, por la naturaleza de sus intereses y ámbitos de trabajo deberían estar en continua intersección, no termina ahí. Por ejemplo, ¿cómo educar a la infancia y la juventud para una cada más necesaria *ciudadanía global, democrática y una convivencia pacífica*, en centros y aulas crecientemente diversas? Como bien sabemos dicha diversidad es el resultado de la globalización y de flujos migratorios antes no conocidos, así como de los indudables progresos, en materia de reconocimiento de la igual dignidad de todos los seres humanos, progresos que se han conquistado gracias a los movimientos feministas, antirracistas o antisupremacistas, en los últimos 70 años. Difícil avance en materia de justicia y equidad si muchos alumnos y alumnas se escolarizan en contextos segregados, o en otros con un elevado riesgo de vivir, cotidianamente, situaciones de menosprecio, maltrato, manipulación y/o fracaso escolar. ¿Por qué las investigadoras de la desigualdades en materia de género, no parecen muy interesadas en otras situaciones de desigualdad, menosprecio o injusticia que, teniendo raíces muy próximas a la discriminación por razón de género, acechan no solo a las niñas.?

¿Qué marcos conceptuales nos ayudarían a entender mejor las complejas intersecciones entre todas estas dinámicas excluyentes, la mayoría de las cuales se producen en muchos más centros de los que se reconocen? ¿Qué pedagogías serían, *liberadoras*, parafraseando al maestro Freire, de la desigualdad y opresión que nos muestran los trabajos sobre equidad o los múltiples estudios de caso o historias de vida, de los que dan buena cuenta muchos estudiosos de los procesos de inclusión/exclusión? (Echeita, 2019).

Tal vez unos y otros, otras y unas, deberían buscar un marco común (lo que no quiere decir simple y unidimensional), tanto para la comprensión de las situaciones, como para la investigación y la necesaria transformación educativa. Obviamente nadie puede interesarse o investigar por todo al mismo tiempo, y por ello es comprensible y necesaria

la especialización. Pero ¿para cuándo los momentos y lugares para dejarse “contaminar” por el otro?, si nos permite Pedro Guerra parafrasear su canción<sup>2</sup>. De ese cruce de caminos, del mestizaje y de las sinergias originadas, tal vez sería razonable esperar un impulso más fuerte y claro contra las potentes fuerzas de la injusticia y la inequidad educativa y sus devastadores efectos sobre el *derecho* de todos los niños y niñas a una educación... simplemente *de calidad*; a secas, sin más adjetivos, pero en efecto *de calidad*.

Somos de la opinión que una educación que así lo fuera (*de calidad*), debería estar guiada por el principio de que ninguna circunstancia personal (capacidad, origen, género, lengua, orientación afectivo sexual o estado de salud), socioeconómica o vinculada al entorno/lugar en el que se vive (urbano, rural), o al centro escolar en el que se estudia (público/concertado, grande/pequeño, de reciente creación o con historia), fuera por si sola o en intersección con otras, un factor determinantemente negativo para el *acceso* de todo el alumnado a una escuela común, nicho de convivencia, reconocimiento y democracia; para la *permanencia y promoción* –hasta los mayores niveles deseados–, sin que estas estuvieran mediatizadas por prejuicios, sesgos o bajas expectativas de algunos; y para los *logros* educativos, –entendidos estos desde un visión holística y no solo referidos a lo que habitualmente miden las pruebas estandarizadas de rendimiento–, de todas y todos. Es decir, no concebimos o, en todo caso, no compartimos una idea de calidad que excluya el hecho de que esta no vaya acompañada o tenga como un componente intrínseco a la misma, el principio de *la equidad*.

Es cierto que los estudiosos y estudiosas sobre la *equidad*, como las profesoras Sicilia y Simancas (2018)<sup>3</sup>, nos vienen mostrando desde hace tiempo con notoria precisión y agudeza la radiografía de la equidad en distintos contextos. Pero también es cierto que estos investigadores e investigadoras donde parecen sentirse cómodos es frente a las pantallas de sus ordenadores y con los análisis estadísticos que luego nos ayudaran a comprender el alcance de la inequidad educativa. Pero, les guste o no, su trabajo se queda ahí, podríamos decir que, *a las puertas de la escuela*, aportando datos que, sin duda alguna, son y podrían ser muy valiosos, sobre todo, en manos de quienes, teniendo la responsabilidad de planificar políticas educativas, tuvieran también voluntad y coraje para implementarlas con el objetivo de que se reduzcan o eliminen las distintas situaciones de inequidad.

Si ello es así ¿a qué investigadores y con qué marcos/herramientas les corresponde entrar en los centros escolares y sentarse junto al profesorado, los equipos directivos y las familias, para tratar de acompañarles en su proceso de mejora para reducir las injustas situaciones de inequidad que, seguramente, mucho de su alumnado vive cotidianamente, aunque ellos no lo vean, ni lo sientan? ¿Ante el devastador fuego de la inequidad, tendremos que esperar a que vengan por turnos los muchos y variados equipos de “bomberos”, *sic*, que pueden ayudar a extinguirlo o, cuanto menos, a minimizar sus consecuencias más devastadoras?

En todo caso, ¿Cuánta investigación más se necesita? ¿No es suficiente ya con la que se acumula en miles de artículos de excelente calidad, publicados en revistas que acreditan los mayores niveles de excelencia? ¿Se imaginan que fuéramos capaces de llevar a la

---

<sup>2</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=G8UY-ijQK18>

<sup>3</sup> En la web de la *Fundación Ramón Areces* pueden encontrarse múltiples estudios sobre la temática de la equidad en educación: <https://www.fundacionareces.es/fundacionareces/es/ciencias-sociales/proyectos-de-investigacion-ccss/>

práctica, digamos, un 25% de lo que ya sabemos? ¿Y, de nuevo, a quien le correspondería aplicar o trasladar puertas adentro de los centros y las aulas este saber acumulado?

Quisiéramos resaltar con mucho énfasis que estos análisis no son un asunto de reproches (esperemos que nadie así lo interprete y si lo hicieren, pedimos de antemano disculpas); pero si un asunto de *urgencias*. Como decía recientemente Seamus Hegarty, en el acto de clausura del *Foro de Cali*,<sup>4</sup>(2019), promovido por la UNESCO para conmemorar la celebración del 25 aniversario de la tantas veces citada *Declaración de Salamanca* (1994),

No queremos esperar otros 25 años para hacer de nuevo un balance. Dentro de diez años, el 2030, la comunidad mundial revisará los ODS, incluido el compromiso de proporcionar una educación inclusiva y de calidad para todos, suscrito en numerosos documentos. Tampoco me quedan 25 años, y me gustaría ver un movimiento significativo hacia los compromisos que hemos asumido. Las generaciones jóvenes quieren un mundo mejor y más inclusivo para ellos y para sus hijos, tampoco quieren más retrasos

Compartimos plenamente estas palabras, recogidas por Duk y Murillo (2019, p. 13) en el marco de un excelente monográfico de la *Revista Latinoamericana para la Educación Inclusiva*, que también conmemoraba el 25 aniversario de la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción y cuya lectura, sin duda, también debe ayudarnos en estos debates. Un aniversario al que también se han sumado, por todo el mundo, otros muchos académicos y académicas (Ainscow, Slee y Best, (2019).

Este *Monográfico* aspiraba a promover, sobre todo, una rica discusión colectiva sobre estos y otros interrogantes que nos acucian y que, a nuestro entender, no podemos seguir aplazando *sine die*. No se ha conseguido, o al menos, no con la amplitud que esperábamos. Solo el primero de los trabajos que ahora se presentan, realizado por Simón, Barrios, Gutiérrez, y Muñoz ha abordado explícitamente estas cuestiones, ofreciéndonos interesantes análisis y comparativas entre algunos de los enfoques citados y sobre los que, en todo caso, hay que seguir profundizando mucho más.

Pero esta pequeña frustración global tampoco es, en absoluto, un reproche para ningún trabajo en particular ni para el conjunto, el cual se configura como una *inspiradora* fuente para estos debates aplazados. Tal vez no estaba bien planteado el asunto; tal vez no ha llegado todavía el momento para el *cambio de paradigma*; tal vez no se ha entendido la finalidad planteada por nosotros como editores o tal vez cada uno está todavía demasiado apegado a su propio árbol como para no ver el bosque que nos envuelve a todos. Habrá que seguir intentándolo.

Ahora bien, que haya sido así no es sinónimo, ni mucho menos, de demérito en la calidad y valía de los trabajos presentados. Muy contrario, y ello es igualmente cierto no sólo para los trabajos que se presentan en este número, sino también para los que se publicarán en el siguiente, pues han sido tantos los originales con calidad enviados, que la Revista ha decidido publicar dos números consecutivos vinculados a la *llamada temática* que ahora estamos presentado. No hay ninguna valoración diferencial en el hecho de que algunos trabajos se publiquen ahora y el resto en el próximo número, sino

---

<sup>4</sup> <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion/foro-internacional-2019>

<sup>5</sup> <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol13-num2.html>

tan solo una cuestión de procedimiento y de compromiso de la Revista con los tiempos establecidos para cumplir con los estándares de calidad que tiene acreditados.

Más allá de la referencia a las temáticas específicas abordadas en cada uno de los trabajos que componen este número, creemos que el conjunto *nos habla y nos enseña* sobre algunas cuestiones dignas de considerar. En primer lugar, de la prevalencia del *método cualitativo* como aproximación investigadora dominante, puesta en acción bien a través de algunas metodologías que podríamos calificar ya como *clásicas* (entrevistas en profundidad, estudio de casos, grupos de discusión), pero también de la mano de otras más innovadoras y con una gran capacidad transformadora en los participantes. Tal es el caso del trabajo de Moliner y Sales, con su apuesta por *el arte* para vehiculizar la intervención psicopedagógica en un contexto educativo y social de alta vulnerabilidad y, con ellos, ir preparando el terreno para la transformación socioeducativa de ese mismo contexto. En ese, como en otros estudios, la investigación no tiene solo la función de ayudarnos a interpretar una realidad -por lo general poco halagüeña en términos de equidad-, sino, sobre todo, la de implicarse en su transformación con sentido crítico. Por ello el recurso a una *Investigación Acción Participativa* (IAP) está presente en varios trabajos, tanto en el de Moliner y Sales como en el Sierra, Fiuza y Parrilla en este número, siendo que, a su manera, ambos *sacan a la calle* a la investigación y a los investigadores e investigadoras, lo que no cabe duda que tiene un valor formativo muy grande para ellos y un impacto social inmediato que no ofrecen otros trabajos.

Por su parte, el trabajo de Alguacil, Boqué y Ribalta ayuda a comprender mejor uno de esos caminos educativos que se necesitan en la tarea de construir un mundo mejor que el que tenemos, como es el relativo a la *Educación para la Paz*, en positivo; educación que, obviamente, no puede ser, sino en paz. Algo similar cabe decir del trabajo de Aguilar-Forero, Mendoza, Velásquez, Espitia, Ducón y De Poorter, cuyo trabajo nos sirve, en primer lugar, para entender mejor la imperiosa necesidad de repensar la educación escolar desde la perspectiva de una *Ciudadanía Mundial*, perspectiva que nos conecta con la necesidad de construir al interior de las escuelas comunidades educativas donde la participación democrática sea un medio y un derecho para hacer valer y satisfacer otros derechos y necesidades educativas. Su interesante trabajo, en tanto que innovación educativa, tiene también el mérito de haberse *llevado a la acción* en un contexto nacional, como es Colombia, tan urgido como dispuesto a construir un marco de convivencia, *sin dejar a nadie atrás ni afuera*, después de tantos años de conflicto.

La herramienta conceptual que nos ofrece el constructo de *barreras para el aprendizaje y la participación*, que en su momento nos ofrecieron los profesores Booth y Ainscow (2015), es un heurístico de gran valor para poner en evidencia que las dificultades que muchos estudiantes experimentan para estar con sus compañeros en un marco común, participar y aprender, no tienen que ver, ni única ni principalmente con sus características personales o necesidades educativas. Tiene que ver, sobre todo, con la configuración excluyente de las culturas, las políticas y las prácticas escolares mayoritariamente al uso. Ese es el enfoque que han adoptado Forteza, Fuster y Moreno, para evidenciar -en este caso a través de las *voces de las familias*-, las múltiples, variadas y en ocasiones sutiles barreras que se interponen ante el alumnado con dislexia. Barreras que, por otra parte, son igual de perjudiciales para otros muchos alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo. Si en el trabajo de Forteza y colaboradores, se puede escuchar la *voz de las familias*, en el de Granizo, van der Meulen y del Barrio, son *los propios estudiantes*, en una etapa tan compleja como la educación secundaria, los que nos

hacen llegar *sus voces* para mostrarnos cómo perciben su participación. El estudio nos muestra, de entrada, la visión restringida de participación que se les ofrece desde sus respectivos centros escolares, sobre todo reactiva y vinculada a dar simplemente su opinión ante algunos temas que les afectan. Pero también aflora una segunda dimensión importante de este constructo de la participación, cual es el referido al objetivo de buscar el bienestar grupal. Pero participar no es sólo ser escuchado, sino también tener oportunidades de intervenir; para hacer y cambiar la realidad escolar en la que se educan, facetas todas ellas antes las cuales, sin embargo, se erigen múltiples *barreras* que limitan su desarrollo.

Cuando esas *barreas* se transforman –mediante la implementación sostenida de procesos de innovación y mejora escolar–, en *facilitadores, apoyos o recursos*, sea en forma de una pedagogía inclusiva y de una evaluación igualmente inclusiva, entonces los beneficios de este compromiso con la equidad, la igualdad y la no discriminación, sea cual sea el alumnado que desencadenó el proceso, no tardan en aparecer y en reconocerse por los principales agentes educativos. Beneficios en múltiples dimensiones psicosociales y no solo circunscritos a algunos estudiantes en particular, sino a muchos. Esto es lo que nos muestra, de entrada, el trabajo de Llabrés, Muntaner y De la Iglesia, a través del estudio y análisis del caso de una estudiante con necesidades de apoyo educativo generalizadas e intensas, que ha tenido la fortuna de estar en una escuela que hizo frente al desafío de su escolarización inclusiva y no perdió tiempo en buscar excusas o razones para no hacerlo. Un caso que también debe hacernos pensar que *la suerte*, con ser bienvenida, no garantiza el cumplimiento de los derechos, y que lo que toca es buscar cómo generalizar las condiciones y las actitudes que esta comunidad educativa ha sabido ir construyendo. En esta línea, el trabajo de Calatayud ahonda en el reconocimiento de buenas prácticas con vistas a orquestrar una *evaluación inclusiva*.

Por último, el trabajo de Moreno-Rodríguez, Felgueras y Díaz, nos debe servir de recordatorio de que, la ambición de una educación más inclusiva, no debe terminar al finalizar los estudios para la educación básica y obligatoria, sino que debe extenderse al bachillerato, la formación profesional o hasta los confines de la educación universitaria. Un territorio, la universidad, que, hasta la fecha, parecía vedado e insensible a estas reflexiones pero que, de un tiempo a esta parte, está tomando conciencia de que a sus funciones tradicionales (docencia, investigación de alto nivel, innovación y transferencia), también debe añadir la ejemplaridad del compromiso con ciertos valores y principios éticos. Y no cabe duda que, por el ejemplo, el compromiso con la formación a jóvenes con discapacidad intelectual en el marco de sus planes de extensión universitaria, no es, ni mucho menos, una simple y bienintencionada acción conmovedora, sino la prueba de su hondura moral y democrática.

Activistas, investigadores, familiares y docentes, entre otros muchos, vienen coincidiendo, desde hace ya tiempo, en el hecho de que, al igual que lo que ocurre con la emergencia climática, vivimos también una *emergencia de inequidad social y educativa* que clama a los cuatro vientos; ¡es tiempo de actuar! En ambas esferas (sostenibilidad/igualdad), tenemos convicciones, conocimientos, recursos y experiencias inspiradoras suficientes para que, cada cual, actuando en su contexto local, pueda actuar para revertir este inaceptable estado. Como dijo Mayor Zaragoza en la inauguración de la Conferencia de Salamanca (1994), “el futuro no está escrito”. Soñemos que somos capaces de escribirlo con las letras cruzadas de la equidad, la inclusión, la paz, la convivencia y la justicia.



## Referencias

- Ainscow, M., Slee, R. y Best, M. (2019) Editorial: The Salamanca statement: 25 years on, *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/Fundación Hogar del Empleado.
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2019). De la conferencia mundial de Salamanca al foro de Cali: 25 años de lucha. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 1-14.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200011>
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2019). Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus comunidades autónomas. *RELIEVE*, 25(1), 1-18.  
<https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12917>
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2016). *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Save the Children. Recuperado de  
[https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/los\\_principios\\_de\\_un\\_sistema\\_educativo\\_que\\_no\\_deje\\_a\\_nadie\\_atras.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/los_principios_de_un_sistema_educativo_que_no_deje_a_nadie_atras.pdf)
- Save the Children. (2016). *Necesita mejora. Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Recuperado de <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/necesita-mejorar-fracaso-escolar-savethechildren.pdf>
- Sicilia, G. y Simancas, S. (2018). *Equidad educativa en España: Comparación regional a partir de PISA 2015*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Fundación Ramón Areces.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**MONOGRÁFICO:**

**EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA  
LA JUSTICIA SOCIAL**



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

## Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta?

### Equity, Inclusive Education and Education for Social Justice. Do all Paths Lead to the Same Goal?

Cecilia Simón <sup>1\*</sup>  
Ángela Barrios <sup>1</sup>  
Héctor Gutiérrez <sup>1</sup>  
Yolanda Muñoz <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Madrid, España

<sup>2</sup> Universidad de Alcalá, España

El trabajo que se presenta trata de contribuir a la reflexión en torno a las sinergias y diferencias entre educación inclusiva, equidad y educación para la justicia social. Al hablar de una educación para todas las personas sin exclusiones, el punto de partida será el de los derechos humanos, lo que se ha convertido en un reto internacional como se recoge en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Se precisa un marco de referencia que sea capaz de orientar y evaluar el desarrollo de las políticas y prácticas educativas. Las miradas desde la equidad, la educación inclusiva y la justicia social pueden contribuir a su construcción. Se prestará una atención especial a las consecuencias de los diferentes discursos y formas de entender la educación inclusiva, para tratar de delimitar de quién hablamos cuando hablamos de inclusión, qué dimensiones la configuran, cómo es su naturaleza y qué lugar debe ocupar en la transformación de los sistemas educativos. Las diferentes perspectivas comparten principios y aspiraciones, y todas ellas resultan inspiradoras para construir un diálogo común en torno a qué educación queremos.

**Descriptor:** Educación inclusiva; Derecho a la educación; Educación para todos; Equidad; Justicia social.

The work presented is about contributing to reflection around synergies and differences between inclusive education, equity and education for social justice. When talking about an education for all people without exclusions, the starting point will be human rights, which has become an international challenge as reflected in the 2030 Agenda for Sustainable Development. A reference framework that is capable of guiding and evaluating the development of educational policies and practices is needed. The perspectives from equity, inclusive education and social justice can contribute to it. Special attention will be given to the consequences of the different discourses and ways of understanding inclusive education, to try to define who we are talking about when we talk about inclusion, what dimensions make it up, how its nature is and what place it should occupy in the transformation of Educational systems Different perspectives share principles and aspirations, and all of them are inspiring to build a common dialogue around what education we want.

**Keywords:** Inclusive education; Right to education; Education for all; Equity; Social justice.

---

\*Contacto: [cecilia.simon@uam.es](mailto:cecilia.simon@uam.es)

## Introducción<sup>1</sup>

Las sociedades contemporáneas están, o más bien deberían estar, comprometidas con el progreso hacia comunidades con mayor equidad y justicia social, donde las diferencias entre las personas no sean un factor de riesgo para la exclusión, la discriminación o la desventaja, social, laboral o educativa, sino más bien, una oportunidad para mejorarlas. Decimos que deberían estar porque ya en la Declaración Universal de Derechos Humanos (UN, 1948) la mayoría de Estados se comprometieron con los pilares de este compromiso y, desde entonces, se ha venido reforzando mediante otros tratados internacionales de derechos<sup>2</sup> que no hacen sino fortalecerlo y, todavía, queda camino por recorrer.

La escuela tiene que dar respuesta a este compromiso e intenta hacerlo, no sin contradicciones ni paradojas. En efecto, como señalan Calero y Choi de Mendizábal (2013), la educación a la vez que puede ser fuente de generación de desigualdades también es una potente herramienta para reducir las y un motor para el cambio social (Murillo y Hernández-Castilla, 2015). Para ello se necesita, entre otras muchas acciones, establecer un marco conceptual, moral y práctico que sea coherente con esa ambición, al tiempo que movilizador de las políticas y acciones necesarias para hacerlo efectivo. En este sentido, en el panorama actual vemos que a este fin se afanan varios paradigmas, enfoques o perspectivas, entre las cuales cabe mencionar, sin pretender ser exhaustivos, el de la *educación inclusiva*, el de la *equidad en educación*, o el de la *educación para la justicia social*, por citar solo algunos de los más globales.

En este sentido, este texto tiene como propósito general el de contribuir al análisis y reflexión sobre las sinergias, los denominadores comunes y las diferencias, en su caso, entre estos enfoques, bajo el convencimiento inicial de que es más lo que tienen en común que lo que les diferencia. Estas divergencias serán, en todo caso, una fortaleza con vistas a empoderar a los agentes educativos llamados a desarrollar una educación escolar, en el marco de la “nueva ecología del aprendizaje” (Coll, 2013), capaz de ayudar a construir esa sociedad con mayor justicia social y que, por su propia naturaleza, nos tendrá permanentemente en la tarea.

## 1. Un asunto de derechos humanos

Una primera e importante consideración al acercarnos a esta tarea analítica es la de hacer ver que, en primer lugar y, ante todo, estamos tratando un asunto de *derechos humanos*. Ello es importante porque, no pocas veces, estas preocupaciones se ven más como un asunto técnico, parcial o como un simple principio bienintencionado. Tal y como hemos señalado desde el inicio, la Declaración Universal de Derechos Humanos establece como

---

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca en el proyecto financiado por el Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad con referencia EDU 2017-86739-R.

<sup>2</sup> Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979), Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes (1984), Convención sobre los Derechos del Niño (1989), Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares (1990), Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas (2006) y la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006). Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CoreInstruments.aspx>

un derecho fundamental, sujeto a la máxima protección, el referido a la educación (art. 26), y todas las personas tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración (art. 7). De ahí en adelante, este derecho inalienable y, para todos y todas, se ha ido reforzando desde distintas perspectivas, poniendo habitualmente el foco, precisamente, en las personas y grupos que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad y en riesgo de discriminación, esto es, de no ver cumplidos sus derechos. Así, el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño (UN, 1989), exige que la educación a lo largo de todas las etapas educativas se proporcione a todos los niños y niñas en condiciones de igualdad de oportunidades. Esta disposición debe leerse conjuntamente con el artículo 2, que prohíbe la discriminación por cualquier motivo. De la misma forma, por ejemplo, en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (UN, 2006), se recoge en su artículo 24 el derecho a la educación y, para hacerlo efectivo sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, se especifica que se deberá asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles.

Sin bien es cierto que algunos autores prefieren hablar solo de educación (Schuelka et al., 2019), el hecho de que estemos hablando de educación con los distintos calificativos que en estos 70 años hemos ido añadiendo, como inclusiva, para la igualdad de género, antirracista, para la justicia social, etc. (¡y que algún día esperemos que no sean necesarios!), tiene su razón de ser en la necesidad de visibilizar lo que todavía nos falta por conseguir.

Ver esta educación todavía adjetivada como un asunto de derechos humanos y no como un principio educativo que no compromete necesariamente a los actores educativos (como se planteaba, por ejemplo, en la Declaración de Salamanca, UNESCO, 1994), tiene la tremenda relevancia de que obliga a los Estados a su cumplimiento, implica crear las condiciones para su disfrute efectivo, identificando y removiendo las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio. Pues, de lo contrario, estaríamos ante situaciones de discriminación (Novoa, 2010). Como señala la expresidenta del Tribunal Constitucional Español, "...la imposibilidad del ejercicio de los derechos no es cosa distinta, en sus efectos, a la ablación llana y lisa de su titularidad" (Casas, 2007, p. 43).

Hablamos de un derecho de todo el alumnado con todas sus implicaciones, tanto morales como éticas o jurídicas (UNESCO, 2014). Un derecho que, como insiste la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2019, p.11), es un derecho multiplicador, que empodera a las personas en la medida que les proporciona las competencias, conocimientos y habilidades que necesitan para disfrutar y ejercer en toda su extensión el resto de sus derechos, así como para participar de forma plena en la sociedad<sup>3</sup>.

¿La educación inclusiva es un marco "incluyente" y adecuado para reforzar el derecho a la educación de todo el alumnado? Si nos atuviéramos, por ejemplo, a lo que dice al respecto la UNESCO, la organización del sistema de Naciones Unidas que tiene por encargo velar y promover, precisamente, el desarrollo de los derechos humanos en materia de educación, ciencia y cultura o UNICEF (encargada, como todos saben, de estos asuntos desde la perspectiva de la infancia), la respuesta parece un sí.

---

<sup>3</sup> Aunque en su informe hacen referencia a personas con (dis)Capacidad, podemos hacerlo extensivo a todas las personas.

En efecto, la UNESCO, al referirse al cuarto Objetivo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos”), considera que este es un marco propicio por cuanto se trata de un planteamiento fundamentado “en los principios de la dignidad humana, los derechos igualitarios, la justicia social, la paz, la diversidad cultural y la responsabilidad compartida” (UNESCO, 2016, p. 1). En este sentido, para Miles y Singal (2010) un valor añadido de la educación inclusiva no solo es que plantea cuestiones vinculadas a la calidad de la educación, sino que también pone de relieve las relativas a la justicia social. La educación inclusiva está ligada, además, al reconocimiento y valoración de la diversidad humana (IBE-UNESCO, 2016; UNESCO, 2017), y es una herramienta para luchar contra la segregación. Pero, como recoge UNICEF (2012), retomando trabajos previos, la inclusión es más que un medio para poner fin a la segregación,

*conlleva el compromiso de crear escuelas que respeten y valoren la diversidad, con el objetivo de promover los principios democráticos y un conjunto de valores y creencias relacionados con la igualdad y la justicia social a fin de que todos los niños puedan participar en la enseñanza y el aprendizaje.* (UNICEF, 2012, p. 8)

El cumplimiento de este derecho tiene ante sí múltiples desafíos, empezando por el hecho de que debe ser efectivamente universal y llegar a *todas* las personas (niños, jóvenes y adultos). Sin embargo, como reconocen Schuelka y otros (2019), los sistemas educativos, tal y como están configurados en este momento, no dan respuesta a las necesidades de todos los niños y las niñas en ninguna sociedad. Por ese motivo son necesarias reformas mayores y más profundas que las emprendidas hasta ahora, a la vez que sostenibles en el tiempo, para transformar los sistemas educativos, de forma que estos respondan con equidad a la diversidad del alumnado y contribuyan a la sostenibilidad del planeta. Por ello, no es de extrañar que uno de los retos asumidos por la comunidad internacional en el marco de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) haya sido el ya mencionado Objetivo nº 4 de la Agenda 2030 de Naciones Unidas. Este hace referencia con claridad a todas las personas sin exclusiones. Como insisten Shogren y otros (2015): “Todos significa todos”. Para evitar que haya “algunos” que se queden fuera del disfrute de este derecho, llaman, asimismo, la atención sobre aquellos que tradicionalmente se han encontrado en situaciones de mayor riesgo a los procesos de exclusión educativa. Así, apuntan hacia la necesidad de hacer un esfuerzo mayor para que este reto llegue a quienes se encuentran en esta situación por factores como inequidad de género, pobreza, (dis)capacidad, edad, procedencia, residencia en zonas rurales remotas, personas refugiadas o desplazadas debido a conflictos o desastres naturales, minorías étnicas, entre otros (UNESCO, 2018).

El marco de una educación más inclusiva parece, entonces, como uno de los referentes inequívocos de la agenda internacional para referirnos a la ingente y permanente tarea de repensar y transformar la configuración de los sistemas educativos vigentes con vistas a acercarlos al cumplimiento efectivo de un derecho de todos a la educación, largamente reconocido, pero de facto incompleto (en sus diferentes facetas) para millones de personas en el planeta. Pero, para ello, es imprescindible, entre otras múltiples acciones, construir un marco de referencia claro y preciso, que incorpore toda la complejidad inherente a su fundamento, a su naturaleza y propósito, a los niveles de análisis en los que se debe implementar, así como a las dimensiones personales y escolares en las que se encarna. Esto debe hacerse junto con explicitar las condiciones que harán posible su cumplimiento o las barreras que lo impedirán, sin que ello sea sinónimo de confusión o amalgama de ideas.



Pero, sobre todo, debería ser un *marco de referencia* que sea capaz de orientar y, en su momento, evaluar, el desarrollo de las políticas y prácticas educativas que han de sustentar tan importante derecho.

A este fin, sostenemos que se puede y se debe construir ese marco de referencia con todos los mimbres teóricos, disciplinares, éticos y prácticos disponibles que sean coherentes entre sí, entre los cuales están los referidos, por ejemplo, al marco de los estudios sobre equidad y educación para la justicia social. Ello será el propósito del siguiente apartado de este texto.

## **2. Construyendo un marco de referencia para una mejor educación para todos y con todos**

Como recogen Marchesi y Martín (2014), la equidad es un principio educativo de gran relevancia teórica, investigadora y práctica. Desde su perspectiva ética se configura como la garantía para una ciudadanía basada en la dignidad de todas las personas y para una cohesión social asentada en una distribución justa de los bienes colectivos. Su referente es la igualdad, si bien esta se entiende articulada con respecto a las diferencias individuales y colectivas, asegurando, por y para ello, que las personas más desfavorecidas tengan prioridad en la distribución de los bienes públicos.

Según Bolívar (2012), el marco de la equidad nos hace pensar en el hecho de que todos los individuos son diferentes entre sí, por lo que merecen un tratamiento diferenciado que elimine o reduzca las desigualdades de partida. Planteamiento diferente al paradigma de la igualdad (todas las personas deben recibir el mismo tratamiento). Desde el prisma ético de la equidad, el *tratamiento desigual es justo* (Bolívar, 2012, p. 12), en la medida que beneficie a los más desfavorecidos. Esto supone que "individuos desiguales deben ser tratados de forma desigual para que dicha desigualdad sea reducida" ("principio de la diferencia" de Rawls) (Bolívar 2012, p. 12). En el caso de la educación, esto estaría llamando la atención, por ejemplo, sobre las políticas y acciones, encaminadas a favorecer a los estudiantes más desfavorecidos por condiciones personales o sociales. Por ello, un sistema educativo tendría mayor equidad si, como consecuencia de sus políticas, tanto el acceso y la oferta como los resultados o el éxito escolar (en su sentido más amplio) de todo el alumnado, están nada o muy poco relacionados con tales factores personales, sociales o educativos (Echeita, 2019; Echeita et al., 2016).

En consonancia con la anterior, la UNESCO (2017), por su parte, entiende por equidad "garantizar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los alumnos y alumnas sea considerada de igual importancia" (p. 7).

Desde el punto de vista de la investigación, los estudios sobre equidad en educación buscan analizar y aportar evidencias sobre la relación entre los procesos y resultados educativos y determinadas variables personales y sociales (género, situación económica, procedencia, lugar de residencia, etc.) o educativas (tipo de centro, tamaño, ubicación del mismo, recursos, tipo de formación del profesorado, etc.). Sus resultados han servido, por ejemplo, para clasificar a los países de la OCDE según su nivel de equidad (OCDE, 2012) o para poner de manifiesto los niveles de segregación escolar por motivos socioeconómicos que existen en España y en otros países de Europa (Murillo y Martínez-Garrido, 2018). También para evaluar el impacto que determinadas políticas educativas están teniendo en tales niveles de segregación (Sanjuán, Martínez y Ferrer, 2019). Este tipo de análisis es determinante

para planificar, si hay voluntad para ello, políticas educativas de compensación de tales desigualdades, por ejemplo, en materia de escolarización, sectorización, recursos o becas y ayudas al estudio, para la movilidad estudiantil o para la compra de material didáctico, entre otras muchas.

Podríamos decir también que los estudios y la mirada desde la equidad han servido para poner de manifiesto la necesidad de llevar a cabo análisis (y posteriormente planes de acción) a distintos niveles o en el marco de los distintos sistemas (macro, exo, meso o micro) que afectan al desarrollo y a la educación de las personas. En efecto, debemos tener muy presente que, para que la escuela pueda contribuir al desarrollo de una sociedad más justa, que reconozca la igualdad en dignidad de todo el alumnado y que les ofrezca oportunidades equiparables para ser reconocidos, aprender y participar, requiere de políticas para la equidad con una triple perspectiva: ecológica, sistémica y *glolocal* (Echeita, 2019).

Adoptar un enfoque “ecológico sistémico” puede ayudar a identificar los distintos factores y agentes que intervienen en los procesos de equidad/inequidad, pues estos se ubican no solo en la escuela sino más allá de esta, influyendo de una forma u otra en lo que acontece en la misma (Cummings, Dyson y Todd, 2011). Por su parte, tener una perspectiva *glolocal* significa que, cada uno, desde su responsabilidad y desempeño *local* (por ejemplo, una maestra o maestro en su aula o un equipo docente en su centro escolar), debe actuar guiado por los mismos valores, principios y pautas de actuación que quisiera ver en práctica en los otros sistemas más lejanos a su trabajo cotidiano. Como dijo alguien, “nadie se equivoca más que el que, pensando que puede hacer poco, no hace nada”.

No se trata, por tanto, de cambiar solamente las escuelas, pues las barreras para una educación más inclusiva están también profundamente arraigadas en otros ámbitos más allá de estas; en las estructuras social, política, económica e ideológica dominantes (Sapon-Shevin, 2013). Desde este punto de vista, el análisis proporcionado por Ainscow y otros (2012), al que han denominado “ecología de la equidad”, es de gran utilidad ya que, como decimos, pone la mirada en factores propios de la escuela y fuera de la misma, sin olvidar las acciones que pueden llevarse a cabo en ella.

En relación con los factores que se sitúan “dentro del centro escolar”, hacen referencia a las culturas (valores y principios con los que el centro se identifica), las políticas (sus planes y programas, por ejemplo) y las prácticas (las formas de enseñar y evaluar y organizar la enseñanza y el aprendizaje). Todas ellas pueden ser, y de hecho lo son, más o menos inclusivas, más o menos contribuyentes al desarrollo de un sentido compartido de pertenencia, respeto e igual dignidad de todos sus estudiantes, base indispensable para el aprendizaje. Pues como dice el profesor Puig Rovira (Puig Rovira et al., 2012) “sin reconocimiento no hay conocimiento”.

Pero, además, pensar en términos de “ecología de la equidad” hace referencia a la necesidad de pensar en factores que se sitúan en otros dos ámbitos. Por un lado, “entre centros escolares”, por ejemplo, las características del propio sistema educativo y su concreción nacional o local, el tipo de centros existentes –públicos o privados/concertados–, la estructura del currículo, la financiación o las políticas de rendición de cuentas que promueven, como en la actualidad, la “competición entre centros”.

Por último, debemos reconocer el importantísimo impacto de otros factores que se sitúan “más allá de las puertas de la escuela y del sistema educativo”, pero que influyen en lo que

se hace o se puede hacer en la misma, como es el caso del modelo socioeconómico imperante, el contexto cultural, urbanístico, laboral o variables relativas a la salud o a las prestaciones sociales que afectan a las familias y a la infancia de una localidad, región o país. Adoptar esta mirada ecológico-sistémica es un buen referente para el análisis e identificación de las situaciones estructurales que están contribuyendo a la inequidad del sistema educativo (Sicilia y Simancas, 2018), pues su existencia es una realidad constatada, así como los efectos de la desigualdad, por ejemplo, en el rendimiento de los estudiantes (Chudgar y Luschei, 2009; Chiu y Khoo, 2005), o su relación con las situaciones de segregación escolar (Sanjuán, Martínez y Ferrer, 2019).

*La falta de acción contra las desigualdades estructurales y las relaciones de poder desiguales vinculadas a los ingresos económicos, el sexo, la pertenencia étnica, la discapacidad, el idioma y otros factores de desventaja, están obstaculizando los progresos hacia la Educación para Todos impulsando procesos de exclusión social más generales.* (UNESCO, 2010, p. 24)

En definitiva, una política que quiera promover la equidad y con ella una mayor justicia social, debe incidir no solo en los centros escolares sino también en los otros niveles o sistemas señalados.

Vista con esta mirada, la equidad en educación vendría a ser, como recogen Marchesi y Martín (2014), un constructo indispensable de una enseñanza de calidad. Compartimos con estos autores que sería injusto y contrario al derecho a la educación, una política educativa que persiguiera la excelencia en los logros escolares, pero solo para algunos. Esto es, que no fuera acompañada de equidad a todos los niveles del sistema educativo, incluida la educación superior (Simón, 2019). En este marco nos parece pertinente también la reflexión de Bolívar (2012, p. 37) cuando señala que un sistema escolar, si no más justo sí menos injusto, es aquel que puede garantizar la renta cultural básica sin la cual una persona no sería un ciudadano de pleno derecho. Lo que se vincularía con una comprensión de la equidad como “garantizar el bagaje de conocimientos y competencias indispensables para su inserción social y laboral y participar activamente en el ejercicio ciudadano” (Bolívar, 2012, p. 38).

Por lo que respecta al constructo de la *educación inclusiva*, nos encontramos, en primer lugar, con la paradoja de que, al mismo tiempo que, como hemos visto más arriba, las organizaciones internacionales la establecen como “el camino a seguir” (UNESCO, 2008), no deja de señalarse por muchos académicos y estudiosos del tema (véase, por ejemplo, Schuelka et al., 2019; Winter y O’Raw, 2010) que puede quedarse en una expresión y una ambición un tanto vacía de contenido, que sirve para calificar a muchas cosas, pero al final para nada concreto, algo que, de forma perniciosa, se puede utilizar para mantener el *statu quo*. En este sentido, Kozleski, Artiles y Waitoller (2015) hacen un análisis crítico de los términos de equidad y educación inclusiva en diferentes países, así como de las implicaciones derivadas de lo que, a su juicio son, ciertas confusiones conceptuales en torno a estos.

En efecto, como señalan Kozleski y otros (2015), entre los discursos sobre educación inclusiva se encuentran desde los que hacen referencia a la integración de estudiantes con (dis)Capacidad en las aulas ordinarias o que hablan de la transformación del currículo, las aulas o las pedagogías, hasta los que se centran en la transformación del sistema educativo en general o de los centros educativos en particular. Dentro de esta situación, entre las formas de entenderla que han causado mucho daño al avance hacia este derecho, son las que han confundido educación inclusiva con una preocupación solo por algunos

estudiantes, esto es, como una cuestión referida a determinados colectivos, como puede ser el alumnado etiquetado con necesidades educativas especiales y, más en concreto, con las vinculadas a situaciones de (dis)capacidad, una educación centrada en las necesidades especiales (Florian, 2019), en lugar de una preocupación por todo el alumnado (Miles y Singal 2010). Esto ha supuesto, entre otras cosas, una falta de visibilidad de otras circunstancias de enorme desventaja vinculadas a factores económicos, sociales, de procedencia, etc. (Schuelka et al., 2019; Shogren, et al., 2015; Winter y O’Raw, 2010), o una comprensión limitada centrada en una cuestión de acceso y lugares o tipos de centros, que perpetúa prácticas tradicionales ante la diversidad en las aulas (Simón y Echeita, 2013).

Para desenredar estas cuestiones, creemos necesario adoptar una mirada más analítica que separe y diferencie las distintas caras que configuran esta poliédrica ambición que hemos convenido en llamar educación inclusiva. Caras, todas ellas, que son importantes para la definición del poliedro en cuestión, pero que ninguna de ellas, aisladamente, lo define por completo. En el cuadro 1 sintetizamos nuestra opinión al respecto.

Una primera cuestión a dilucidar, sin que este orden de presentación suponga prevalencia o mayor importancia sobre los otros aspectos, es la referida a ¿de quién hablamos cuando hablamos de inclusión? Esto es, ¿quién configura la población diana, si es que hay una población específica que debe ocupar esta posición? Para nosotros hablar de educación inclusiva es hablar y pensar en todos los alumnos y alumnas. Bien es cierto que nos encontramos, como se señala en diferentes trabajos (por ejemplo, Ainscow, Booth y Dyson, 2006; BIE-UNESCO, 2016; UNESCO, 2017), una llamada de atención para no perder de vista a los que se pueden encontrar en mayor riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar. Esto no es solo por una cuestión de derechos y justicia social, que lo es, sino también porque esta preocupación en sí misma, cuando se acompaña de acciones encaminadas a optimizar el aprendizaje o la participación de este alumnado, se constituye en una palanca indiscutible de mejora escolar. Cuando introducimos cambios pensando en aquellos que se encuentran en estas situaciones de riesgo, estos, casi con seguridad, beneficiarán a otros que no fueron el objeto inicial de preocupación (Sapon-Shevin, 2013).

Una segunda cuestión a contemplar es la referida a las dimensiones personales y escolares en las que se encarna o, mejor dicho, debe encarnarse este derecho. Mirada desde aquí, la ambición hacia una educación más inclusiva se vincula al enorme desafío de articular con equidad la presencia, la participación, así como el aprendizaje y el rendimiento de todos los estudiantes.

Con presencia se hace referencia al derecho de todo el alumnado a compartir los mismos entornos educativos que sus hermanos o hermanas, sus vecinos, el resto de sus compañeros y compañeras. Con aprendizaje se llama la atención a la necesidad de asegurar las condiciones para que los alumnos y alumnas aprendan con significado y sentido los contenidos correspondientes a las diferentes áreas del currículo, y mejorar su rendimiento en esos ámbitos (no solo se refiere a las calificaciones en unos determinados test o pruebas). El foco hacia el aprendizaje, además, se debe hacer desde la perspectiva de “aprendizaje sin límites” (Hart y Drummond, 2014), es decir, desde la creencia de que todo el alumnado puede aprender siempre, si se le proporciona las oportunidades y condiciones adecuadas para ello.

Respecto a la participación, no hace referencia únicamente a la implicación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje; nos habla también de un aspecto muy importante que

se relaciona estrechamente con la dimensión de aprendizaje: el bienestar personal y las relaciones sociales. En este sentido participación se refiere a brindar iguales oportunidades a todos y cada uno de los alumnos y alumnas, no solo para aprender, sino también para implicarse en diferentes situaciones sociales. Por lo tanto, está vinculada a la calidad de las experiencias del alumnado en sus centros. Atiende a la frecuencia y sobre todo a la calidad de las relaciones interpersonales que tienen lugar en el aula y en la escuela, de manera que el centro debe ofrecer oportunidades para que todo el alumnado establezca relaciones positivas en él. En este sentido, cabría decir también que la inclusión se ocupa de la convivencia, pues la misma hace alusión, precisamente, a esas relaciones positivas (Barrios et al., 2018).

La convivencia que entraña la dimensión de participación, es la que nos habla de un modelo de escuela donde se favorece el buen-trato y el bienestar, frente a estar marginado, no escuchado o maltratado. Se refiere a una convivencia entendida en su valor positivo, que además atiende especialmente al impacto igualmente positivo que debe provocar en todos y en cada uno de quienes participan de ella. Pero, además, acentúa la importancia de la aceptación de cada estudiante por parte de sus compañeros y, en este sentido, como señalábamos anteriormente, se preocupa por su bienestar personal y social. Por lo tanto, la participación social que está en el corazón de la aspiración por una educación más inclusiva, nos habla también de estos aspectos subjetivos, de aceptar y sentirse reconocido a los que, por otra parte, tanta atención se ha prestado desde la educación para la justicia social (Murillo y Hernández-Castilla, 2015).

Es muy significativo apreciar que estas facetas vinculadas a la dimensión de la *participación* están, por ejemplo, muy presentes en la definición de educación inclusiva que establece la Provincia de New Brunswick en Canadá, considerada internacionalmente como uno de los lugares que ha mostrado que es posible el avance hacia este derecho sin exclusiones (Ainscow, 2019):

*Combinación de filosofía y prácticas pedagógicas que permite a cada estudiante sentirse respetado, seguro y confiado para que pueda participar con sus compañeros en el entorno de aprendizaje común y aprender y desarrollar todo su potencial. Se basa en un sistema de valores y creencias centrado en el interés superior del estudiante, que promueve la cohesión social, la pertenencia, la participación activa en su aprendizaje, una experiencia escolar plena, así como interacciones positivas con los compañeros y otros miembros de la comunidad escolar. (Policy 322, 2013, p. 2)*

Una tercera cara del poliedro irregular que estamos analizando (simbólicamente hablando) es la referida a su naturaleza, y que salta a la vista que es procesual y dilemática. Nadie se extrañará de este señalamiento habida cuenta de que los sistemas educativos vigentes son, en el mejor de los casos, todavía muy poco inclusivos. Por tanto, debe entenderse que no se trata de una tarea que tenga un fin a corto plazo, sino que supone asumir que debe ser una preocupación constante por articular una respuesta educativa justa y de calidad para la diversidad del alumnado.

La cuarta cuestión a considerar hace referencia a la posición que este asunto debe tener en el marco de un sistema educativo. Esto es, si se trata de un asunto colateral, parcial o, por el contrario, nuclear y abarcador. A este respecto nos encontramos, por ejemplo, con que la UNESCO en 2005 señalaba que la educación inclusiva,

*más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. (UNESCO, 2005, p. 15)*

Años más tarde, de nuevo la UNESCO (2017, p. 7) volvía a definir la educación inclusiva como un “proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los alumnos y alumnas”. Se trataría de una herramienta para mejorar el sistema educativo para todos, una idea con la que concuerdan autores como Porter y AuCoin (2012) y que enlaza con la estrategia de Educación para Todos (EpT) que naciera en Jomtien en 1990. En este caso, la perspectiva adoptada nos lleva a pensar, sobre todo, en cuestiones tan importantes y estratégicas como las relativas a las condiciones y los factores necesarios para implementar reformas, mejoras o innovaciones educativas, junto con las motivaciones, o las forma de comunicar la necesidad de un cambio sistémico.

Nuestros sistemas educativos, y en todas las etapas incluida la educación superior, requieren de esta transformación. Todos ellos deben implicarse en otra de las tareas cruciales asociadas a la comprensión de la educación inclusiva, y que no es otra que la de reconocer las múltiples y complejas barreras que se ubican en los distintos sistemas y planos en los que finalmente se concreta cualquier acción educativa excluyente (IBE-UNESCO, 2016). Ello obliga a preguntarse por y a necesitar, por ejemplo, instrumentos o guías que ayuden en esa exploración y prácticas de asesoramiento, acompañamiento, apoyo o formación que hagan posible transformar las barreras existentes en políticas y pedagogías inclusivas. Esa ha sido, precisamente, la finalidad de una de las más conocidas, la Guía para la Educación Inclusiva de Booth y Ainscow (2015), pero no la única disponible ni mucho menos<sup>4</sup>.

No menos importante es la cara o faceta relacionada con el *por qué* y *para qué* de esta empresa. Esto es, la referida a las razones, los propósitos y la meta a la que se pretende llegar. Es aquí donde, por ejemplo, los estudiosos de la educación para la justicia social iluminan con claridad lo que se persigue. Se trata de una opción de valor (igualdad, respeto y reconocimiento de la diversidad) que aspira a impregnar y reorientar todos los elementos y procesos educativos formales y no formales (Murillo y Hernández-Castilla, 2015). En el contexto canadiense de New Brunswick y su sistema educativo tienen claro que,

*Las prácticas de educación inclusiva no solo son necesarias para que todos los estudiantes se desarrollen y prosperen, sino que también son fundamentales para construir una sociedad que incluya a todas las personas y sus derechos legales, civiles y humanos básicos.* (Policy 322, 2013, p. 4)

Sin duda, el papel y el compromiso de los centros escolares en este ámbito es fundamental (Dyson, 2011). También, otros autores han hecho referencia a la educación inclusiva como *una cuestión de valores*, definiéndola precisamente como el proceso de llevar a la acción determinados valores y principios inclusivos (Booth y Ainscow, 2015, p. 26), entre los que se han destacado los siguientes: sostenibilidad, igualdad, respeto a la diversidad, participación y comunidad.

En este marco, las aportaciones realizadas por autores como Murillo (2019), Murillo y Hernández-Castilla (2015) respecto a cómo debe entenderse una *educación para la justicia social* son muy pertinentes y, desde nuestro punto de vista, complementarias. La comprensión de una educación que debe ser no solo equitativa y democrática, sino también crítica, sin duda son pilares para la construcción de la anhelada sociedad justa. Aspecto

---

<sup>4</sup> Ver también las guías disponibles en <http://www.consorcio-educacion-inclusiva.es/gu%C3%ADas-para-la-mejora-inclusiva/>

que, como señalan, deben concretarse en los centros escolares. En este sentido es clarificador el análisis que realizan respecto las características que deben tener estos centros desde la idea de justicia social como redistribución, reconocimiento y participación, que comparten muchos de los elementos definitorios de una educación inclusiva.

Cuadro 1. Educación inclusiva y para la justicia social

¿De quién hablamos?	De todo el alumnado y de los que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad.
¿En qué dimensiones se encarna?	Presencia. Participación (ser parte, tomar parte y sentirse parte) / representación/reconocimiento. Aprendizaje y rendimiento.
¿Qué meta y propósito persigue?	Una sociedad más justa con mayor equidad.
¿En qué se fundamenta?	En la ética del cuidado, de la crítica y de la responsabilidad. En la justicia distributiva. En valores inclusivos.
¿Qué tareas que implica?	Reconocer barreras en los distintos sistemas y planos. Poner en marcha procesos de reforma, mejora e innovación escolar que tornen las barreras en facilitadores, en culturas, políticas y prácticas inclusivas.
¿Qué posición debe tener en el sistema educativo?	Nuclear y al mismo tiempo transversal al conjunto de elementos que lo configuran.

Fuente: Elaboración propia.

### 3. A modo de cierre

Estamos de acuerdo con Schuelka y otros (2019) cuando señalan que,

*Es posible que la educación inclusiva no necesite de una definición común mientras exista un compromiso común de reforma continua que aborde las injusticias sociales y apoye a grupos específicos que han sufrido tales injusticias.* (Schuelka et al., 2019, p. 25)

La diversidad del alumnado debe ser vista como una oportunidad (UNESCO, 2017) para mejorar las prácticas educativas y no como un “problema”, pues esto “socava la dignidad de estos estudiantes y de quien les enseña” (Florian, 2019, p. 699).

No está muy claro si importa llegar a un acuerdo, o no, en torno a cómo llamar a esta ambición y a los desafíos que conlleva (aunque sabemos que las palabras no son neutras y tienen relevancia); sea equidad, inclusión o justicia social. Lo que debería estar claro para todo el mundo es que todos los niños y niñas lo que quieren experimentar es un sentido positivo de pertenencia, de identidad, de seguridad, de aprendizaje y de contribución a la sociedad (Schuelka et al., 2019). “Cada alumno y alumna importa y cada alumno y alumna importa por igual” (UNESCO, 2017, p.13).

Ciertamente, existen numerosas iniciativas que, además, van en consonancia con los mencionados Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y que ya apuntaban Booth y Ainscow (2015) en su Guía para la Educación Inclusiva. La educación para la paz, la educación democrática, la educación para la justicia social, la educación inclusiva, la equidad, etc., se configuran como diferentes vías que apuntan hacia un mismo destino: una educación de calidad para todos y con todos. En donde todos cuentan y sus voces son necesarias para este propósito (Messiou, 2019; Sáiz, Ceballos y Susinos, 2019; Sandoval,

2011) pues se trata, en definitiva, de una construcción colectiva. En esta línea, el reto es reducir la distancia entre la teoría y la práctica y poner, como señalan Booth y Ainscow (2015), nuestros valores y principios en acción. Garantizar, que las políticas de educación inclusiva, por ejemplo, se implementen de forma que apoyen el bienestar y el progreso social y académico de todo el alumnado, lo que supone vincular estrechamente estas políticas con una pedagogía inclusiva (Florian, 2019).

En definitiva, para nosotros, estas aspiraciones configuran un tronco educativo común que tiene múltiples raíces que lo sostienen, algunas de las cuales hemos analizado en este texto. Bien haríamos los que aspiramos a verlo crecer, en robustecerlo con las sinergias de lo que cada uno pueda aportar, desde el encuentro y el diálogo igualitario y no debilitándolo con lo que cada cual quiera singularizar como propio y distinto.

## Referencias

- Ainscow, M. (2019). *The UNESCO Salamanca statement 25 years on developing inclusive and equitable education systems*. Cali: International Forum on Inclusion and Equity in education. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. Abington. Oxon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203818077>
- Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2019). *Empoderar a los niños con discapacidad para el disfrute de sus derechos humanos, en particular mediante la educación inclusiva*. Recuperado de <https://documentsdds.un.org/doc/UNDGEN/G19/013/67/>
- Barrios, Á., Gutiérrez, H., Simón, C. y Echeita, G. (2018). Convivencia y educación inclusiva: Miradas complementarias. *Convives*, 24, 6-13.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Calero, J. y Choi de Mendizábal, A. (2013). *Equidad y educación*. Madrid: OEI.
- Casas, M. A. (2007). Prólogo. En R. Lorenzo, y L. C. Pérez (Eds.), *Tratado sobre discapacidad*. (pp. 41-48). Madrid: Aranzadi.
- Chiu, M. M. y Khoo, L. (2005). Effects of resources, inequality, and privilege bias on achievement: Country, school, and student level analyses. *American Educational Research Journal*, 42(4), 575-603. <https://doi.org/10.3102/00028312042004575>
- Chudgar, A. y Luschei, T. F. (2009). National income, income inequality, and the importance of schools: A hierarchical cross-national comparison. *American Educational Research Journal*, 46(3), 626-658. <https://doi.org/10.3102/0002831209340043>
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36.
- Cummings, C., Dyson, A. y Todd, L. (2011). *Beyond the school gates: Can full service and extended schools overcome disadvantage?* Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203828700>



- Dyson, A. (2011). Full service and extended schools, disadvantage, and social justice. *Cambridge Journal of Education*, 41(2), 177-193. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.572864>
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Barcelona: Octaedro.
- Echeita, G., Martín, E., Sandoval, M. y Simón, C. (2016). Miradas complementarias sobre una realidad compleja. En Curso MOOC, *Educación de calidad para todos: Equidad, inclusión y atención a la diversidad*. Madrid: UAM.
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7), 691-704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Hart, S. y Drummond, M. J. (2014). Learning without limits: Constructing a pedagogy free from determinist beliefs about ability. En L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (pp. 439-458). Londres: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446282236.n28>
- IBE-UNESCO. (2016). *Training tools for curriculum development. Reaching out to all learners: A resource pack supporting inclusive education*. Ginebra: UNESCO.
- Kozleski, E. B., Artiles, A. J. y Waitoller, F. R. (2015). Equity in inclusive education. Historical trajectories and theoretical commitments. En A. J. Artiles, E. B., Kozleski y F. R. Waitoller (Eds.), *Inclusive education. Examining equity on five continents* (pp. 1-14). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Marchesi, A. y Martín E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza.
- Messiou, K. (2019). Understanding marginalisation through dialogue: A strategy for promoting the inclusion of all students in schools. *Educational Review*, 71(3), 306-317. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410103>
- Miles, S. y Singal, N. (2010). The education for all and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603110802265125>
- Murillo, F. J. (2019). La educación para la justicia social como enfoque para la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible. En M. Alfaro, S. Arias y A. Gamba (Eds.), *Agenda 2030. Claves para la transformación sostenible* (pp. 182-199). Madrid: Catarata.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 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. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Novoa, J. A. (2010). *Personas con diversidad funcional, derechos humanos y ciudadanía*. Recuperado de <http://www.forovidaindependiente.org>
- OCDE. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. París: OCDE.
- Policy 322. (2013). *Inclusive education*. New Brunswick: Department of Education and Early Childhood Development.
- Porter, G. y Aucoin, A. (2012). *Strengthening schools, strengthening inclusion*. Recuperado de <http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/Inclusion.pdf>
- Puig, J. M., Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. y Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.

- Sáiz, A., Ceballos, N. y Susinos, T. (2019) Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 713-728. <https://doi.org/10.5209/rced.58883>
- Sandoval, M. (2011) Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 115-125.
- Sanjuán, C., Martínez, L. y Ferrer, A. (2019). *Méxclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva*. Recuperado de [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mezclate\\_conmigo-anexo\\_cm.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mezclate_conmigo-anexo_cm.pdf)
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Schuelka, M. J., Johnstone, C. J., Thomas, G. y Artilles, A. J. (2019). Introduction: Scholarship for diversity and inclusion in education in the 21st century. En M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas y A. J. Artilles (Eds.), *The SAGE handbook of comparative studies in education* (pp. 31-41). Londres: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526470430>
- Shogren, K. A., McCart, A. B., Lyon, K. J. y Sailor, W. S. (2015). All means all: Building knowledge for inclusive schoolwide transformation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 173-191. <https://doi.org/10.1177/1540796915586191>
- Sicilia, G. y Simancas, R. (2018). *Equidad educativa en España: Comparación regional a partir de PISA 2015*. Madrid: Fundación Ramón Areces.
- Simón, C. (2019). El reto de garantizar una educación inclusiva y con equidad: Implicaciones para la universidad. En M. Alfaro, S. Arias y A. Gamba (Eds.), *Agenda 2030. Claves para la transformación sostenible* (pp. 200-216). Madrid: Catarata.
- Simón, C. y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torregro (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-65). Madrid: Wolters Kluwer.
- UN. (1948). *Declaración universal de derechos humanos*. Recuperado de <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>
- UN. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
- UN. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <https://www.refworld.org/es/docid/497f08549.html>
- UNESCO. (1994). *Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad*. Madrid: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2010). *EPT Informe de seguimiento 2010. Llegar a los marginados*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2014). *The right to education: Law and policy review guidelines*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Educación para transformar vidas. Metas, opciones de estrategia e indicadores*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2018). *Reunión mundial sobre la educación 2018. Declaración de Bruselas*. París: UNESCO.

UNICEF. (2012). *The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education*. Ginebra: UNICEF.

Winter, E. y O'Raw, P. (2010). *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. Recuperado de [http://www.ncse.ie/uploads/1/NCSE\\_Inclusion.pdf](http://www.ncse.ie/uploads/1/NCSE_Inclusion.pdf)

## **Breve CV de los autores**

### **Cecilia Simón**

Profesora Titular del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Es miembro del grupo de investigación "Equidad, diversidad y educación inclusiva" (EQUIDEI) de la UAM. Forma parte de Catalizadores para la Educación Inclusiva (Inclusion International) y ha colaborado con entidades como la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Sus intereses de investigación se relacionan con el desarrollo de una educación más inclusiva, así como con la relación escuela, familia y comunidad. Ha participado en múltiples proyectos de ámbito nacional e internacional sobre estos temas, siendo IP de alguno de ellos. En la actualidad es Delegada del Rector para la Atención a la Diversidad en la UAM. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1795-9109>. Email: [cecilia.simon@uam.es](mailto:cecilia.simon@uam.es)

### **Ángela Barrios**

Es profesora permanente de la Universidad Autónoma de Madrid, en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Ha sido Vicedecana y Vicerrectora de Estudiantes de la Universidad Autónoma. Su interés se basa en el estudio de las relaciones entre iguales en edad escolar, centrándose, en los últimos años, su actividad investigadora en el estudio de la convivencia y su mejora en el ámbito educativo y en los procesos de inclusión educativa. Ha sido investigadora principal en una investigación sobre convivencia y menores infractores y ha participado como investigadora en diversos proyectos competitivos nacionales e internacionales. Pertenece al grupo de investigación EQUIDEI (Equidad, Diversidad y Educación Inclusivas). Es autora de numerosos artículos en revistas científicas y ha participado en congresos tanto nacionales como internacionales. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4048-214X>. Email: [angela.barrios@uam.es](mailto:angela.barrios@uam.es)

### **Héctor Gutiérrez**

Es profesor permanente de la Universidad Autónoma de Madrid, en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Psicología, es doctor por dicha universidad. Su interés se basa en el estudio de las relaciones entre iguales en edad escolar, centrándose, en los últimos años, su actividad investigadora en el estudio de la convivencia y su mejora en el ámbito educativo y en los procesos de inclusión educativa. Ha sido investigador principal en una investigación sobre maltrato y discapacidad visual y ha participado como investigador en diversos proyectos competitivos nacionales e internacionales. Pertenece al grupo de investigación EQUIDEI (Equidad, Diversidad y Educación Inclusivas). Es autor de numerosos artículos en revistas científicas de prestigio y ha participado en congresos tanto nacionales como internacionales. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7492-8651>. Email: [hector.gutierrez@uam.es](mailto:hector.gutierrez@uam.es)

**Yolanda Muñoz**

Profesora Contratada Doctora en la Universidad de Alcalá en el Departamento de Ciencias de la Educación. Su línea de trabajo está dirigida al análisis y desarrollo de estrategias de mejora de la Escuela desde una perspectiva inclusiva y las metodologías que den respuesta a la diversidad del alumnado. Ha participado en diversos proyectos de investigación (Proyecto “Inclusive Early Childhood Education” 2015-2017 como experta nacional para la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa y actualmente Proyecto “Análisis y valoración del proceso de educación inclusiva del alumnado con TEA...” con el grupo EQUIDEI). Dirige el Máster de Psicopedagogía Online de la UAH y codirige el estudio propio “Formación Superior en competencias para la inclusión socio-laboral de jóvenes con discapacidad intelectual”. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4001-0214>. Email: [yolanda.munozm@uah.es](mailto:yolanda.munozm@uah.es)

## ¡Con Mucho Arte! Intervención Psicopedagógica para la Justicia Social desde la Transformación Socioeducativa

### Very Artistic! Psycho-Pedagogical Intervention for Social Justice through Socio-Educational Transformation

Odet Moliner García \*  
Auxiliadora Sales Ciges

Universitat Jaume I, España

El arte como posibilidad de intervención educativa supone una transformación personal y profesional. Este artículo presenta cómo los proyectos inclusivos vinculados al arte permiten desarrollar competencias psicopedagógicas en los futuros profesionales de la educación en contextos reales, atendiendo a las necesidades de una comunidad. Los proyectos se canalizan a través de entidades locales que trabajan desde marcos de justicia social con grupos considerados vulnerables. Se trata de un estudio de caso sobre proyectos que, mediante una metodología de investigación-acción participativa (IAP), planifican y desarrollan propuestas que van orientando la acción artística hacia servicios que atienden de manera participativa las necesidades detectadas en cada entidad. La colaboración de pedagogas y artistas vincula la acción psicopedagógica con la experiencia artística planteando las posibilidades transformativas del arte. Los resultados permiten identificar transformaciones en las identidades personales y profesionales de los participantes. El desconcierto inicial ante la relación entre psicopedagogía y arte obliga al estudiantado a mirar y entender la relación educativa desde la igualdad, la creatividad y el dinamismo de las relaciones socioculturales, atendiendo a la complejidad contextual como determinante para la transformación social.

**Descriptor:** Arte; Educación inclusiva; Psicopedagogía; Transformación social; Justicia social.

Art, as a possible option for educational intervention, means a personal and professional transformation. This paper shows how inclusive projects related to art allow to develop psycho-pedagogical competences of the future professionals of education, in real contexts; meeting the needs of a community. It is channeled through local institutions that work, from social justice frameworks, with groups that are considered vulnerable. This is a case study about projects that, using a participatory action-research methodology (PAR), plan and develop proposals that guide the artistic action towards services that address, in a participatory manner, the needs identified in each institution. The collaboration between pedagogues and artists connects psycho-pedagogical action with artistic experience, outlining the transformative possibilities of art. The results allow to identify the transformations in the participants' personal and professional identities. The initial confusion before the relationship between educational psychology and art, forces the students to look at and understand the educational relationship from the equality, creativity and dynamism of socio-cultural relationships, addressing contextual complexity as a determinant for social transformation.

**Keywords:** Arts; Inclusive education; Educational psychology; Social change; Social justice.

---

\*Contacto: [molgar@uji.es](mailto:molgar@uji.es)

ISSN: 2254-3139  
[www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/)  
[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

Recibido: 15 de septiembre 2019  
1ª Evaluación: 26 de noviembre 2019  
2ª Evaluación: 5 de diciembre 2019  
Aceptado: 11 de diciembre 2019

## Introducción

El enfoque intercultural inclusivo supone una reivindicación de la diversidad, característica innata al ser humano gracias a la que se dan aprendizajes, respetándola como un recurso que ofrece la posibilidad de crecer y evolucionar de forma multidimensional (Stainback y Stainback, 1999) frente a procesos de exclusión social (Echeita, 2006). El giro hacia este enfoque permite destacar las capacidades y potencialidades del alumnado, evitando que "los sistemas educativos sean en sí mismos la primera fuente de exclusión social" (Echeita, 2006, p. 79). De esta forma, la intervención socioeducativa está atenta a las oportunidades de participación e implicación de la comunidad educativa, trabajando por asegurar la equidad en acceso, procesos y resultados, poniendo especial énfasis en la inclusión (Blanco, 2007). La psicopedagogía, desde un modelo intercultural inclusivo, comparte el compromiso por la transformación social hacia valores de igualdad, respeto y autonomía (Lorente y Sales, 2017). Lo inclusivo y lo intercultural se refuerzan en la reivindicación por el objetivo común de justicia social y de lucha contra la exclusión de los grupos más vulnerables (Aguado, Ballesteros y Malik, 2003). Desde este modelo, inclusión e interculturalidad inciden en la visibilización como sujetos que se relacionan, que deciden sus vidas y que aportan en la construcción social de aquellos grupos que han sido minorizados y estigmatizados como deficitarios por los discursos médicos y psicológicos, (Jiménez, 2011). La inclusión nos remite al derecho de los sujetos a participar activamente en la vida democrática de la sociedad y la interculturalidad nos orienta la mirada hacia las relaciones dinámicas y abiertas entre las comunidades, grupos y personas, problematizando, a su vez, el concepto de cultura estático y cerrado (Essomba, 2006).

Por eso, una mirada psicopedagógica intercultural inclusiva nos lleva a entender la justicia social en contextos de construcción compartida de saberes y significados, en los que cada persona crea y recrea cultura como una forma de decir y decirse, para expresarse verbal, corporal y socialmente (Abdallah-Preteille, 2006).

## 1. Intervención psicopedagógica basada en el arte

En esta construcción de la identidad en contextos diversos y plurales, el arte, con su poder performativo, permite tomar consciencia de la capacidad de las palabras y las acciones para crear realidad en nuestros cuerpos (Butler, 2002). Justamente esta idea de performatividad como interpelación crítica y cuestionamiento de lo hegemónico es lo que nos aporta una estrategia deconstructiva como herramienta de desmitificación de identidades exclusoras (Taylor, 1993). Por tanto, el trabajo artístico, como performativo, puede ser un espacio que implica a las personas participantes como productoras y receptoras activas, convirtiéndose en co-creadoras de los significados y experiencias de los eventos, en un empoderamiento a través de la apropiación y transformación de las prácticas culturales (Vidiella, 2006). El carácter situado de toda acción social y el dinamismo del proceso de construcción identitaria sitúan a la psicopedagogía en un proceso de negociación de significados que puede convertir la incertidumbre en ocasiones transculturales de aprendizaje (Sagástegui, 2004). Y el arte, como acción social, busca estrategias de construcción de saberes compartidos en una continua reinención de la realidad y la cultura, tal como se propone la educación.

Así pues, la idea de vincular proyectos de intervención psicopedagógica a propuestas artísticas surge de la inspiración de proyectos como *Espai Híbrid*, de la Universitat de

Lleida, de la mano de Gloria Jové. Centrar la intervención psicopedagógica en torno al arte ayuda a ampliar el campo de visión y facilita una nueva mirada sobre los contextos y su capacidad de transformación que parte de la incertidumbre, la creatividad, la imaginación y la transdisciplinariedad (Jové et al., 2013). Como Eisner (2003) señalaba, el arte ofrece una riqueza expresiva para plantear infinitos interrogantes desde otros lugares, otras lógicas y otros horizontes para la transformación de personas y contextos, desde relaciones rizomáticas (O'Sullivan, 2006). Se perciben múltiples posibilidades, relaciones horizontales e igualitarias en un entramado social que es complejo y a menudo caótico y conectado de diversas maneras (Deleuze y Guattari, 1995).

Reinterpretar la intervención psicopedagógica desde el arte significa también reinterpretar la figura del psicopedagogo como un profesional, como un artista, que crea oportunidades, estrategias y contextos para la justicia social desde la sensibilidad y la imaginación (Eisner, 2003). Es una forma de mejorar lo que hacemos y generar procesos creativos (Jové, 2009). Utilizar la experiencia artística como herramienta de conocimiento, interpretación y transformación del contexto, provoca una reconstrucción colectiva de significados, una manera diferente de concebirse como psicopedagogos y una búsqueda de respuestas en otros lenguajes más accesibles e intuitivos, más lúdicos y divergentes (Picazo, 2007). El arte contemporáneo se convierte en un recurso educativo de cohesión social y de consistencia entre los conocimientos y competencias que las personas aprenden de manera funcional y significativa. De esta forma, aprender a ser profesionales de la psicopedagogía a través del arte contribuye al proceso de humanización y a la formación de personas receptivas, críticas, dialogantes, imaginativas y reflexivas (Dewey, 2008; Eisner, 2004). De ahí, que este estudio aborda el desarrollo de proyectos de intervención psicopedagógica inclusivos basados en el arte por parte de estudiantes del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universitat Jaume I.

### *Objetivo*

El objetivo central de esta propuesta es analizar las transformaciones que provoca, en los participantes y en el contexto, el desarrollo de proyectos de trabajo inclusivos basados en el arte.

Estos proyectos se entienden como servicios a la comunidad en contextos de exclusión y de injusticia social, que permiten abordar contenidos y competencias relacionados con la inclusión y la interculturalidad, la orientación y la investigación educativa. Favorecen entender la relación entre los contenidos disciplinares de las materias del máster.

## **2. Método**

Se trata de un estudio de caso sobre el desarrollo de proyectos de mejora socio-comunitarios. Estos, a su vez, se desarrollan adoptando el proceso de investigación acción participativa (IAP) en cuyo marco general cíclico se inserta la intervención psicopedagógica a través del arte.

En los 10 proyectos desarrollados durante dos cursos académicos han participado 60 alumnos y alumnas del Máster en Psicopedagogía, 4 de las profesoras del mismo, y 6 entidades colaboradoras (cuatro de ellas ubicadas en un barrio deprivado socioculturalmente, un centro de Educación Especial y el Servicio de Atención a la Diversidad de la propia Universitat Jaume I). Todas ellas se sitúan en las afueras de Castellón, en la parte norte de la ciudad.

En el barrio, próximo a la universidad, se lidia con problemáticas sociales y económicas y con situaciones de injusticia y de discriminación social y cultural bastante acentuadas. Es una zona con edificios y casas asistenciales, construidas por la Generalitat Valenciana en los años ochenta, destinadas a personas con bajo poder adquisitivo y mayoritariamente de etnia gitana. La realidad del barrio es bastante compleja y en él se desarrollan interesantes proyectos de mejora de la convivencia. La coordinación de recursos formativos que trabajan en colaboración con las diferentes asociaciones de vecinos se enmarca en un recurso comunitario marco generado en el propio contexto.

Para la producción de la información se han utilizado herramientas de corte cualitativo que permiten obtener datos de las diferentes fases del proceso, como el análisis documental, las entrevistas y la rueda socrática como técnica de diagnóstico social participativo (DSP) (Aguirre et al., 2017).

Cuadro 1. Síntesis del proceso de recogida de la información y participantes

MÉTODO	INSTRUMENTO	PARTICIPANTES
Análisis Documental	Cuaderno de Aprendizaje (CA)	60 alumnos/as Máster de Psicopedagogía (A)
Entrevistas	Guión entrevistas montaje audiovisual (EMA)	4 Profesoras Máster (P)
Técnicas DSP	Rueda socrática (RS)	6 Responsables entidades (RE)

Fuente: Elaboración propia.

Los Cuadernos de Aprendizaje (CA) permiten la autogestión del trabajo del alumnado en equipos (uno por proyecto) y sirven como instrumento de reflexión, de sistematización del proceso, de seguimiento y de informe-memoria. De estos cuadernos se analizan los datos correspondientes a los apartados: reflexión y evaluación, diálogo con la propia acción, sensaciones experimentadas e impacto en la comunidad.

Un montaje audiovisual, síntesis de los proyectos socio-comunitarios, recoge entrevistas (EMA) al alumnado y al profesorado participante sobre el grado de satisfacción con los proyectos y las oportunidades de aprendizaje.

Una dinámica de DSP como la Rueda Socrática (RS) (Chevalier, Buckles y Bourassa, 2013) nos permite evaluar las percepciones sobre el proceso de intervención y sobre el arte como elemento de transformación. Obtenemos información sobre los proyectos en relación al proceso de desarrollo teniendo en cuenta: la posibilidad de trabajar en un contexto real, la coordinación entre asignaturas, integración de contenidos y competencias, el rol del profesorado en la facilitación y acompañamiento y las intervenciones basadas en el arte. También se obtiene información sobre la autogestión del trabajo en grupo sobre: la relación con las entidades (contacto, comunicación, detección de necesidades, devolución) la gestión del tiempo, espacio y recursos y la organización interna del grupo (toma de decisiones, comunicación entre los miembros y distribución de tareas).

El análisis de datos se ha llevado a cabo mediante un análisis de contenido mixto. Este ha tenido, en primer lugar, un carácter deductivo partiendo de dos temas generales o categorías (transformaciones personales y contextuales) y de las subcategorías establecidas a partir de la revisión de la literatura, tal y como se recoge en el libro de códigos (cuadro 2).

Para concretar y abordar aspectos más específicos, se ha realizado un segundo nivel de análisis de carácter inductivo de cada tema, en el que se han categorizado y codificado las



unidades de significado emergentes. A cada segmento o unidad de significado de la información relevada para cada uno de los casos se le ha asignado una única categoría

Cuadro 2. Libro de códigos

CATEGORÍAS- TEMAS	CATEGORÍAS TEÓRICAS	CATEGORÍAS EMERGENTES
Transformaciones en participantes	Mirada	Incertidumbre como motor
	Arte como concientización	Resistencias
	Rol profesional	Transformador
Transformaciones en contextos	Implicación/Cohesión	Sostenibilidad
	Empoderamiento	Sensibilización
	Provocar/interpelar	Disrupción

Fuente: Elaboración propia.

*Trabajo de campo: Desarrollo de la intervención psicopedagógica y sociocomunitaria*

Dado el carácter ético y social de las materias que impartimos, resulta imprescindible destacar que el servicio prestado mediante los proyectos a las instituciones y entidades educativas y sociales participantes, siempre pretende una transformación de la comunidad. Esta característica enlaza con el hecho de que los proyectos son, a su vez, proyectos inclusivos, porque en todas sus fases, desde la detección de necesidades hasta la evaluación del proyecto, el estudiantado ha de desarrollar una mirada intercultural inclusiva, tanto de los contextos de intervención como de las funciones profesionales.

La propuesta de proyectos inclusivos basados en procesos artísticos, se contextualiza en el primer semestre del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universitat Jaume I, de Castellón, desde las asignaturas de “Educación Inclusiva”, “Gestión de la Diversidad Cultural en contextos socioeducativos”, “Orientación Educativa” y “Planificación y Diseño de la Investigación Educativa”, durante los cursos 2017-18 y 2018-19

A lo largo de seis semanas, los proyectos de intervención psicopedagógica basados en el arte se estructuraron en las siguientes fases propias del proceso de IAP:

a) Formulación del problema, demanda de colaboración y toma de contacto con las entidades: Un seminario con la profesora Gloria Jové de la Universitat de Lleida tuvo como punto de arranque la exposición fotográfica ubicada en el hall de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la UJI “Con el corazón debajo del zapato” del artista Paco Marco. A partir de las fotografías, que mostraban objetos identitarios de la comunidad marroquí de Sant Mateu (Castellón), se provocó la reflexión de los estudiantes sobre conceptos como: cultura, identidad, representación social, negociación de significados y la reconstrucción de la propia identidad. Posteriormente, la interacción didáctica con la colección de mapas escolares del Museo Pedagógico de la UJI, provocó la discusión sobre las diversas miradas de la realidad, las desigualdades, la intertransdisciplinariedad y las relecturas del territorio, para dar paso a la presentación de proyectos educativos y artísticos realizados por los estudiantes de la Universitat de Lleida. El carácter interactivo del seminario consiguió sacar a los estudiantes de su zona de confort y colocarlos en la situación de incertidumbre óptima para iniciar sus propios proyectos.

Tras la toma de contacto con las entidades colaboradoras se realizaron sesiones para planificar cómo se realizaría la detección de necesidades mediante técnicas de Diagnóstico Social Participativo.

b) Detección de necesidades: Las técnicas de DSP como la línea del tiempo, el mapeo social o el árbol de los sueños, entre otras, permitieron obtener información sobre temas o

tópicos que podrían ser objeto de los proyectos (igualdad de género, diversidad cultural, educación emocional, transición a la vida adulta) La información fue triangulada mediante entrevistas con los referentes de las entidades.

c) Planificación y Puesta en acción: Un segundo seminario “Propuestas de Acción desde la Experiencia Artística”, se desarrolló con la colaboración de la profesora Paloma Palau (UJI). El objetivo fue desarrollar propuestas de servicio que atendieran las necesidades concretas de cada entidad, a partir del lenguaje estético y la acción psicopedagógica. Para ello, se mostraron como referentes dos artistas contemporáneos y movimientos artísticos, entre otros, Francesca Pasquali (Bologna, Italia 1980), Chiharu Shiota (Osaka, Japón, 1972) y el movimiento Tape art. A partir de materiales como cintas adhesivas, lana, plástico transparente, globos, objetos (pajitas, embudos, cintas de plástico...), la experiencia artística tuvo como estrategia tres consignas: repetición, desproporción y color. La experimentación con los materiales dio paso a una reflexión sobre el arte contemporáneo y el lenguaje estético como herramientas educativas y de transformación. A partir de ella, los equipos de trabajo representaron artísticamente las necesidades de cada entidad y la posible acción a desarrollar en los espacios previamente seleccionados. A la vista de estos espacios se abrió un diálogo sobre posibilidades de servicio e intervención artística en cada uno de ellos. Finalmente, cada grupo desarrolla la acción en contexto.

d) Seguimiento y reflexión sobre la acción: Los equipos de trabajo realizaron la documentación y un proceso de sistematización de las acciones con el apoyo del Cuaderno de Aprendizaje, la realización de clips de videos y fotografías.

e) Evaluación, propuestas de mejora y difusión de la experiencia: Varias sesiones de presentación de los proyectos permitieron mostrar públicamente los productos y abrir el debate y la reflexión sobre los contenidos abordados. El último día de clase se realizó una presentación interactiva y evaluación colaborativa de cada proyecto desarrollado. Se realizó una reflexión conjunta en torno a los objetivos, proceso y resultados de cada proyecto, compartiendo la experiencia entre todos los grupos de trabajo y el profesorado de las asignaturas implicadas. El segundo año, la presentación pública, junto con las entidades colaboradoras, tuvo forma de Congreso con el título de “Educación global, inclusiva y con equidad” en colaboración con la ONG Paz y Desarrollo con la temática de igualdad de género.

### **3. Resultados**

#### ***3.1. Proyectos sociocomunitarios contra la injusticia social: contenido y alcance***

En el curso 2017-18 se desarrollaron cinco proyectos:

1. “La leyenda de las emociones”. Entidad: centro educativo (P1 17-18). En una escuela, donde la convivencia es un tema prioritario por las características del contexto, estudiantado del máster y alumnado diseñaron y pintaron en el suelo del patio del colegio un laberinto gigante para recorrer contando historias e identificando sus emociones. El juego en sí pretendió empoderar al alumnado en la tarea de identificar las propias emociones en un laberinto narrativo y artístico.

2. “El rincón del perdón”. Entidad: centro educativo de educación compensatoria (P2 17-18). Se ofrecieron herramientas y estrategias, tanto al alumnado como al profesorado, para

buscar alternativas pacíficas en la resolución de conflictos, enseñando pautas para el autocontrol que pudieran ser extrapoladas a situaciones del barrio. A partir de grafitis, se diseñó un espacio del patio en el que el alumnado se expresaba libremente y se sentía escuchado y valorado. La experiencia estética fue parte de la transformación de los conflictos a través de la expresión artística.

3. “Bioluminiscencia”. Entidad: Centro de educación especial. Inserción Laboral (P3 17-18). El objetivo fue que el alumnado de pre-taller se motivara ante nuevos retos, se plantearan metas y sueños en relación al mundo laboral y desearan conseguirlos. La intervención dio como resultado final un gran mural collage inspirador, que situaron en las zonas comunes para motivarse cada día. El impacto provocado sobre la entidad fue alto, pues las herramientas de orientación elaboradas con el alumnado están siendo utilizadas por ellos y por sus tutoras para trabajar contenidos de iniciación a la vida adulta e inserción laboral.

4. “Conoce el PAD!”. Entidad: Unidad de apoyo educativo de la Universidad (P4 17-18). El objetivo fue transformar el contexto, creando todo un camino de huellas y frases hacia el Servicio de Atención a la Diversidad para hacerlo visible a la comunidad universitaria. El proyecto se completó con una video-creación de sensibilización hacia la diversidad, que se colgó en las redes sociales de la propia universidad.

5. “Relación-Arte”. Entidad: Centro de educación especial (P5 17-18). Este proyecto sirvió principalmente para que chicas y chicos trabajaran conjuntamente. Juntos diseñaron distintas zonas del patio y las decoraron artísticamente pensando en la diversidad de maneras de divertirse, relacionarse, relajarse. El alumnado rompió los estereotipos de género y sintió como propio este espacio de socialización y aprendizaje.

En el curso 2018-19, fueron cinco los proyectos que se realizaron con objeto de adentrarse en el tema de la igualdad de género desde el arte:

6. “Una ventana al *Racó Màgic*”. Entidad: Centro de ocio infantil (P6 18-19). Se trabajaron los estereotipos de género como algo que existe en nuestras mentes, que son moldeados socialmente y que nadie tiene definido al nacer. Así la acción se enfocó en torno al objetivo de crear un producto final - un *Collage* - con el que los niños y niñas del centro visualizaron la diversidad de niños y niñas de todos los lugares del mundo rompiendo con su idea de estereotipada de género.

7. “Valoración de la mujer”. Entidad: centro educativo de educación compensatoria (P7 18-19). Su intervención artística consiguió sensibilizar al alumnado de la ESO del valor que tienen las mujeres de su entorno. A partir de la estampación de los nombres y sentimientos que las mujeres más importantes para ellos y ellas les transmitían (madre, tía, hermana, abuela, prima, amiga) reflexionaron sobre la influencia que han tenido en cómo son y en su día a día, porque valorar a una persona es respetarla cada día del año.

8. “CasArte”. Entidad: Centro social de mujeres gitanas (P8 18-19). En este centro donde se reúnen varios grupos de mujeres del barrio para hacer talleres diversos, se desarrolló una acción performativa a partir de la costura de un velo de novia, para la reflexión y evidencia de que las tareas del hogar que realizan, por el simple hecho de ser mujer, las invisibilizan como personas. Mediante la costura de instrumentos y objetos cotidianos en la vida diaria de estas mujeres, se representó el lastre que estos significaban para ellas, de manera que quedaban atados en un velo que cubría a un maniquí. Finalmente, el velo se levantó y se liberaron de esas tareas que se les asignan por el simple hecho de pertenecer

al género femenino. Fue un gran trabajo de diálogo, reflexión y concientización de las mujeres del barrio a partir de una actividad cotidiana para ellas.

9. “Cambio de mirada”. Entidad: Recurso formativo para el empleo juvenil (P9 18-19). Se planteó la perspectiva de género con dinámicas participativas de diagnóstico social. El alumnado se posicionó como un grupo a favor de la igualdad, aunque se observó que conocían muy bien la teoría relacionada con la igualdad de género, pero no la ponían en práctica debido a la influencia familiar y social. Se decidió de manera consensuada, reflexionar primero y expresar después mediante una actuación teatral los diferentes roles machistas y cómo poder romperlos. Una performance grabada en video en la plaza central del barrio, fue el producto de la sensibilización de estos jóvenes, que quisieron seguir haciendo teatro para transformar sus realidades.

10. “El futuro es nuestro”. Entidad: centro educativo de educación compensatoria (P9 18-19). El tema fue la libertad de elección del futuro laboral/académico de las niñas. Ello se trabajó partiendo de su contexto más inmediato, que era el trabajo de compra-venta de fruta de sus familias. A partir de dos grandes fortalezas del grupo, el trabajo cooperativo y la diversidad del alumnado, se organizó un pequeño taller de arte, teniendo las frutas como materia prima y *leitiv motiv*.

### **3.2. Transformaciones en los participantes**

A partir del desarrollo de proyectos inclusivos basados en el arte, los participantes mencionaron algunas transformaciones vividas tanto personales como profesionales.

#### *Una nueva mirada sobre los contextos y las personas*

Los estudiantes se refirieron a la oportunidad de enfocar con una nueva mirada los contextos y las personas, rompiendo estereotipos y prejuicios y obligándoles a salir de su zona de confort:

*Hemos aprendido a pensar diferente, a no ver las cosas como se espera que las veamos, punto importante para saber enfrentar el contacto con el barrio sin prejuicios. (A, CA, P7 18-19)*

*El primer día íbamos con una venda en los ojos puesta a traición por los prejuicios de la sociedad sobre la sociedad gitana, ya que nuestra mente se centraba en el miedo a exponer un tema de género en una sociedad que creíamos que no era consciente de sus barreras. Al empezar a mostrarnos sus opiniones, descubrimos que eran muy conscientes de lo que querían cambiar, pero el problema era que no sabían cómo hacerlo. (A, CA, P8 18-19)*

*Nos ha servido para destruir estereotipos y salir de nuestra zona de confort. (A, RS, P2 17-18)*

También destacaron la importancia de mirar a la persona y no a las etiquetas, descubrir sus capacidades y potencialidades:

*Trabajar con ellos nos ha hecho pensar más en sus capacidades que en sus limitaciones ya que pueden hacer más cosas de las que pensamos e incluso mejor que nosotros (había muy buenos dibujantes, pintores o muy habilidosos en el taller de cerámica). (A, CA, P3 17-18)*

*¿Cómo unas mujeres que nos dijeron que no tenían educación eran capaces de usar tales máquinas que requerían paciencia, determinación y creatividad? Lo infraordinario salió a luz cuando “lo habitual” que ellas hacían todos los días, resultaba que no era ni tan fácil, ni tan ordinario. Fue otro pasito más del cambio de mirada. (A, CA, P8 18-19)*

Consideraron a las personas participantes como productoras y receptoras activas de conocimiento, convirtiéndose en co-creadoras de significados a partir de sus experiencias, contribuyendo así a su empoderamiento y a la transformación mutua:

*(...) al reconocerle como interlocutor válido, se le da confianza en sí mismo y en los demás y, por tanto, se potencia su autonomía. Es decir, se favorece que desarrollen criterios propios por los que regirse, aunque falte la parte crítica de lo dado como normal en su propia comunidad. (A, CA, P1 17-18)*

*La Diana. La Beli. La Concha. Estas personas se han transformado con nosotras en La Llar. Todas las personas que interactuamos allí nos llevamos un pedacito de experiencia, un poco más de sabiduría para nuestras "mochilas vitales". No sabíamos lo que íbamos a encontrarnos en La Llar, y pasó lo más inesperado: nos encontramos como en nuestro hogar. (A, CA, P8 18-19)*

#### *El arte como concientización y transformación*

Las profesoras destacaron las posibilidades de lo artístico y la performatividad como interpelación crítica, cuestionamiento de lo hegemónico e iniciativa para el cambio:

*La propuesta que surgió fue realizar una performance y la hicieron en la plaza del barrio, para escenificar diferentes situaciones sociales en las que se sienten oprimidos, atados, representándolas con cuerdas, envueltos en situaciones de tensión que, en un momento dado, cuando son conscientes de la situación y toman la iniciativa de cambiar, de transformar su vida, se rompen. (P, EMA)*

Y el alumnado aprendió a tomar referencias estéticas para impactar, cuestionar, expresar y repensar la cotidianeidad

*Nos hemos basado en la obra de Maimuna Feroze Nana, una artista pakistaní con residencia en Milán (Italia), cuya obra es una crítica impactante hacia la sociedad, en la que trabaja a partir de objetos utilizados a lo largo de la vida cotidiana y los remodela con el fin de evidenciar sus usos y revalorizarlos. (A, CA, P8 18-19)*

*Consideramos que hemos utilizado el arte gráfico, musical, visual, tecnológico y cinético corporal. No entendemos el arte como una mera actividad plástica, sino para pensar. (A, RS, P4 17-18)*

Sin embargo, tener que integrar el arte en la propuesta de intervención también generó resistencias en algún equipo que esperaba realizar la intervención psicopedagógica con herramientas más clásicas y que se ajustaba más a la imagen de profesional que tenían previamente y que consideraban más eficaz.

*Creemos que nos ha limitado a la hora de planificar la acción para la entidad. Otro tipo de intervención podría llegar más a los alumnos y a la comunidad. (A, RS, P2 17-18)*

#### *Una oportunidad para repensar su futuro rol profesional*

El estudiantado se vio en la necesidad de reinterpretar la figura del psicopedagogo como profesional, pensando en abandonar el rol de experto y pasando a concebirlo como un generador de oportunidades, estrategias y contextos para la justicia social:

*Lo primero que hemos tenido que abandonar es nuestra perspectiva, o explicado de otra manera, que las mujeres gitanas se enfrentan a una múltiple discriminación: por ser mujeres en una sociedad patriarcal y por pertenecer a una minoría étnica que es muy discriminada en nuestro país. Consideramos que teníamos que entender perfectamente esto para abandonar un rol "paternalista" de ir a decirles cómo tienen que ser y qué cosas tienen que hacer. (A, CA, P6 18-19)*

*No estábamos allí para salvar a nadie, sino, ante todo, escuchar. Y hacerlo atentamente. (A, CA, P8 18-19)*

*Nos permite el empoderamiento, así como una toma de conciencia del papel del psicopedagogo como agente transformador de contextos con un rol de acompañante.* (A, CA, P1 17-18)

La incertidumbre, motor de aprendizaje:

*El aprendizaje situado nos ha servido mucho en esta experiencia(...) El hecho de enfrentarnos a un nuevo entorno diferente al que estamos acostumbradas hizo que lleváramos con nosotras sentimientos de miedo y muchas dudas, además de algunos prejuicios que sin darnos cuenta la sociedad nos había impuesto.* (A, CA, P10 18-19)

*1º Miedo, al empezar el proyecto por las expectativas generadas respecto al tipo de alumnado al haber realizado en clase una lluvia de ideas sobre el Barrio. 2º Inseguridad y frustración, al no saber cómo llevar a la práctica de manera unificada el tema del arte y el género, 3º Superación ante un nuevo reto (...).* (A, CA, P10 18-19)

### **3.3. Transformaciones en los contextos**

Las transformaciones en las entidades y sus comunidades fueron mucho menos referenciadas por los participantes. La corta duración de las intervenciones y la complejidad contextual, llevaron a los participantes a considerar que la repercusión en las entidades fue satisfactoria, pero con un alcance limitado en la comunidad.

*El impacto de nuestro proyecto va dirigido más a la entidad que a la comunidad, aunque sí pensamos que las personas con las que hemos trabajado han comentado su experiencia en casa de manera positiva, y tal vez también ha llegado nuestra intervención a la comunidad... quién sabe.* (A, CA, P7 18-19)

*Una oportunidad de implicación y cohesión social*

El alumnado destacó positivamente los beneficios de los proyectos basados en el arte para mejorar la implicación y la cohesión social

*Es una experiencia muy gratificante y la cohesión entre todos los miembros también.* (A, RS, P8 18-19)

*Siempre han estado implicados y receptivos con el proyecto (las entidades). Siempre hemos realizado la técnica del espejo para contar con sus impresiones durante el proceso.* (A, RS, P9 18-19)

*Sensibilización, agencia y empoderamiento*

Desde el punto de vista del profesorado, la oportunidad de ofrecer un servicio a la comunidad es motivo de empoderamiento de los participantes con respecto a las posibilidades de transformación

*Visto en conjunto, cuando se expusieron los proyectos y las entidades acudieron a ver cómo el alumnado explicaba qué se había hecho, con quien, y las conclusiones, creo que fue un momento más de empoderamiento, de sentir que ese aprendizaje que habían hecho los alumnos de la universidad se había convertido en un servicio a la comunidad, un servicio de sensibilización y de agencia. Se dieron cuenta de que estaba en sus manos tomar conciencia y pasar a la acción para transformar las relaciones desde la perspectiva de género.* (P, EMA)

*Sostenibilidad*

Los participantes tuvieron diversas experiencias y opiniones sobre la sostenibilidad del proyecto en la entidad cuando finalizara la acción, mostrándose, por una parte, muy satisfechos de su uso y repercusión y por otra expresando dudas razonables sobre su durabilidad.

*El impacto provocado sobre la entidad fue alto. (...). Sabemos de mano de las tutoras, que el recurso está siendo utilizado por las familias de los alumnos y por ellas mismas. (A, CA, P3 17-18)*

*Uno de los objetivos principales era aumentar la participación en el centro escolar y el trabajo cooperativo entre el alumnado, sobre todo, entre personas de diferente género. Este objetivo se puede decir que, durante el proceso se ha conseguido a corto plazo, porque una vez finalizada nuestra intervención seguramente ellos continúen con su dinámica en el aula, es decir, separados por género en los talleres. (A, CA, P5 17-18)*

*El arte como irrupción de lo ajeno: interpelar, provocar...*

Los proyectos fomentaron una reflexión sobre el arte contemporáneo y el lenguaje estético como herramientas educativas y de transformación, sus usos y respuestas inesperadas. Supuso una disrupción en el contexto que hizo reflexionar a participantes y profesionales.

*Consideramos que la expectación y la respuesta que el contexto proporcionó a la acción representada fue un poco brusca. Los comentarios y las sensaciones que nos transmitían eran burlescas, sobre todo hacia el grupo de jóvenes que protagonizaba la interpretación. Quizás esta era una de las respuestas a la que nos exponíamos por el hecho de llevarse a cabo en la plaza del barrio. A pesar de esto, queremos destacar la parte positiva que pudimos apreciar en esos instantes. Creemos que esa situación que provocamos con nuestra intervención hizo reflexionar al contexto en general de las actitudes y las miradas sobre el rol de la mujer. (A, CA, P9 18-19)*

#### 4. Discusión y conclusiones

En cuanto a las transformaciones en el contexto, las valoraciones de los proyectos desarrollados muestran un impacto positivo en las comunidades en las que se han llevado a cabo, aunque reconociendo un alcance limitado, que por otra parte era previsible debido a la corta duración de la propuesta. Sin embargo, teniendo en cuenta esta limitación, los beneficios de la acción en el contexto se ha centrado sobre todo en la transformación de percepciones sobre la capacidad de cambiar la propia realidad, de ser protagonista del propio destino. La implicación que ha supuesto para los participantes de las entidades compartir la propuesta creativa con el alumnado del máster se ha convertido en un proceso incipiente de concientización y empoderamiento para la comunidad. Aunque es cierto que las transformaciones en el contexto han sido limitadas, el carácter participativo y creativo de la intervención ha producido una cierta sensibilización hacia la toma de conciencia de la propia agencia para interpretar, reflexionar y comenzar a transformar el entorno inmediato y sus condiciones. El alcance de este tipo de proyectos basados en el arte ya se ha documentado en distintas experiencias en las que se ha trabajado con personas en riesgo o en exclusión social, desarrollando en ellas tanto habilidades sociales, corporales y psicológicas, así como un desarrollo verdadero de la autoestima y el autoconcepto (García Morales, 2017).

El arte, en este sentido, ha actuado como un catalizador crítico de manera intertextual, junto a otros lenguajes. Supone una mirada provocativa y transgresora de la psicopedagogía contra discursos racistas, sexistas y segregadores, que en algunos casos ha funcionado como un agitador de alianzas comunitarias, presentando mundos posibles y alternativos al status quo y cuestionando bajas las expectativas laborales, los estereotipos de género o la invisibilización de ciertos colectivos sociales y productivos (McLaren y Jaramillo, 2010). Por tanto, los proyectos inclusivos basados en el arte hacen repensar los modelos de relación cultural, tratando de emancipar a la ciudadanía dándole herramientas para tomar conciencia crítica y recursos para generar cambio (Escaño, 2014).

Como señala Saura Pérez (2015) “podemos fomentar una actitud reflexiva, estimular respuestas plurales y creativas y desarrollar el pensamiento crítico, procurando evitar la pérdida de derechos humanos que el proceso de globalización pueda llegar a generar” (p. 771). Los proyectos basados en el arte promueven, pues, el cambio, conectando las necesidades de la comunidad con sus recursos y capacidad de sostenibilidad desde el respeto al entorno y de accesibilidad. Permiten percibir los problemas sociales derivados de la injusticia social y razonar de forma crítica posibles soluciones colaborativas (Moreno, 2016). Si bien se aprecian parcialmente estas potencialidades en los resultados de los proyectos desarrollados, hemos de ser prudentes en su generalización y su alcance, puesto que no siempre se produce una sintonía entre culturas e inercias institucionales y los objetivos entre profesionales y entidades, lo que hace que la intervención desde la nueva mirada no sea eficaz y se cuestione su legitimidad en el ámbito educativo formal (Acaso y Megías, 2017). El empoderamiento de los participantes y la transformación del contexto pueden estar condicionados por las restricciones académicas del propio proyecto, las resistencias profesionales a la integración de nuevos saberes y a las tensiones entre la perspectiva pedagógica y política del uso del arte como herramienta de transformación (Álvarez, 2017).

Respecto de las transformaciones producidas en los participantes, se puede decir que los proyectos desarrollados mediante el arte permiten al alumnado del máster trabajar en equipo y en colaboración con la entidad seleccionada, siguiendo un proceso de investigación acción participativa. Ello exige que cada sesión ha de estar perfectamente preparada y coordinada con el personal de las entidades, lo que provoca aprendizajes experienciales sobre: colaboración, integración, superación de dificultades en la interacción personal y llegar a consensos de forma casi inmediata, dada la premura temporal que exige el desarrollo del proyecto. Por tanto, los estudiantes han valorado positivamente cómo el trabajo en equipos les da la oportunidad de desarrollar habilidades sociales y cooperativas, como son el diálogo, la escucha activa, el consenso, la negociación y el respeto, necesarios en la formación de profesionales de la educación comprometidos con los principios de inclusión e interculturalidad para la transformación social (Sales, Traver y Moliner, 2019).

Otro de los aspectos más valorados es la posibilidad de trabajar en red con la comunidad, al colaborar con otras instituciones educativas y entidades sociales que ofrecen al estudiantado posibilidades de transformación y compromiso. Ello permite ampliar y enriquecer las experiencias de aprendizaje, así como el desarrollo de competencias profesionales, gracias a la relación del alumnado con otros profesionales, en el análisis crítico de las condiciones de aprendizaje y la comprensión compleja de los factores de exclusión e injusticia. El enfoque de los proyectos desde el arte ha querido ser transgresor y reivindicativo, lo que le ha proporcionado al alumnado herramientas para cambiar su mirada y repensar su posición. La propuesta de investigación-acción participativa supone partir de una decolonización de su discurso profesionalista (Ortíz-Ocaña, 2017), “dando cabida a diversos escenarios o contextos y diferentes culturas” (Bolívar, 2012, p. 11).

En cuanto al profesorado universitario implicado, el desarrollo de los proyectos ha supuesto una innovación en nuestra práctica y una oportunidad de vincular la formación universitaria con la realidad de los centros en los que podrán desarrollar su trabajo los futuros psicopedagogos/as. El objetivo último centra el enfoque de justicia social en el reconocimiento de la diversidad desde la representación y redistribución de recursos,



vinculando educación inclusiva e intercultural con la formación de la ciudadanía crítica y la educación global (Escarbajal, 2011).

El reto de coordinar proyectos basados en el arte para la formación de profesionales de la psicopedagogía, se concreta en la colaboración entre educadores y artistas que ayudan a vincular la acción psicopedagógica con la experiencia artística, en las distintas fases de los proyectos. Al inicio, planteando las posibilidades transformativas del arte, en la planificación de la acción para pensarla desde la experiencia y lenguaje estético y al final, para difundir los proyectos realizados.

Los futuros psicopedagogos y psicopedagogas encuentran en este contexto una forma de comunicarse y expresarse que extrapolan a otras situaciones de aprendizaje. A través del arte van tomando decisiones conceptuales respecto al color, textura y tamaño de sus materiales que van manifestando su propia identidad y fortaleciendo la capacidad de abstracción simbólica, puesto que los materiales, los objetos utilizados para la propuesta artística, dejan de tener un significado explícito para apropiarse de la carga simbólica que cada participante le ha concedido (Palau, 2014, 2015). Estos son construcciones conceptuales que van a incorporar a su bagaje formativo y experiencial. Las valoraciones finales sobre el proceso de intervención y su vinculación al arte son, en general, positivas, puesto que permiten desarrollar competencias psicopedagógicas en contextos reales, desde una perspectiva inclusiva e intercultural, atendiendo a las necesidades de una comunidad. Sin embargo, la relación entre psicopedagogía y arte desconcierta de entrada a los futuros profesionales y les obliga a mirar y a entender la relación educativa desde la igualdad, la creatividad y el dinamismo de las relaciones socioculturales (Saura Pérez, 2018). Pero eso es exactamente lo que pretendemos.

## Referencias

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5), 475-483. <https://doi.org/10.1080/14675980601065764>
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Aguado, T., Ballesteros, B. y Malik, B. (2003). Cultural diversity and school equity. A model to evaluate and develop educational practices in multicultural education contexts. *Equity & Excellence in Education*, 36(1), 50-63. <https://doi.org/10.1080/10665680303500>
- Aguirre, A., Benet, A., Moliner, O., Sales, A., Sanahuja, A. y Traver, J. (2017). *Técnicas para la participación democrática: La formación para la convivencia democrática en los procesos de mejora*. Castellón: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Álvarez, M. (2017). En la encrucijada: Las potencialidades y los desafíos de la investigación de acompañamiento en procesos colaborativos entre la escuela y el museo. En P. Martínez (Coord.), *No sabíamos lo que hacíamos. Lecturas para una educación situada* (pp. 157-172). Madrid: CA2M.
- Blanco, R. (marzo, 2007). Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos. Documento de discusión en la *II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: UNESCO.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.

- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Barcelona: Paidós.
- Chevalier, J., Buckles, D. y Bourassa, M. (2013). *Guide de la recherche-action: Le planification et l'évaluation participatives*. Ottawa: SAS2 Dialogue.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1995). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós. <https://doi.org/10.1080/00313830308603>
- Eisner, J. (2003). Artistry in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 373-384.
- Escaño, C. (2014). Alterglobalización para la cultura (digital): Repensar el modelo hegemónico. *Revista Iberoamérica Social: Revista-Red de Estudios Sociales*, 2, 19-21.
- Escarbajal, A. (2011). Hacia la educación intercultural. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 131-149. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2011.18.10](https://doi.org/10.7179/PSRI_2011.18.10)
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- García Morales, C. (2017). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *Arte y Sociedad Revista de investigación*, 1, 1-12.
- Jiménez, M. (2011). Reflexiones sobre la relación entre interculturalidad e inclusión educativa, para personas con condición de discapacidad. *Educación y Ciudad*, 21, 69-83.
- Jové, J. (2009). Art i qualitat de vida. *Arts: Revista del Cercle de Belles Arts de Lleida*, 30, 54-57.
- Jové, G., Betrián, E., Ayuso, H. y Vincens, L. (febrero, 2013). Artistry en formación de maestros y la docencia como arte. Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Comunicación presentada en el *Simposio Internacional: Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Universitat de Barcelona.
- Lorente, E. y Sales, A. (2017). Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 117-132.
- McLaren, P. y Jaramillo, N. (2010). Las artes, la estética y la pedagogía crítica. En R. Gutiérrez y J. C. Escaño (Ed.), *Actas III congreso internacional de educación artística y visual. pensamiento crítico y globalización* (pp. 37-60). Málaga: SPICUM.
- Moreno, C. (2016). MeTaEducArte. Educando desde el arte para la justicia social. *Opción*, 32(10), 326-345.
- O'Sullivan, S. (2006) *Art encounters deleuze and guattari: Thought beyond representation*. Londres: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230512436>
- Ortiz-Ocaña, L. (2017). Decolonizar la investigación en educación. *Revista Praxis*, 13(1), 93-104. <https://doi.org/10.21676/23897856.2112>
- Palau, P. (2014). Reflexiones en torno al arte, la educación y el género. *Dossiers Feministes*, 19, 7-21.
- Palau, P. (2015). La instalación. Metáfora de las relaciones sociales entre los espacios y los materiales. En VVAA (Comp.), *Actas V Congreso internacional de educación artística y visual* (pp. 719-729). Universidad de Huelva.
- Picazo, G. (2007). Aprender a observar la sociedad a través del arte contemporáneo. En R. Huerta y R. La Calle (Eds), *Espacios estimulantes* (pp. 55-66). Valencia: Ed. PUV.

- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: El aprendizaje situado. *Sinéctica*, 24, 30-39.
- Sales, A., Traver, J. y Moliner, O. (2019). Investigación-acción participativa: Ciudadanía crítica y vinculación al territorio. En B. Ballesteros (Coord.), *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 225-264). Madrid: UNED.
- Saura Pérez, A. (2015). Arte, educación y justicia social. *Opción*, 31(6), 765-789.
- Saura Pérez, A. (mayo, 2018). ARTEspacios UAM: Educación artística para la justicia social. En F. J. Murillo (Coord.), *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación*. (pp. 73-76). Madrid: RILME.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Taylor, D. (1993). Negotiating performance. *Latin American Theatre Review*, 6(2), 49-57.
- Vidiella, J. (2006). Performatividad y poder. Políticas de representación e identidad: Corporización y performance. *Revista DCO*, 7, 6-8.

## **Breve CV de las autoras**

### **Odet Moliner**

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia (España). Profesora Titular del Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura de la Universidad Jaume I de Castellón, imparte docencia en las titulaciones de Maestro/a y Máster de Psicopedagogía. Coordina el Doctorado en Educación y su línea de investigación está vinculada a la educación inclusiva y a la transformación de centros escolares. Es miembro del grupo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica) e investigadora del LISIS (Laboratoire International sur l'inclusion scolaire). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5318-5489>. Email: [molgar@uji.es](mailto:molgar@uji.es)

### **Auxiliadora Sales**

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Profesora Titular del Departamento de Educación, Área de Didáctica y Organización Escolar, de la Universitat Jaume I, en Castellón. Ha centrado su investigación en educación intercultural inclusiva, formación del profesorado, investigación-acción y cambio escolar. Forma parte del grupo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica), con el que ha desarrollado proyectos de investigación sobre la construcción de la escuela intercultural inclusiva y de participación comunitaria y ciudadana para una escuela incluida en el territorio. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9915-0401>. Email: [asales@uji.es](mailto:asales@uji.es)



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

## Investigación Participativa con Jóvenes con Discapacidad Visual: Cuando los Relatos de Exclusión e Inclusión Salen a la Calle

### Participatory Research with Young People with Visual Disabilities: When the Exclusion and Inclusion Stories Take to the Streets

Silvia Sierra Martínez <sup>1\*</sup>  
María Fiuza Asorey <sup>2</sup>  
Ángeles Parrilla <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade de Vigo, España

<sup>2</sup> Universidade de Santiago de Compostela, España

El propósito de este estudio es visibilizar la realidad de personas con discapacidad visual, se lleva a cabo una Biblioteca Humana o *Human Library* como una estrategia metodológica de carácter innovador y participativo. Participan en la misma un grupo de adolescentes con alguna discapacidad visual, quienes a través de sus narraciones comparten con distintos agentes sociales sus experiencias y vivencias vinculadas a la discapacidad y la respuesta social a la misma. En este trabajo, se analizan las voces de dos de esos jóvenes que eligen para su relato oral la narración de su trayectoria escolar desde la infancia hasta la enseñanza post-obligatoria. Las estrategias de investigación participativa utilizadas durante la celebración de la Biblioteca Humana, así como los registros de los grupos de discusión previos y la observación participante. El análisis permite identificar las barreras educativas más recurrentes de los jóvenes, relacionadas con el clima de los centros, las metodologías y el papel de los docentes, pero también permite identificar algunas palancas de cambio que invitan a repensar las prácticas educativas de inclusión y exclusión escolar.

**Descriptor:** Investigación participativa; Ceguera; Exclusión social; Educación para todos; Justicia social.

In order to visibilize the reality of people with visual disabilities, a Human Library is carried out as an innovative and participatory methodological strategy. A group of adolescents with some visual disability, participate sharing through their narratives their experiences and experiences related to disability and the social response. In this work, the voices of two teenagers with blindness who choose for their oral story the narration of their school career from childhood to post-compulsory education are analyzed. The participatory research strategies used during the celebration of the Human Library as well as the records of the previous discussion groups and the participant observation. The analysis make possible to identify the more recurrent educational barriers in the history of young people related to the climate of the schools, the methodologies and the role of teachers, but also makes possible identify levers of change that invite us to rethink the educational practices of school inclusion and exclusion.

**Keywords:** Participant research; Blindness; Social exclusion; Universal education; Social justice.

---

\*Contacto: [sierra@uvigo.es](mailto:sierra@uvigo.es)

## **1. Revisión de la literatura**

El propósito de este artículo es presentar un proyecto de investigación participativa e inclusiva en torno a las barreras y ayudas que encuentran los jóvenes con discapacidad visual en su trayectoria escolar. Así mismo el estudio pretende ayudarnos a reflexionar y compartir algunas imágenes de la situación vivida por los jóvenes en el día a día escolar de forma que puedan inspirar nuestro pensamiento y una actuación más inclusiva al respecto. También pretende abrir más debates y discusiones sobre cómo hacer de las escuelas espacios más inclusivos y democráticos.

La aproximación a una perspectiva investigadora que calificamos como participativa, inclusiva y democrática, es especialmente válida para el fin que pretendemos ya que los enfoques investigadores que se dan cita bajo la llamada investigación participativa, confluyen en el compromiso con el desarrollo de modos de conocer que sean socialmente justos y democráticos. En su conjunto reclaman también una orientación social para la ciencia, que sea capaz de conectar la creación de conocimiento académico con la realidad, con sus múltiples actores y con la diversidad de perspectivas sobre la misma.

Todos estos enfoques reconocen y respetan, diferentes formas de conocer y diferentes poseedores de conocimiento, exigiendo un acercamiento no sólo más participativo, sino también más creativo a los procesos bajo estudio (Nind, 2014). Suponen así incrementar la participación y autonomía de las personas implicadas en los procesos de investigación, no sólo como personas investigadas sino como coinvestigadores, maximizando su participación desde una relación de igualdad, en un proceso investigador que ha de ser claramente dialéctico. La investigación cumple así la función de facilitar que las personas se impliquen en la actividad de concebir y realizar investigación sobre ellas mismas, lo que favorece el empoderamiento y representación de sus experiencias. Esta idea coincide también con el concepto de investigación inclusiva expuesto por Walmsley y Johnson (2003), quienes la describen como aquella que considera a las personas como sujetos de investigación e instigadoras de ideas, diseño de proyectos o analistas de datos. Esta investigación, busca reconocer la voz de grupos marginados o silenciados en los procesos de producción de conocimiento y fomentar su empoderamiento. Por ello se dice de la investigación inclusiva que es una investigación de tipo participativo y emancipatorio.

Este conjunto de asunciones implica un importante cambio de paradigma, cuestionándose el privilegio y la separación del conocimiento experto de aquel otro conocimiento que surge y se recrea en la experiencia, en la práctica. En contraste con las metodologías convencionales, la investigación inclusiva supone la apertura a nuevos modos de hacer investigación, a nuevas estrategias y herramientas accesibles y sensibles a los participantes. Pero no se trata de hablar de otro tipo más de investigación académica, sino de un nuevo espacio, una lente, que cambia tanto la investigación en sí misma, como las identidades de las personas que investigan (que participan en la investigación).

Investigación inclusiva, participativa y democrática se dan pues la mano, compartiendo en última instancia la idea y la esperanza de que la investigación contribuya a la transformación y mejora de la realidad que se estudia. Esto exige la comprensión y asunción de los procesos de cambio como procesos que han de ser compartidos por los implicados, como procesos desarrollados con la complicidad y el aprendizaje mutuo de aquellos a quienes afectan, estando los participantes involucrados en la construcción colectiva del conocimiento, desde una visión de la investigación como un proceso

participativo, colaborativo y deliberativo (Nind, 2014). Para ello, la investigación se articula en grupos de investigación heterogéneos, con múltiples voces (que incluyen investigadores profesionales y no profesionales), que parten del reconocimiento de la legitimidad, autoridad y complementariedad de sus diferentes participantes (Parrilla et al., 2017). Así mismo la agenda de la investigación a realizar está determinada por los intereses y por las necesidades de los miembros del grupo (Anyon, 2006). La investigación, desde esta perspectiva, pretende abordar problemas y desafíos cotidianos a los que hacen frente los participantes en el estudio. Así mismo los grupos se comprometen a mejorar y transformar las prácticas estudiadas, con énfasis en el desarrollo de investigación e innovación responsables (Ravitch, 2014; Rip, 2016).

Asumiendo estas ideas sobre la investigación, en 2017, se inicia un Proyecto de investigación denominado “Con luz Propia” que pretende dar a conocer la situación con la que se encuentran jóvenes con discapacidad visual en su trayecto de vida, escolar, social, familiar, etc. Se parte para su análisis de la propuesta de Booth y Ainscow (2011), quienes plantean que el análisis de las causas y formas mediante las cuales se producen situaciones de marginación o exclusión escolar se puede acometer desde el concepto de “barreras para el aprendizaje y la participación”. Situadas en diversos planos o niveles, estas dificultan o inhiben las posibilidades de aprendizaje y participación de quienes han sido a menudo etiquetados como “especiales”, impidiendo el desarrollo de una trayectoria educativa o escolar estable y en condiciones de equidad. Por ejemplo, se manifiestan en unos casos dificultando el acceso a la educación y, en otros, limitando su participación y progreso en la misma. Así mismo, como se sabe, las barreras pueden generarse en muy diversos ámbitos: en los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y en las nacionales. Las barreras son en todo caso construcciones sociales que se manifiestan en forma de actitudes, prácticas sociales, circunstancias materiales, económicas, etc. (Parrilla et al., 2011).

Algunas de estas barreras tienen su origen en la teoría del déficit, según la cual se entiende al alumnado desde la identificación de grupos específicos que justifican el desarrollo de estrategias de compensación centradas en los déficits individuales (Booth, 2011; Muñoz, López y Assaél, 2015). Para Boot (2011) y Booth y Ainscow (2011), tiende a centrarse la mirada en el impedimento o deficiencia de quien ha de ser educado y se resta importancia, o sencillamente se ignoran, factores decisivos en su desarrollo como los planes de estudio del centro escolar, el contenido curricular, los estilos de enseñanza y aprendizaje o las formas en que se evalúa el progreso del alumnado. Como consecuencia, se divide al alumnado según su logro y se le atribuyen etiquetas de capacidad desde los inicios de su escolaridad, lo que suele limitar poderosamente lo que se piensa que podrían alcanzar en el futuro, a la vez que restringe sus propias expectativas. Pero, como señalábamos, el foco de atención debe orientarse más allá del modelo esencialista y centrarse en torno a las circunstancias culturales, sociales, políticas y económicas, y no solo educativas, en las que se producen esos procesos de exclusión y segregación.

Por otro lado, las palancas para el cambio son, siguiendo a Senge (1989), todas aquellas acciones que posibilitan cambios en el comportamiento de una organización y de las personas que la integran. Interesan especialmente aquellas palancas que presentan un mayor “impulso”, es decir, las que no están centradas en cambiar el aspecto de las cosas tal y como sucede a menudo en los documentos políticos, normativas o declaraciones, si no que se centran en aspectos que consiguen cambios más reflexivos y significativos (Ainscow, 2004).

Para Echeita y Ainscow (2011) un factor básico que muestra poseer un gran potencial como palanca de cambio, es la propia forma de conceptualizar la educación inclusiva. Este concepto actúa como palanca cuando es entendido como un proceso, una tarea interminable en la que se buscan formas que respondan a la diversidad de quienes aprenden, y cuando se relaciona con la tarea de identificar y remover barreras, lo que permitirá una mejora en las políticas y en las prácticas educativas. El concepto así definido lleva implícita la presencia, participación y rendimiento de todo el alumnado, prestando especial atención a quienes pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar.

## 2. Método

En este estudio, con la finalidad de desarrollar un proceso de investigación inclusivo orientado hacia el cambio, la sensibilización social y la mejora de los participantes se opta por el desarrollo de una Biblioteca Humana o *Human Library* (en adelante HL) por su carácter innovador y participativo. Una HL es una “biblioteca” en la que los libros son personas que comparten sus relatos orales con el “lector/a” cuando este acude a la biblioteca. En este caso, los libros, personas con discapacidad visual, se convierten en co-investigadores de un proceso pensado y articulado para ellos y con ellos a través de la narración de sus historias. Esta metodología permite, a través del diálogo y la reflexión conjunta, crear espacios de compromiso social en los que lo físico pierde valor en detrimento de las emociones, desafiando así estereotipos y prejuicios que la sociedad tiene ante personas con capacidades visuales diversas. Así, el diálogo se convierte en la esencia de las HL: personas que cuentan historias y personas que escuchan esas historias, dando la oportunidad a todos los participantes de reformular situaciones, problemas y vivencias, permitiendo construir conjuntamente, lo que Booth (1998) califica como “narraciones que rompen moldes”.

El proceso de investigación desarrollado en torno a la HL, ha sido en el marco del Proyecto “Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social” (MINECO-EDU2015-68617-C4-1-R<sup>1</sup>). Se plantea desde su inicio 3 objetivos prioritarios: promover el diálogo y el encuentro entre personas que normalmente no tendrían la oportunidad de interactuar; dar voz a personas que han sufrido situaciones de exclusión social por tener discapacidad visual; y sensibilizar sobre la importancia de la inclusión, la justicia social y la igualdad de oportunidades.

“Con Luz Propia”, el nombre otorgado a la HL, une a un grupo heterogéneo de trabajo conformado por personas afiliadas a la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) y a investigadoras de la Universidad de Vigo. La cooperación establecida entre ambas entidades enriquece el proceso de investigación a la vez que le otorga un carácter identitario y diferenciador. Los co-investigadores en este estudio son los relatores o “libros humanos” de la HL, 11 adolescentes de edades comprendidas entre los 12 y los 25 años que tienen en común sus diferentes capacidades visuales, 1 familia con una hija con discapacidad visual y 2 maestras (una invidente y otra vidente) vinculadas profesionalmente a este colectivo. Cuentan durante todo el proceso con el apoyo de la pedagoga del Centro de Recursos Educativos (CRE) de la ONCE en Pontevedra (Galicia,

---

<sup>1</sup> Dirigido por Prof. Ángeles Parrilla de la Universidad de Vigo.



España) y con 9 miembros del equipo de investigación externo de la Universidad de Vigo (3 investigadoras y 6 alumnas voluntarias del Grado de Maestro/a de Educación Infantil).

El proceso de trabajo desarrollado, tiene una duración de un curso académico (2017-2018), se articula en 3 etapas diferenciadas que se retroalimentan mutuamente, dando lugar a un proceso vivo, en constante desarrollo. Tras la primera toma de contacto entre participantes de la ONCE y de la Universidad, tiene lugar la primera etapa de formación. En dos sesiones instructivas, relatores e investigadoras externas hacen un acercamiento pedagógico a la metodología de HL, así como una aproximación didáctica a la investigación participativa y a los relatos narrativos.

A continuación, en una segunda etapa compuesta por tres sesiones de trabajo, los relatores desarrollan un proceso individual e introspectivo en el que identifican las barreras que se han encontrado a lo largo de su vida por tener discapacidad visual y las palancas de cambio que han favorecido su inclusión en la sociedad. Durante este proceso de introspección, de "mirar" respetuosamente hacia su interior, de reflexionar y conectar consigo mismos, diseñan la estructura narrativa de su relato oral y toman decisiones en cuanto al contenido del mismo ("¿qué quiero contar como libro humano?, ¿qué aspectos o experiencias de mi vida personal no quiero compartir?").

Cuadro 1. Libros humanos individuales participantes en la HL (1 relator)

DESCRIPCIÓN DEL RELATOR	ESTRUCTURA NARRATIVA DEL RELATO ORAL Y METODOLOGÍA	MENSAJE PRINCIPAL
Adolescente de nacionalidad extranjera con restos visuales	Libro de vida: elaboración de un relato autobiográfico sobre su trayectoria familiar	"¿Por qué no me crees? Os voy a contar por qué no me creían que no veía bien cuando llegue a España"
Adolescente en edad universitaria con ceguera	Anecdotario: recopilación de incidentes críticos ocurridos durante su trayectoria universitaria	"Descubrí un nuevo mundo desde que llegué a nueva ciudad llena de oportunidades"
Adolescente con doble discapacidad: visual (restos visuales) y motórica.	Anecdotario: recopilación de incidentes críticos ocurridos durante su trayectoria escolar	"Quiero ser como los demás y hacer las mismas cosas o, por lo menos, intentarlo"
Adolescente deportista con ceguera	Viaje: narración de su relación con el deporte hacia una meta futura, poder competir a nivel profesional	"Digo lo que pienso cuando quiero y no dejo pasar fácilmente las afrentas"
Adolescente amante de la lectura con restos visuales	Viaje: narración de su relación con la lectura hacia una meta futura, poder leer en ambos formatos	"Entre dos aguas: entre el braille y la lectura en tinta"
Adolescente con ceguera total desde el nacimiento	Libro de vida: elaboración de un relato autobiográfico sobre su trayectoria escolar	"La escuela a oscuras"
Maestra ciega en el CRE de Pontevedra de alumnado adulto	Libro de vida: elaboración de un relato autobiográfico sobre su trayectoria personal y laboral	"Enseño braille a personas adultas que han perdido la visión"
Maestra en un centro público de Educación Infantil de un nuevo alumno con ceguera	Cuento clásico: estructuración en inicio, nudo, desenlace y moraleja de su experiencia en un nuevo reto profesional	"Siempre aprendo más de lo que enseño..."

Fuente: Elaboración propia.

Como resultado del trabajo realizado los relatores construyen un borrador de su relato oral, un discurso propio, singular, que les permite conocerse y darse a conocer, estando en todo momento acompañados por la pedagoga del CRE y las investigadoras de la Universidad. Dada la libertad metodológica que cada participante tiene durante esta fase de trabajo personal, unos optan por redactar dicho borrador, otros prefieren elaborar notas informales e, incluso, algunos graban notas de voz personales en las que registran aquello que quieren compartir con el público.

Cuando cada relator tiene definido un primer borrador de su relato oral, en la tercera etapa de la investigación, se desarrollan dos sesiones más en las que se combina la metodología de trabajo en pequeños grupos con un grupo de discusión en el que se dan y reciben apoyo mutuo y ponen en común sus decisiones personales relativas a su discurso. Conscientes de que la afluencia de público, cuando se celebre la HL, determinará el número de veces que cada relator repetirá su relato oral, aprovechan también estas sesiones de trabajo para ensayar sabiendo que in situ su relato oral va a evolucionar de forma natural producto de una situación espontánea y de la interacción con el público asistente a la HL.

En las siguientes tablas se recogen los 11 libros humanos (8 individuales y 3 colectivos) que forman parte de la HL, incluyendo una breve descripción de cada relator, la estructura narrativa de su relato oral, la metodología personal de trabajo de cada participante y el mensaje principal que quiere transmitir.

Cuadro 2. Libros humanos colectivos participantes en la HL (2 relatores)

DESCRIPCIÓN DE LOS RELADORES	ESTRUCTURA NARRATIVA DEL RELATO ORAL Y METODOLOGÍA	MENSAJE PRINCIPAL
Pareja conformada por un invidente y una vidente	Anecdotario: recopilación de incidentes críticos ocurridos durante su trayectoria sentimental	“Contaremos nuestra historia de pareja y cómo la ceguera de él influyó en ella”.
Familia (padre y madre) de una niña con ceguera	Anecdotario: recopilación de incidentes críticos que sucedieron en el entorno más próximo y con las relaciones más influyentes en su hija con ceguera	"Despertando conciencias. Defendemos la inclusión”
Pareja con discapacidad visual	Anecdotario: recopilación de incidentes críticos ocurridos durante su trayectoria universitaria	“Ambos coincidimos en señalar similares fortalezas y debilidades a lo largo de nuestra trayectoria universitaria”

Fuente: Elaboración propia.

Por último, en la tercera etapa, se celebra la HL "Con Luz Propia"<sup>2</sup> como un encuentro al que se invita voluntariamente a participar a toda la comunidad. Simulando una biblioteca, el público que accede a la misma elige libremente un libro humano para leer. Durante 20 minutos escucha la historia, el relato oral del “libro” y, al final, tiene lugar un turno de diálogo en el que los oyentes también interactúan con los relatores y conversan sobre las vivencias relatadas para conocer más de cerca su historia e imaginar cómo ha sido su vida. Al finalizar la ronda, se vuelve a iniciar el proceso. En el caso concreto de nuestro estudio cada relator hace finalmente cuatro rondas.

<sup>2</sup> Se puede ampliar la información de esta etapa en Sierra Martínez, Fiuza Asorey y Parrilla (2019).

Cuadro 3. Instrumentos y estrategias de investigación

	<b>ESTRATEGIAS</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>DATOS PRODUCIDOS</b>	
Primarias	Conversación reflexiva: personal e introspectiva	Preguntas-guía abiertas a las que los propios relatores dan respuesta con un fin exploratorio	4 horas de grabaciones en audio y en video	
	Previas	Escritura reflexiva individual	Elaboración de cuentos, anecdóticos, libros de vida... en función del relator y en aquellos casos que decidieron optar voluntariamente por esta metodología	5 relatos escritos 4 notas informales
		Trabajo en pequeños grupos	Encuentros en grupos de 3 relatores	4 horas de grabaciones en audio y en video
		Grupo de discusión	Encuentro entre todos los relatores para recibir apoyo mutuo	3 horas de grabaciones en audio y en video
	Durante	Observación participante	Observación, participación e interacción con los relatores	9 observaciones
		Relatos orales y diálogo (lectura de libros)	Encuentro entre relatores y participantes	22 horas de grabaciones en audio y en video
		Observación participante	Observación, participación e interacción con los relatores y los asistentes a la HL	11 observaciones
	Posteriores	Cuestionarios escritos de preguntas abiertas	Valoración de la actividad adaptada a cada perfil de participante: relatores, familias de los relatores, público en general e investigadoras de la universidad.	12 cuestionarios
		Panel mudo	1 panel mudo de impresiones con tres frases incompletas	45 valoraciones
Secundarias	10 actas de sesiones de trabajo, 285 fotografías, 1 video promocional del evento, 1 rueda de prensa, 5 noticias en la prensa escrita, cartelera (3 paneles informativos y 11 paneles personales), 1 tríptico del evento y 1 libro de firmas.			

Fuente: Elaboración propia.

Para la producción y el registro de información se utilizan instrumentos de investigación participativos (cuadro 3) que destacan por su versatilidad, su capacidad de adaptación a los co-investigadores y a los diferentes momentos del proceso. Por ejemplo, antes de la celebración de la HL, se seleccionan estrategias que facilitan el trabajo introspectivo, como la conversación reflexiva, la escritura reflexiva individual (en aquellos casos en los que los relatores deciden voluntariamente escribir un borrador de su relato oral), y los grupos de discusión entre relatores mientras preparan sus relatos/libros. Durante la celebración de la HL se registran en audio y video las distintas secuencias en las que los participantes narran su historia ante los asistentes (relatos orales y diálogos). Después de la celebración se procede a la valoración de la misma a través de cuestionarios y frases inacabadas (panel mudo). A los mencionados instrumentos, se unen datos secundarios derivados de estrategias como las actas de las sesiones de trabajo, notas de campo, notas de voz, fotografías, grabaciones de video y audio y sus correspondientes transcripciones, notas de prensa, etc.

El proceso de análisis de datos desarrollado se fundamenta en los principios del análisis cualitativo con ayuda del programa MaxQda. Por un lado, se analiza el desarrollo metodológico de cada relato oral a través de 4 categorías: contextualización (objetivo, idea principal que se pretende transmitir e historia personal del relator); proceso de elaboración del relato oral (estructura narrativa, metodología utilizada por cada relator y ritmo narrativo); evolución natural del relato (crecimiento del discurso desde su esbozo hasta la versión final producto de la exposición reiterada y del diálogo con los asistentes a la HL) y dimensión valorativa de relatores y oyentes (impresiones, dificultades encontradas y/o aspectos a mejorar).

Por otro lado, se realiza un segundo análisis sobre el contenido de todos los relatos así como de los diálogos resultantes del encuentro entre relatores y oyentes, aplicando un triple proceso de categorización: codificación de colectivos (clasificación deductiva en función del relator); codificación cronológica (clasificación deductiva en función del momento: si el relator está en la etapa previa a la HL de trabajo introspectivo o en durante la HL con la exposición de su relato oral, a su vez, esta última etapa se clasifica en función del número de ronda) y codificación temática (clasificación inductiva en códigos y categorías de las reflexiones de los relatores y los oyentes/lectores).

Este artículo se centra en el análisis cualitativo de las voces de dos de los jóvenes participantes en HL, ambos con ceguera. Son los dos casos únicos, que narran su trayectoria escolar desde la infancia hasta la enseñanza post-obligatoria (bachillerato). En el siguiente apartado se presentan los resultados de estos dos casos, presentando, en primer lugar, el análisis del proceso metodológico de construcción de los relatos y, en segundo lugar, como resultado del análisis temático, las barreras a la inclusión y las palancas de cambio identificada por las 2 voces a lo largo de su trayectoria educativa. Cabe destacar que ambos relatos son el resultado de la etapa de exposición, es decir, son la versión resultante de la interacción con el público asistente en las últimas rondas de la HL.

### **3. Resultados**

#### ***3. 1. Análisis del desarrollo metodológico de los relatos***

El libro titulado "La escuela a oscuras" es el relato de un adolescente con ceguera total desde su nacimiento, al que le interesan especialmente las nuevas tecnologías accesibles.

Cuadro 4. Análisis de contenido del relato "La escuela a oscuras".

---

<p><b>ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL</b></p> <p>Barreras: Primera escolarización y dificultades por parte del centro educativo ante el alumno con discapacidad visual, "hay que valorar obviamente la disposición que tenga cada colegio a tener alumnos ciegos, porque deben estar dispuestos y hacer las adaptaciones que se pidan pero hay colegios inaccesibles...".</p> <p>Palancas: Orientación y asesoramiento especializado en el aula por parte de la ONCE, "te asigna un maestro que es el que desde los primeros años de infantil pues va varios días a la semana al aula, te visita y te enseña...".</p> <p>Palancas: Aprendizaje del sistema braille en el aula ordinaria, "nos enseña braille con mucha dedicación siempre, porque no es un lenguaje complicado, pero bueno, a los tres años pues sí que sí que tiene su aquel".</p>
<p><b>ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA</b></p> <p>Palancas: Apoyo del proceso de enseñanza-aprendizaje con recursos TIC y tiflotecnología adaptada al área de conocimiento en el que se van a emplear, "tenía un portátil, una tableta digitalizadora, un bolígrafo señalador... y un día a la semana el profesor de la ONCE nos enseñaba a utilizarlos".</p> <p>Barreras actitudinales en el centro escolar y reticencia a asumir responsabilidades derivadas de la escolarización del alumnado con discapacidad visual: "el colegio no se quería hacer cargo de comprar un equipo informático adaptado y hacerse cargo del mantenimiento del material y eso que recibían una ayuda pública para comprarlo".</p> <p>Barreras: Estereotipos, prejuicios y discriminación por parte de otros iguales, "en el patio esperabas a que tocara el timbre, nada es de color de rosa en la vida de nadie...".</p>
<p><b>ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA</b></p> <p>Barreras de acceso y admisión en el centro educativo: "al final elegimos centro en función de las personas, no de la titularidad del centro; tenemos que elegir basándonos en la actitud y en la accesibilidad del profesorado".</p> <p>Barreras actitudinales del profesorado: "hay profesores que incluso se muestran reacios y su comportamiento en la clase es muy importante, es quien te puede ayudar, incluso pedir cosas para nosotros. Y después está la rotación del profesorado, los interinos, hay que enseñarles todo de nuevo".</p> <p>Palancas: Formación y asesoramiento especializado a los docentes por parte de la ONCE, "la técnica de movilidad enseña a todos los profesores, les da unas pautas sobre cómo transmitir la información y hacerla accesible, aclaran súper dudas que tienen".</p>
<p><b>ETAPA DE BACHILLERATO</b></p> <p>Barreras de acceso y admisión en el centro educativo: "a la hora de cambiar a bachiller tuve que hacer otra ronda de institutos pues ver cuál era el que más disposición tenía, algunos se mostraron reacios, otros dubitativos...".</p> <p>Barreras: Limitaciones técnicas de herramientas de tiflotecnología, "todavía no se pueden leer imágenes, algunas páginas web no están bien hechas, el volumen del material en braille, el peso y el ruido de la máquina Perkins... el acceso a la información todavía no es pleno, nos queda un camino por recorrer".</p> <p>Barreras: Desaparece la orientación y el asesoramiento especializado en el aula por parte de la ONCE, "en mi caso me la quitaron porque saco buenas notas y consideraron que no era ya necesario que tuviese una asistencia en el aula; en algunos casos acertarán, en otros se equivocarán".</p>

---

Fuente: Elaboración propia.

En este caso, el autor sigue la estructura narrativa de un libro de vida. Esto significa que plantea una narración cronológica a lo largo de su trayectoria educativa desde educación infantil hasta bachillerato. La estructura elegida para dar forma a su relato le aporta un ritmo narrativo caracterizado por una temporalización lineal, es decir, existe una coincidencia plena entre el orden cronológico propio de la historia y el orden textual del tiempo del discurso. En cuanto a su contenido, el participante elabora su relato autobiográfico sobre su trayectoria educativa, siguiendo su línea de vida y seleccionando momentos vitales de su biografía escolar.

El autor del libro titulado "Creciendo diferente" es un adolescente con doble discapacidad visual y motórica que quiere transmitir a lo largo de su relato su ansia de "querer ser como los demás". La estructura narrativa elegida en este caso es un anecdotario en el que recopila incidentes críticos que tuvieron lugar a lo largo de su trayectoria académica desde educación infantil hasta la formación profesional. El participante opta por seguir un ritmo y una temporalización anacrónica, es decir, no existe concordancia entre el orden cronológico de los hechos que conforman la historia y el orden en que son contados en el discurso, sucediéndose continuamente saltos desde el relato presente hacia el pasado. La metodología elegida en este caso es la recopilación y selección de incidentes críticos emocionalmente desestabilizadores que sucedieron a lo largo de su trayectoria académica.

### **3.2. Análisis del contenido de los relatos**

En la siguiente tabla se recogen las barreras y palancas identificadas por el primero de los participantes en su relato oral "La escuela a oscuras". Destacan especialmente tres grandes barreras a lo largo de toda su trayectoria, las dificultades puestas por parte de los centros educativos para evitar su escolarización, especialmente en la etapa de educación infantil, la negativa del profesorado a ofrecerle una enseñanza adaptada a sus necesidades o los prejuicios que se repiten a lo largo de su vida escolar. Aunque identifica más barreras que ayudas, también existen en su relato palancas de cambio como la ayuda recibida por instituciones de apoyo a personas con discapacidad visual y el aprendizaje del sistema braille en un entorno de aprendizaje ordinario.

Al igual que en el caso anterior, se recoge a continuación (cuadro 5) el análisis del relato oral "*Creciendo diferente*" pero en este relato el hilo conductor del análisis de contenido se vertebra en torno a los incidentes críticos identificados por el participante. Fundamentalmente se trata de hechos o situaciones negativas que marcaron un punto de inflexión en su trayectoria académica con el profesorado y en el centro escolar como situaciones de discriminación y estereotipos por su discapacidad visual, así como actitudes negativas y segregadoras que limitan la inclusión académica del protagonista del relato. Destacan también incidentes críticos con otros iguales, por ejemplo, algunas de las situaciones narradas están acompañadas de violencia y acoso, pero también las hay con las familias del resto de compañeros.

### **3.3. Análisis comparativo de los relatos**

Ambos relatores coinciden al afirmar categóricamente que, a lo largo de su trayectoria educativa, han estado en contacto con diferentes agentes externos que han jugado un papel fundamental al actuar como facilitadores, en escasas ocasiones, y obstaculizadores, la gran mayoría de las veces, de su proceso de inclusión. En su discurso se evidencia el enorme impacto y la gran influencia que pueden llegar a alcanzar personas ajenas a su entorno más cercano como los docentes, los orientadores escolares de los centros, el resto de iguales o los padres de otros niños/as.

Especial consideración merecen los docentes de las diferentes etapas educativas. Pese a que ambos jóvenes reconocen haber recibido apoyo por parte de los maestros de educación infantil y primaria, en sus relatos prevalecen las dificultades percibidas en las etapas de educación secundaria obligatoria y bachillerato.

Cuadro 5. Análisis de contenido del relato "Creciendo diferente"

---

**INCIDENTES CRÍTICOS CON EL PROFESORADO**

Estereotipos y prejuicios: "es que tú con las dificultades que tienes ni siquiera deberías de estar haciendo la ESO, deberías de estar haciendo algo especial".

Discriminación e injusticias: "hay discriminaciones continuamente. A mí me han llegado a decir que era imposible que yo hubiera hecho eso solo, que eso no estaba hecho por mí, y por tanto te tiran para abajo".

Barreras actitudinales del profesorado: "no se quiere, resulta que da trabajo y no interesa, lo de siempre, el trabajar un poco más para que una persona aprenda, no interesa o no debe de interesar. Te dicen "tú no te puedes inscribir a esto porque tienes una discapacidad, este centro no está preparado para ti".

Especial falta de consideración ante el alumnado con discapacidad visual en el profesorado de ESO: "hay mucha diferencia, el de primaria es vocacional. Mucho peor el de la ESO, lo único que quieren es cobrar".

---

**INCIDENTES CRÍTICOS EN EL CENTRO ESCOLAR**

Barreras arquitectónicas y organizativas en el centro escolar: "muchos centros están muy mal. Hay centros de la ESO que son inaccesibles completamente. Escalones, no hay ascensores, ponen macetas en las escaleras sin avisar, se sientan el resto de compañeros y tropiezas...".

Ausencia de un compromiso pedagógico de escolarización en el centro ordinario: "algún profesor a final de curso me ha aceptado que tenía compañeros que les da todo igual por el simple hecho de que, si yo me iba del centro, mejor para ellos, que tenían menos trabajo para hacer".

---

**INCIDENTES CRÍTICOS CON OTROS IGUALES Y CON SUS FAMILIAS**

Acoso por parte de otros iguales: "empiezan las bromitas, amenazas, papelitos, insultos... situaciones muy complicadas que al final dices... ¿y se supone que yo aquí vengo a aprender y a pasarlo bien?, ¿o vengo a pasarlo mal?, es así, por desgracia es así...".

Maltrato por parte de los compañeros: "ves que la gente crece, que tus compañeros crecen, y que cuanto más crecen peor es. A mí me han llegado a intentar pegar en la salida del instituto por ser minusválido, sin más. Pues como soy diferente, soy el tonto, pues vamos a por el tonto".

Repercusión de la actitud de otras familias en las relaciones sociales: "los padres se toman mal que estés con sus hijos. Los niños sin embargo son niños, y les da igual. Y ahí empiezas a ver, por desgracia demasiado pronto, que eres diferente y que a pesar de que tus compañeros de clase, con seis años, cinco años te tratan como a cualquiera, los padres los apartan de ti".

La tolerancia a la diversidad en las relaciones sociales requiere un proceso de aprendizaje desde la primera infancia: " hoy en día es que no sabemos hablar con nuestra familia, los padres no saben hablar con los niños, no los educan para respetar la diferencia. La gente, la gente es tremenda, pero porque los padres tienen hijos por tener hijos, pero no los educan."

---

Fuente: Elaboración propia.

En ambos casos ellos destacan, con gran dureza, la actitud negativa del profesorado y sus posturas poco pedagógicas, la poca voluntad de acoger y ayudar a alumnos diversos en su aula, el escaso interés por la aplicación de medidas de atención a la diversidad e, incluso, el bajo nivel de apertura y tolerancia ante el alumnado con discapacidad visual. Es muy ilustrativo sobre esto un fragmento del relato de uno de estos jóvenes que refleja la principal barrera escolar que ellos han encontrado por su discapacidad visual: la conducta de una parte del profesorado y su respuesta negativa ante la atención de la diversidad del alumnado.

*Vas a orientación y te dicen: "no, es que tú con las dificultades que tienes ni siquiera deberías de estar haciendo la ESO, deberías estar haciendo algo especial o en algún colegio especial", o "la ONCE debería de darte algo especial para que te eduquen". Pero ¿por qué? les digo, y me dicen "porque eres especial y no puedes seguir las clases y las retrasas". ¿Perdona? "sí, sí, es que tu como no ves retrasas a los alumnos y a tus compañeros, y eso no es justo", pero ¿por qué no es justo?, "no, porque hay que hacerte cosas diferentes". Bueno, y yo pienso, ¿estoy aquí para aprender o estoy aquí para hacer la vida más fácil a un profesor? "No, pero es que eres diferente, es que no te mueves bien, es que cómo vas a hacer gimnasia que no puedes, cómo vas a hacer dibujo que no puedes, cómo vas a leer los libros de clase que no puedes...". Pero vamos a ver, yo aquí*

*a que vengo, ¿a pasarlo mal?, "no, es que tú deberías de estar en un centro especial que te ayude. (Del libro "Creciendo diferente")*

En muchos casos, estas posturas tienen efectos negativos en su relación con el resto de compañeros y los relatores asumen que los docentes mantienen la misma actitud ante conflictos sociales con otros iguales, también en aquellas situaciones con evidencias de maltrato y acoso escolar.

La falta de formación en torno a la discapacidad visual y la falta de capacitación de los docentes para hacer accesible el proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumnado supone otra gran barrera que los jóvenes identifican. Los participantes perciben grandes dificultades como la falta de información sobre servicios de apoyo, la desinformación en torno a la discapacidad visual, la escasa formación de los docentes para dar respuesta a sus necesidades especiales, el insuficiente dominio de herramientas TIC o tiflotecnología, la poca disposición para adaptar las metodologías didácticas o los materiales de trabajo por desconocimiento, o el excesivo uso de recursos visuales en el aula. Esta falta de información y de formación evidencia la necesaria re-profesionalización y actualización del profesorado para hacer real la cultura de la diversidad y de la inclusión que demandan muchos alumnos hoy en día, no solo aquellos con discapacidad visual.

Los participantes reconocen y valoran la labor que realizan las instituciones de apoyo especializado como la ONCE, tanto en su vida personal como en el propio centro educativo ordinario, como una palanca de cambio central para hacer de las aulas entornos inclusivos. Aprecian desde las primeras orientaciones que reciben tras recibir el diagnóstico y durante sus primeros años de vida hasta el apoyo técnico y el aprendizaje de cuestiones propias de la discapacidad visual como el aprendizaje del sistema braille. Este apoyo se extiende también al ámbito educativo, no solo a la orientación que brindan tanto a los centros escolares como a los docentes, sino también por la dotación de medios técnicos (máquinas *Perkins*, libros en braille...) y humanos (maestras especialistas de la ONCE que acompañan al alumno en el aula) que hacen posible el máximo nivel de bienestar y autonomía en entornos ordinarios de aprendizaje.

Sin embargo, pese a que ambos relatores valoran el esfuerzo de una determinada institución por la inclusión de las personas con discapacidad visual, los dos participantes inciden en que el principal facilitador del cambio reside en ellos mismos. Tras el "duelo" inicial de asumir una realidad que no se espera es fundamental mantener una actitud proactiva general que debe estar presente a lo largo de la vida. Reconocen que es un proceso de asimilación lento que debe realizar cada persona pero que la resiliencia es la única constante para crecer diferente en una sociedad que segrega y discrimina.

*Me enfrento a una sociedad que discrimina y, además de discriminar, si tienes dos problemas, como que eres peor que el resto ya. Me he ganado muchos enemigos, profesores enemigos, alumnos enemigos, compañeros enemigos, porque hay mucha gente que no entiende que tú puedas ser diferente y hacer lo mismo que ellos. Mira, yo voy a hacer lo que a mí me apetezca, siempre he dicho, y ahora cuando creces más, que cada uno tiene que ser independiente, tiene que buscarse la vida y tiene que, sobre todo, sobre todo que afrontar las dificultades, no puedes aceptar todo lo que te dicen. ¿Por qué? Porque cuando aceptas que la gente te ponga límites, tú te pones límites aún más grandes. Y en el momento en el que tú te pones límites cada vez más grandes no haces nada, estás en casa, tirao sin hacer nada. (Del libro "Creciendo diferente")*

*La gente es así porque la educación nos dice que lo importante es lo que ves, que lo importante es el ser igual que el resto y ser perfecto, cuanto más perfecto seas, mejor. Es una pena, pero somos así. La realidad no es la perfecta. La realidad es la que hay. Y una persona porque físicamente sea diferente no quiere decir que sea ni mejor ni*



*peor, ni tan siquiera diferente, porque puedes pensar como la persona que tienes delante, pero ser diferente físicamente, nada más. (Del libro “La escuela oscura”)*

Los anteriores fragmentos son ejemplos ilustrativos del principal mensaje que ambos participantes quieren transmitir con su participación en la Biblioteca Humana: la importancia de asumir, convivir y respetar la propia discapacidad como palanca de cambio para que la sociedad en general y el sistema educativo en particular también lo haga. Su escolarización ha tenido lugar en contextos educativos segregadores en los que los centros ordinarios y los docentes no solo no les han ofrecido oportunidades personales o académicas, sino que, además, en ellos han sufrido procesos de etiquetaje y estigmatización promovidos por una visión negativa de la diversidad. Pese a estas experiencias y a su temprana edad, los relatores asumen que si “los sitios los hacen inaccesibles las propias personas” deben ser esas mismas personas las que se conviertan en palancas de cambio.

#### **4. Conclusiones**

Los resultados del estudio, nos permiten plantear las siguientes cuestiones o ejes de reflexión: en relación al proceso de investigación desarrollado en este estudio, cabe plantear que el proceso seguido en el grupo HL ha supuesto para los participantes, el acceso a nuevas formas de aprendizaje que confirman la potencialidad de la construcción compartida y colaborativa del conocimiento y coinciden también con estudios previos (Nind, 2014) en señalar el poder transformador de la investigación inclusiva.

La formación de una personalidad activa e independiente exige una actitud personal positiva, en la que la autoestima y las emociones en general juegan un importante papel. Los casos que hemos visto así lo confirman. No obstante, si estos aspectos de la personalidad son importantes en todas las personas en desarrollo, en quienes presentan algún tipo de dificultad (sea esta físico, psicológica o social) adquieren un mayor protagonismo, dado que en las condiciones en las que se desenvuelve su vida se producen, con mayor facilidad, situaciones de no inclusión. Estas barreras a la inclusión en las personas con discapacidad visual pueden generar, como señalan Zorakhovich, Vladimirovna y Nikolaevna (2017), de forma especial, un sentido de “inferioridad”.

En los dos relatos que en este trabajo se han analizado, la importancia de la ONCE como apoyo y guía, al asesorar y orientar al alumnado con discapacidad visual a lo largo de su formación escolar se muestra como un pilar básico para su desarrollo integral. No obstante, sería deseable que este apoyo de la ONCE siguiese fortaleciéndose en los años del bachillerato, no reduciéndose únicamente a los aspectos relacionados con lo académico, sino que también ayudase a fortalecer su personalidad. Resultados similares fueron los obtenidos por Abendaño y Díaz (2014) en una investigación realizada en Chile con cinco estudiantes universitarios con discapacidad visual: los padres y el centro de apoyo ocuparon un destacado lugar como facilitadores de su inclusión mientras que el profesorado y los pares del centro educativo se mostraron como barreras en el proceso. Por el contrario, en su caso Alnahdi (2019), constató que la familiaridad o el contacto con estudiantes con discapacidades fomentan actitudes positivas y un mayor grado de aceptación.

El proceso seguido ha permitido además la movilización y organización social a través de la HL mostrando el poder transformador, movilizador, de la investigación inclusiva y de las actuaciones conjuntas entre los participantes y la comunidad social. Crear vínculos de

unión, compartiendo espacios y tiempos de forma real, es una buena fórmula para incrementar la familiaridad y disminuir estereotipos en las aulas, los centros y la vida social (Rosembaum, 2010). Como se ha visto, desafortunadamente y con demasiada frecuencia, el concepto de inclusión se limita a “introducir” alumnado con discapacidad en el aula, pero no va más allá. Dedicar tiempo a exponer las limitaciones y posibilidades de todo el alumnado abre la puerta para entender, comprender y convivir con las diferencias, sean estas del tipo que sean. En este estudio los jóvenes denuncian con firmeza que la diversidad no es sinónimo de discapacidad. La diversidad y la respuesta a la misma suponen una forma de ver las diferencias y actuar ante ellas que no puede reducirse a una mera cuestión de recursos o de una formación especializada. Es la mirada y el interés lo que condiciona los resultados finales. Cuando se piensa que incluir a estudiantes con discapacidad en el aula es aceptar un importante desafío cuya meta es alcanzar el éxito y se realizan todos los esfuerzos para que se convierta en una realidad, se camina sin duda hacia la plena inclusión (Banks y McCoy, 2017).

Durante mucho tiempo se pensó, y múltiples investigaciones así lo confirmaban (Metsiou, Papadopoulos y Agaliotis, 2011) que los y las estudiantes con discapacidad visual presentan dificultades en su comportamiento adaptativo total, entendido este como el desarrollo de las actividades diarias que se requieren para la suficiencia personal y social. No cabe duda de que las dificultades educativas se pueden patologizar fácilmente como dificultades inherentes a los estudiantes (Ainscow y Messiou, 2018). La realidad descrita en los relatos presentados en este trabajo pone el acento en otros aspectos que son, claramente, extrínsecos a ellos: la realidad de las aulas, con una administración preocupada porque todo ruede, que legisla pero que no modifica más allá del papel; con equipos directivos secuestrados por las tareas administrativas que cada vez son mayor en número y complejidad; con docentes con escasa o nula formación sobre discapacidad e inclusión y poco receptivos hacia una escuela que valora las diferencias; con alumnado que desconoce lo que las personas diferentes pueden aportarles y a los que nadie transmite una educación basada en valores que ponga en alza cambios de pensamiento y nuevas formas de actuar en el sistema educativo, en el día a día de los centros; y, por último, con un alumnado que presenta dificultades pero al que no se le da voz.

Este estudio coincide en señalar por tanto los problemas superpuestos, las culturas complejas y los desafíos que enfrentan los estudiantes con discapacidad visual, las escuelas y otros implicados en su proceso educativo. En cierto modo, y aquí radica la esperanza, todos estos obstáculos a la inclusión son potentes palancas de cambio si se busca la colaboración, si se conectan inclusión escolar y sociedad, y si estamos dispuestos a abrirnos a otras voces explorando sin cortapisas formas alternativas de trabajo (Ainscow y Messiou, 2018) y relación.

## Referencias

- Abendaño, C. y Díaz, Y. (2014). El proceso de integración educativa desde la perspectiva de cinco jóvenes universitarios con discapacidad visual de Concepción. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 45-64. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300003>
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.

- Ainscow, M. y Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Alnahdi, G. H. (2019). Disabilities in schools: Children's attitudes towards peers with disabilities in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities*, 85, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.10.004>
- Anyon, J. (2006) What count as educational research?: Notes towards a new paradigm. En G. Ladson-Billings y W. Tate (Eds.), *Education research in the public interest: Social justice, action, and policy* (pp. 17-26). Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Banks, J. y McCoy, S. (2017). An Irish solution? Questioning the expansion of special classes in an era of inclusive education. *The Economic and Social Review*, 48(4), 441-461.
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41, 303-318. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9200-z>
- Booth, T. (1998). El sonido de las voces acalladas: Cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 253-271). Madrid: Morata.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.
- Metsiou, K., Papdopoulos, K. y Agaliotis, I. (2011). Adaptive behavior of primary school students with visual impairments: The impact of educational settings. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 2340-2345. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.07.030>
- Muñoz, M. L., López, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* Londres: Bloomsbury.
- Parrilla, A., Susinos, T., Gallego, C. y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: Cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89(2), 145-156.
- Parrilla, A., Doval, M. I., Martínez, E., Muñoz, M. A., Raposo, M. y Zabalza, M. (octubre, 2011). Un mapa de preocupaciones y barreras sobre la educación inclusiva. Comunicación presentada en el *I Congreso internacional de educación especial*. Universidad de Cádiz.
- Ravitch, S. (2014). The transformative power of taking and inquiry stance on practice: Practitioners research and narrative counter-narrative. *Perspectives on Urban Education*, 11(1), 5-10.
- Rip, A. (2016). The clothes of the emperor. An essay on RRI in and around Brussels. *Journal of Responsible Innovation*, 3(3), 290-304. <https://doi.org/10.1080/23299460.2016.1255701>
- Senge, P. M. (1989). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Londres: Century.
- Sierra Martínez, S., Fiuza Asorey, M. y Parrilla, A. (2019). Nuevas herramientas metodológicas de investigación participativa: Las bibliotecas humanas. En B. Tejero Claver, O. Bernad Cavero y C. Lechuga Jiménez (Ed.), *Investigando en contenidos de vanguardia* (pp. 503-516). Madrid: Gedisa.
- Walmsley, J. y Johnson, K. (2003). *Inclusive research with people with learning disabilities: Past, present, and futures*. Londres: Jessica Kingsley Publisher.

Zorakhovich, V., Vladimirovna, G. y Nikolaevna, I. (2017). The impact of the institutional learning environments on the development of self-attitude in pupils with vision deficiency. *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*, 9(10), 1912-1917.

## Breve CV de las autoras

### **Silvia Sierra Martínez**

Doctora en Pedagogía (2017) por las Universidades de Vigo, Santiago de Compostela, Oviedo, Cantabria y A Coruña; y Licenciada en Psicopedagogía (2013) por la Universidad de Vigo. Inicia su formación docente e investigadora con una ayuda FPI en la mencionada Universidad. Actualmente es profesora en la Universidad de Vigo (categoría ayudante doctor) y colaboradora en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Ha participado en varios Proyectos del Plan Nacional de Investigación de I+D+i (Ministerio de Economía y Competitividad) y es miembro del Grupo de Investigación CÍES-UVigo. Su tesis doctoral y su producción científica tratan cuestiones relacionadas con la educación inclusiva, conformando sus principales líneas de investigación la investigación cualitativa, las metodologías de investigación participativas, las estrategias de recogida de información “amigas de los niños”, la voz del alumnado y las transiciones educativas. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4367-3681>. Email: [sierra@uvigo.es](mailto:sierra@uvigo.es)

### **María Fiuza Asorey**

Doctora en Psicología (Universidad de Santiago de Compostela) y Licenciada en Logopedia (Universidad de Lieja). Profesora contratada doctora en la Universidad de Santiago de Compostela (Facultad de Formación del Profesorado, Campus de Lugo). Coordinadora para el Campus de Lugo del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas para el Campus de Lugo desde 2013 a 2019. He participado en dos proyectos de investigación relacionados con la educación inclusiva (EDU2011-29928-C03-01 y EDU2015-68617-C4-I-R) y publicado monografías, artículos y capítulos de libros en torno a mis líneas de investigación: dificultades de aprendizaje, educación inclusiva y trastornos de la voz. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4684-3188>. Email: [maria.fiuza@usc.es](mailto:maria.fiuza@usc.es)

### **Ángeles Parrilla**

Ha mantenido en su trayectoria profesional un compromiso firme y sostenido con la educación inclusiva, así como con el desarrollo de una investigación educativa inclusiva y participativa. En los últimos 10 años ha dirigido 4 proyectos de investigación en el ámbito de los Procesos de Exclusión e Inclusión. En la actualidad es la coordinadora española de un proyecto internacional Erasmus KA Plus. Ha publicado en los últimos 10 años un importante número de artículos en revistas científicas indexadas nacionales e internacionales. Es directora y fundadora del Grupo de investigación CIES-UVigo. Es directora del Programa de Doctorado Interuniversitario en Equidad e innovación en Educación. Ha sido Visiting Research Fellow en la Universidad de Oxford (febrero-junio de 2019). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3393-6537>. Email: [parrilla@uvigo.es](mailto:parrilla@uvigo.es)

## Educación para la Paz y en la Paz: Elementos a Considerar en la Escuela

### Educate for Peace and in Peace: Elements to be Considered at School

Montserrat Alguacil \*  
Maria Carme Boqué  
María Dolors Ribalta Alcalde  
Universitat Ramon Llull, España

La educación para la paz interpela a toda la sociedad y desborda el debate pedagógico, así el objetivo de la investigación es conocer la visión de informantes clave sobre cómo la cultura de paz puede implementarse de forma significativa en la escuela e incidir en la mejora educativa y social. Por este motivo se ha seleccionado una muestra de representantes de diferentes ámbitos sociales relevantes con el doble objetivo de, por un lado, llevar el debate de la educación para la paz en la escuela a la ciudadanía y, por el otro, favorecer que el abordaje de esta temática sea compartido por toda la sociedad. Para desarrollar el estudio, se ha analizado cualitativamente la percepción que 25 informantes clave tienen sobre la importancia de la paz en la educación y la manera de implementarla en el contexto escolar. Los resultados del estudio se han interpretado de acuerdo con Miles y Huberman (1984, 1994) organizando la información en función de su significado y estableciendo metacategorías y categorías de análisis. Entre las conclusiones se destaca la necesidad de concretar la educación para la paz positiva en las normativas educativas, la importancia de identificar las competencias para la paz presentes en el currículo y la creación de espacios formativos para los docentes.

**Descriptores:** Educación para la paz; Cultura de la paz; Educación ciudadana; Competencias para la vida; Sistema educativo.

Peace education challenges the entire society and overflows the pedagogical debate; thus, the objective of this research is to know the vision of key informants on how the culture of peace can be significantly implemented in the school and contribute to the educational and social improvement. For this reason a sample of representatives from different relevant social fields were selected with the double objective of, on the one hand, taking the debate on peace education in the school to the citizens and, on the other hand, to favor a shared approach of this subject by society at large. To carry on the study, the perception that 25 key informants have about both the importance of peace in education and how to implement it in the school context has been qualitatively analyzed. The results of the study have been interpreted according to Miles and Huberman (1984, 1994) organizing the information to its meaning and establishing metacategories and categories of analysis. The conclusions highlight the need to specify positive peace education in educational regulations, the importance of identifying the competences for peace already present in the curriculum and the creation of training spaces for teachers.

**Keywords:** Peace education; Culture of peace; Civic education; Basic life skills; Educational systems.

---

\*Contacto:  
montserratan@blanquerna.url.edu

ISSN: 2254-3139  
[www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/)  
[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

Recibido: 1 de septiembre 2019  
1ª Evaluación: 20 de octubre 2019  
2ª Evaluación: 1 de noviembre 2019  
Aceptado: 8 de noviembre 2019

## Introducción

La escuela actual se encuentra en un proceso de transformación en el marco de una sociedad en permanente evolución que se enfrenta a nuevos retos, como la ingente superespecialización tecnológica, la globalización, el cambio climático, la igualdad y la no discriminación entre seres humanos o los procesos migratorios. Parece, pues, un buen momento para intervenir, desde una óptica de paz positiva en el debate educativo y en la esfera política, ya que el nuevo modelo de escuela debe construirse a partir del derecho a una educación de calidad, promotora de la justicia social y la igualdad de oportunidades, al alcance de todos, sin excepciones. Este fin debe ser y, es sin duda, un compromiso de toda la sociedad.

La paz positiva, tal y como la concibe Galtung (1985), implica la erradicación de tres tipos de violencia: directa, estructural y cultural, lo cual convierte el campo de la educación para la paz y en la paz en un escenario ya no de estudio, sino de transformación de comportamientos, estructuras y culturas.

### 1. Revisión de la literatura

La educación es un elemento clave para un cambio de paradigma social hacia la cultura de paz y los centros escolares, como espacios de convivencia y de aprendizaje, deben empezar a mostrar al alumnado que una sociedad que camina con el horizonte de la paz como finalidad es posible. Sin embargo, este es un trabajo lento y constante que requiere la suma de muchas acciones para que poco a poco, vayan dando sus frutos. En el contexto actual la educación para la paz y en la paz contribuye a abordar y gestionar temas que preocupan a la sociedad (Chaudhuri, 2015) como, por ejemplo, la cultura de género (Martínez Lirola, 2017), el desarrollo sostenible del planeta (Paris, 2019), el uso de la violencia (Bajaj, 2019; Zembylas, 2018) o la radicalización (Rodríguez, 2019), entre otras. Carneros, Murillo y Moreno (2018), a su vez, abordan la justicia social y la justicia ambiental como dos enfoques fuertemente entrelazados que pueden considerarse solo uno y cómo de éste concepto se desprende una idea de educación para la justicia social y ambiental multidimensional conformada por: una educación equitativa, una educación crítica, una educación democrática y una educación para el desarrollo sostenible (o ambiental). Adoptando esta perspectiva entendemos que la educación para la paz y en la paz transita por estos cuatro pilares.

A principios del siglo actual, la UNESCO (2001) ya suscribe una educación para la paz que busca el paso de una cultura violenta a una cultura pacífica como responsabilidad hacia el futuro de la humanidad, el desarrollo sostenible, la cohesión social y la no violencia, y recomienda incidir en la formación de todos los docentes, para que cada maestro y maestra sean referentes de paz. Esta finalidad sigue presente en las políticas educativas de la UNESCO, en especial en el documento titulado “*Rethinking education. Towards a global common good?*” (UNESCO, 2015) y, también, en “*Education for sustainable development goals. Learning objectives*” (UNESCO, 2017), donde se plantea una paz entendida de forma multidimensional y se concibe la educación como un medio imprescindible para su logro.

Coincidimos, pues, con Martínez y Sánchez (2013) cuando afirman que:

*Trabajar la Cultura de Paz supone, necesariamente, avanzar en un mundo más justo y sostenible y, para ello, se necesita hacer un gran esfuerzo de investigación y*

*teorización sobre la paz, y llevar a cabo políticas decididas para que sus contenidos sean cotidianos en las prácticas educativas y sociales. (p. 314)*

La educación para la paz promueve el desarrollo de una serie de valores y competencias personales vinculadas a la proactividad, el compromiso, la responsabilidad, la democracia participativa y la justicia social (Cremin y Bevington, 2017). Dichos valores deberían propiciar el abandono de patrones caducos y primitivos de funcionamiento, que contienen implícitamente elementos de violencia estructural y sistémica que se fundamentan en la concepción tradicional de paz negativa y se podrían enmarcar más en un modelo asistencial e/o intervencionista obsoleto todavía estructurado en sistemas de poder y represión. Por consiguiente, antes de plantearnos cuáles son las competencias que aporta la educación por la paz (EpP), nos parece adecuado identificar las diferencias entre estas dos aproximaciones a la paz, tal y como se muestra en el cuadro 1. Cabe señalar, que los conceptos de paz positiva y paz negativa han sido ampliamente desarrollados por Galtung (1985) y Lederach (2000) y adecuados al contexto educativo por Harris y Synott (2002), Caireta (2013) y Barbeito (2019).

Cuadro 1. Diferencias entre paz negativa y paz positiva

	PAZ NEGATIVA*	PAZ POSITIVA**
Objetivos	Ausencia de violencia directa. Ausencia de desórdenes violentos internos dentro de un territorio o sistema.	Ausencia de cualquier tipo de violencia: cultural, estructural y directa. Construir un orden social de reducida violencia y elevada justicia.
Despliegue	En periodos entreguerras. Supeditada a la planificación militar.	Proceso en constante evolución. Presencia de condiciones deseadas (trabajo, educación, salud, etc.) por las que se trabaja firmemente.
Afrontar el conflicto	Los conflictos se evaden, no se reconocen, se entierran.	Los conflictos se afrontan desde la no violencia. Se afrontan las causas profundas que los originan.
Estructuras	Se mantiene el poder y control en pocas manos, lo que permite evitar la violencia directa a través de la represión.	Se promueve la igualdad en el control y la distribución del poder y recursos.
Valores	Perpetúa valores como el poder sobre el otro, la dominación, la prevalencia de la razón única o la justificación de la violencia vinculados a la mística de la masculinidad.	Considera y generaliza valores como el cuidado del otro, la empatía, la solidaridad, la cooperación, la búsqueda del poder con el otro y no sobre el otro, la importancia de las emociones, tradicionalmente vinculados a la mística de la femineidad.
Condiciones	Es la que defienden los más poderosos.	Hay que planificarla, creando unas condiciones estructurales justas y equitativas, y fomentando relaciones entre las personas de respeto y cuidado mutuo, de diálogo y cooperación.

Nota: \* Concepción tradicional occidental. \*\* Inicialmente propuesta por J. Galtung (1985).

Fuente: Adaptado de Caireta (2013, p.31), a partir de Lederach (2000).

En consecuencia, se nos plantea la necesidad de superar la educación para la paz negativa con la educación para la paz positiva y, desde aquí, concretar qué es lo que aporta al ámbito educativo como sistema y también qué aporta en relación al desarrollo de docentes y del alumnado. Udayakumar (2009), por ejemplo, clasifica la EpP en cuatro tipologías:

*First: Peace education as a criticism of the war. Here, the fundamental view is that peace means lack of war (negative peace). Second: Peace education as the freedom. Here, a new concept of peace is positive peace that counts as a social state, which has been defined as economic independence, stable order, social justice, human rights and well-being. Third: Peace education as a learning process. In this kind, peace education is a process in order to reach a mature person. Forth: Peace education considered as a life-style movement. (p. 29)*

Tal y como se muestra en la figura 1 la educación es un fenómeno moral, ideológico y político. La educación es un fenómeno moral entendido como construcción de los valores que guían las prácticas educativas; un fenómeno ideológico como construcción de conocimientos y de su uso adquirido al servicio de los valores y la sociedad; y un fenómeno político, como instrumento de transformación para conseguir un mundo mejor y un cambio de paradigma (Konrad, 2016; Santos Guerra, 2001; Schiller, 2018). Sin embargo, parece que las nuevas concepciones de la educación prescinden de las dimensiones moral, ideológica y política, tal como lo han hecho la mayoría de los enfoques precedentes.



Figura 1. Concepción fenomenológica de la educación

Fuente: Elaboración propia.

Actualmente, asistimos a fenómenos de individualismo asocial, donde las decisiones se toman en función de la lógica del mercado y el ejercicio de la ciudadanía es sustituido por el del consumo, y de fundamentalismo autoritario, donde la persona es reemplazada por el grupo, el clan, la tribu o cualquier otra forma de identidad adscriptiva. Estos dos fenómenos comparten una misma característica: la negación de la dimensión política de la sociedad. Pero la vida en común siempre ha implicado la existencia de un compromiso con la alteridad. La elaboración de este compromiso, a diferencia de la dinámica propia de la sociedad industrial, ya no puede surgir como producto de determinaciones económicas o culturales. Al contrario, debe ser construido de manera más voluntaria y electiva. Esta es la razón última por la que el objetivo de convivir constituye un objetivo de aprendizaje y de política educativa. También es un “reto ético” (Magendzo y Toledo, 2009, p. 152), más aún en aquellos contextos con heridas recientes en su historia. Intentar comprender esta situación constituye un paso necesario para proporcionar un soporte teórico sólido y un sentido organizador en la definición de líneas de acción para todas las personas que trabajan por una sociedad más justa y solidaria. De acuerdo con los postulados de Edgar Morin (2001), entre otros, uno de los retos de la educación es la enseñanza de la ética del género humano. El bucle individuo-sociedad-especie es la base de la antropoética y significa: trabajar para la humanización de la humanidad; guiar la vida; conseguir la unidad planetaria en la diversidad; respetar a las demás personas tanto en la diferencia como en la similitud con uno mismo; desarrollar la ética de la solidaridad y de la comprensión; y enseñar la democracia.

Por este motivo, la construcción de la escuela debe comprometer a toda la sociedad, dado que la escuela es un proyecto social. En este sentido, no hay duda de que la educación es



un asunto que atañe a toda la sociedad, pero, además, si hablamos de paz y convivencia, todavía es más claro que la sociedad debe intervenir y aportar. La escuela no es únicamente una cuestión técnica, que incumbe únicamente a personas expertas o vinculadas a la política, sino que es un proyecto común que contribuye a hacer efectivo el derecho a una educación de calidad que contemple el progreso social y la concordia.

Este enfoque nos ha llevado a pedir la percepción de 25 profesionales de renombre en sus respectivos campos que, además, son testimonio de ciudadanos y ciudadanas activas. Nos situaríamos en lo que Masllorens (2004, p. 33) denomina "quinto poder" y define como la fuerza social emergente e imparable capaz de combatir la desigualdad y la injusticia desde la lucidez: "no me refiero a ninguna élite de vanguardia especialmente concienciada, sino a personas de muy distintas mentalidades, edades, condiciones sociales y país, que probablemente no se han planteado una alternativa a nuestro modelo de vida, pero que saben muy bien que lo que hay no puede durar." Las personas que han integrado la muestra se ajustan a ella. Es por ello, atendiendo a esta descripción, que el diseño de una escuela comprometida con la paz positiva debe intervenir toda la sociedad.

El objetivo de la presente investigación ha sido: Conocer la visión de personas expertas o informantes clave sobre cómo la cultura de paz puede incidir en la mejora educativa y sobre la importancia de una educación sólida para la paz. Detrás de este planteamiento se encuentra implícito el supuesto que la mirada transformadora y emancipadora propia de la cultura de paz, expresada en términos de empoderamiento, ciudadanía activa, transformación social y gestión positiva de los conflictos (Barbeito, 2019; Boulding, 1992; Curle, 1995; Danesh, 2008; Fisas, 1998; Galtung, 1985, 1998a, 1998b; Galtung y Ikeda, 1995; Lederach, 1998, 2000, 2003; Martínez, 1995; Muñoz, 2001; Ury, 2000; Vinyamata, 2004a, 2004b; Weil, 1991), puede contribuir a facilitar y orientar las políticas dirigidas al cambio y mejora de un sistema educativo que, urgentemente, debe revalorizarse y adecuarse a la creciente complejidad del presente.

## **2. Método**

El estudio se sitúa dentro del paradigma de investigación cualitativa que nos ha permitido una aproximación contextualizada a los fenómenos estudiados. Como estrategia de investigación, la metodología utilizada tiene como finalidad captar una realidad compleja de manera rigurosa mediante la obtención sistemática de datos y su categorización y análisis, dando lugar a un conocimiento válido con suficiente potencia explicativa (Bisquerra, 2000; Bogdan y Biklen, 1992; Cohen y Manion, 1989; Cook y Reichard, 1986; Cotán, 2016; Dendaluce, 1998; Denzin y Lincoln, 1994; Goetz y Lecompte, 1998; Jaeger, 1998; León y Montero, 1999; Martínez Miguélez, 2014; Miles y Huberman, 1994; Mucchielli, 2001; Pérez Serrano, 1994a, 1994b).

Tal y como ya hemos indicado anteriormente, el objetivo del trabajo de campo ha sido analizar la educación por la paz en la escuela a partir de las aportaciones de personas socialmente reconocidas pertenecientes a distintos campos profesionales. Para ello, la técnica de recogida de información fue la entrevista semiestructurada. Los datos obtenidos nos han permitido abordar la finalidad general de la investigación consistente en identificar sinergias entre las principales áreas de mejora del sistema educativo obligatorio y las oportunidades que la cultura de paz brinda en materia de educación para orientar las políticas educativas.

En este trabajo se ha contemplado el cumplimiento de los cuatro principios éticos, beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia, que se desprenden del Código de Núremberg (1946) y que aparecen en el Informe Belmont, elaborado por la Comisión Nacional para la Protección de Seres Humanos de la Experimentación Biomédica y de la Conducta, en 1978. Este informe fue encargado por el Departamento de Salud, Educación y Bienestar de Estados Unidos y constituye un referente en todas aquellas investigaciones donde participan personas.

La muestra ha estado compuesta por 25 especialistas de diferentes y variados contextos (político, cultural, social, educativo, académico, económico, científico, religioso, artístico, deportivo, de la cultura de paz y organizaciones del tercer sector). Esta fue seleccionada de acuerdo con su relevancia y representatividad en los respectivos campos profesionales. Así, en base a su experiencia, expresaron sus percepciones y reflexiones sobre la relación entre la sociedad y la escuela bajo el prisma de la cultura de paz.

Para la investigación se ha diseñado un guion de entrevista focalizada y semiestructurada con una serie de preguntas que han respondido todas las personas participantes, dejando margen a aportaciones espontáneas. La entrevista ha consistido en una conversación formal con intencionalidad, objetivos implícitos y secuencialidad que se ha empleado para extraer datos con sentido social a través del discurso individual. El objetivo de la entrevista ha sido, pues, penetrar en las situaciones comunicativas tanto de manera directa como indirecta para interpretar la estructura del mundo social y la experiencia compartida, a partir de la percepción de la persona entrevistada desde su sitio de interacción con la sociedad, como agente de una situación determinada en un sistema, y la forma en que construye este mundo social. El grupo de investigación ha elaborado a través de estas interacciones las intenciones y esquemas cognitivos de la realidad social del entrevistado o entrevistada (Alonso, 1999; Blanchet et al., 1989; Galindo, 1998; Guber, 2004; Hernández-Sampiere y Mendoza, 2018; Quesada, 1984; Vallés, 1997, 2002).

Las preguntas se han confeccionado atendiendo a las problemáticas y oportunidades detectadas en el estudio teórico precedente y se han sometido a un proceso de validación por siete personas expertas del ámbito de la academia. Así, los ejes temáticos que estructuraron finalmente la entrevista fueron: contribución del propio ámbito profesional a la paz; propuestas para cultivar la educación para la paz positiva en los centros educativos; y contribuciones de la educación para la paz positiva en la superación de los retos del propio sistema educativo.

A la hora de llevar a cabo las entrevistas en profundidad, se han seguido los siguientes pasos:

Paso 0. Familiarizarse previamente a la entrevista con los datos más relevantes en relación con la persona participante: nuestra intención fue que, al entrar en diálogo con ella, esta persona se sintiera cómoda y pudiera reflexionar con libertad y tranquilidad al tratar sobre la temática de la paz.

Paso 1. Explicar la finalidad de la investigación: nos interesaba saber si la paz es necesaria y tiene valor para las personas y sociedades del siglo XXI y si se precisarían (o no) políticas educativas que tuvieran en cuenta la educación para la paz.

Paso 2. Exponer los objetivos del trabajo de campo de manera clara y precisa: queríamos conocer, a partir de su experiencia y lugar que desempeña en la sociedad, qué opinión le merece la educación recibida en la escuela; qué importancia se le da a la paz en su contexto

cercano y en el mundo, así como su punto de vista sobre la necesidad (o no) de incorporar la educación para la paz en la escuela del siglo XXI.

Paso 3. Presentar a las personas participantes los ejes temáticos sobre los que se quería hablar: su opinión sobre la conveniencia de impulsar (o no) políticas en favor de la educación para la paz en la escuela.

Paso 4. Asegurar a las personas participantes que se garantiza la total confidencialidad en cuanto al tratamiento y análisis de los datos: firma de la hoja de consentimiento informado.

Paso 5. Desarrollar la entrevista: primero han sido grabadas en audio y/o vídeo y, posteriormente, se ha efectuado su transcripción. La tarea de transcribir ha sido un trabajo minucioso y lento que se ha realizado cercano a la entrevista para recordar mejor los detalles y circunstancias, tal y como recomienda Bertaux (1993). Hemos utilizado como soporte el programa informático Windows SoundScriber, del que se encuentra disponible una versión gratuita bajo la licencia pública GNU. Este programa nos ha permitido definir los parámetros de reproducción de forma automática y, por tanto, se puede trabajar en la transcripción sin preocuparnos de parar o rebobinar la grabación manualmente.

Para analizar las respuestas se han reducido los datos, lo que ha comprendido su codificación y categorización, centrándonos en la identificación y saturación de los indicadores y no tanto en la frecuencia de su aparición. Así pues, se ha procedido a la elaboración de categorías raíz de las teorías y constructos establecidos en base al objeto de investigación, así como la retroalimentación *ad hoc* a medida que han ido apareciendo nuevas categorías. Dos miembros independientes del equipo de investigación han efectuado la categorización y contraste final.

### **3. Resultados**

Para interpretar las respuestas de la entrevista, y siguiendo a Caro, Valverde y González (2015), se ha aplicado el método de Miles y Huberman (1984, 1994) que organiza la información en función de su significado, estableciendo metacategorías y categorías, que se perfilan a partir de esta interpretación. De cada categoría se han definido descriptores que se pudieron identificar en las respuestas de las personas entrevistadas, y se han ejemplificado. Esto fue de utilidad a la hora de recoger los diferentes matices con que se ilustra la presentación de resultados. Las respuestas no se han analizado atendiendo a cada pregunta, sino que se ha rastreado en todo el discurso para localizar, en cada fragmento de conversación, los descriptores que respondían a las categorías analíticas. Cabe decir, que estas categorías no han sido creadas a priori, sino que han emergido del mismo análisis cualitativo, lo que ha supuesto que hasta que no se ha concluido todo el análisis hayan ido surgiendo nuevas categorías que han reestructurado la codificación hasta crear el retrato final que a continuación sometemos a discusión. El análisis de las respuestas se ha codificado atendiendo a una metacategoría que enmarca todo el análisis: La educación para la paz y en la paz en la escuela. En la figura 2 se explica el procedimiento de codificación de los resultados cualitativos a partir de las entrevistas.

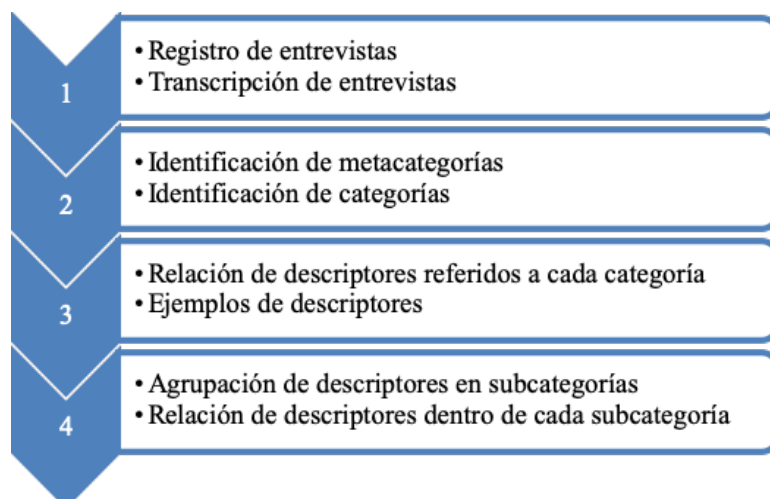


Figura 2. Procedimiento de codificación de los resultados cualitativos a partir de las entrevistas

Fuente: Elaboración propia.

A la hora de agrupar las respuestas para su posterior análisis, en total, se identificaron: una metacategoría, cuatro categorías, 12 subcategorías y 75 descriptores. Como ya hemos mencionado anteriormente en este mismo apartado, no se ha relacionado directamente cada categoría con una pregunta de la entrevista, sino que las categorías se han confeccionado a partir del análisis del conjunto de las respuestas. El cuadro 2 recoge las categorías pertenecientes a la metacategoría “la educación para la paz y en la paz en la escuela.”

Cuadro 2. Metacategoría y categorías del análisis cualitativo

METACATEGORÍA	CATEGORÍAS
La educación para la paz y en la paz en la escuela	Características de una escuela comprometida en la educación para la paz y en la paz (CEP)
	Elementos a tener en cuenta en la escuela en la educación para la paz y en la paz (EEP)
	Dificultades a la hora de educar para la paz y en paz en la escuela (DEP)
	Aportaciones a los retos del sistema educativo a partir de la educación para la paz y en la paz (AEP)

Fuente: Elaboración propia.

Una vez se han saturado las categorías, se procedió a agrupar los descriptores que han aparecido, en subcategorías. Así, cada subcategoría puede incluir uno o más descriptores, por lo que se ha hecho patente la variedad de respuestas que abarca cada una. Pasamos a su exposición.

### 3.1. Características de una escuela comprometida en la educación para la paz y en la paz (CEP)

En este apartado se presentan las aportaciones que se refieren a cómo debería ser un centro docente que educa para la paz y en la paz. En el cuadro 3 definimos los descriptores de esta categoría cuyo contenido, como se observará, trasciende la educación para la paz para situarse en las bases últimas del sentido de educar para la incertidumbre, y contra la barbarie (Mèlich, 2004). En definitiva, los descriptores no recogen recetas sino

orientaciones que incluyen lo que en palabras de Max Van Manen (2010) podemos identificar como tacto, sensibilidad y apertura al mundo.

Cuadro 3. Descriptores de la Categoría 1.1. Características de una escuela comprometida en la educación para la paz y en la paz (CEP)

La escuela tiene que conseguir formar ciudadanos y ciudadanas críticos, libres y responsables, haciendo propuestas educativas transformadoras.	CEP1
La escuela tiene que convivir con la diversidad y las diferencias sin homogeneizar.	CEP2
Toda la comunidad de la escuela debe implicarse en la educación para la paz, de manera transversal, como un proyecto global.	CEP3
La escuela debe ser reflexiva sobre lo que ocurre en el mundo y ha de crear espacios de toma de decisiones y de resolución de conflictos de manera dialogada.	CEP4
La educación para la paz no debe ser una materia residual. Hay que cambiar la concepción de materia poco relevante porque no se ve un beneficio o una productividad inmediata.	CEP5
La educación debe considerar al alumno/a como centro del aprendizaje y debe permitir el crecimiento personal y el desarrollo de las capacidades del alumnado, teniendo en cuenta las competencias de cada niño/a o adolescente y la capacidad emocional.	CEP6
La escuela debe ser más flexible, vinculada al entorno, sin sentirse encorsetada por currículos, leyes y decretos de enseñanza.	CEP7
La educación debe ser acompañamiento, no imposición, para ir construyendo personas más buenas y preparadas a nivel emocional.	CEP8
La educación debe tener en cuenta dos paradigmas: el de autoridad y el de mediación y resolución de conflictos.	CEP9
La educación debe considerar la amplitud de los agentes que intervienen.	CEP10
La escuela debe formar en conocimientos y educar en valores y para la convivencia, trabajando la persona individual y las relaciones entre personas. La persona debe ser autónoma, empática, solidaria, segura de sí misma, limpia y sincera.	CEP11
Cambio del concepto de educación para considerar la persona más por cómo es que por lo que sabe.	CEP12
La escuela debería incluir en sus planes educativos tres ámbitos importantes: filosofía, inteligencia emocional y arte.	CEP13
La escuela debe ser democrática, de manera que el alumnado tenga protagonismo y derecho a participar.	CEP14
La educación debe enfocarse en compartir y no en competir y ganar. Educar para ser y no para tener.	CEP15

Fuente: Elaboración propia.

Los descriptores anteriores pueden agruparse en dos subcategorías: (a) Características de una escuela que promueve los valores de cultura de paz; y (b) Características de la educación en un entorno escolar de cultura de paz. En la primera (a) se recogen las manifestaciones que han considerado que la escuela debe ser una institución democrática y reflexiva con lo que pasa en el mundo, para formar una ciudadanía crítica que sepa convivir con la diversidad (CEP1, 2, 3, 4, 7, 11, 13 y 14). Por eso, el currículo ha de ser flexible e interdisciplinario y toda la comunidad educativa debe de implicarse. En la segunda (b), se incluyen las respuestas que apuntan a una educación de acompañamiento y no imposición, teniendo en cuenta a todos los agentes que intervienen en la misma, basada en dos paradigmas: mediación y autoridad, para permitir el desarrollo y el crecimiento personal. Por eso, la educación por la paz y en la paz es, sin duda, una materia importante (CEP 5, 6, 8, 9, 10, 12, 15).

### 3.2. Elementos a tener en cuenta en la escuela en la educación para la paz y en la paz (EEP)

Una vez conocemos los rasgos característicos de una escuela que educa para la paz y en la paz, pasamos a identificar aquellos elementos que serían necesarios a la hora de hacerla realidad. En el cuadro 4 definimos los descriptores de la Categoría 1.2. que, como hemos dicho, reflejan el punto de vista de las personas entrevistadas sobre lo que sería conveniente que tomasen en consideración las escuelas que quieren educar para la paz.

Cuadro 4. Descriptores de la Categoría 1.2. Elementos a tener en cuenta a la escuela en la educación para la paz y en la paz (EEP)

El profesorado debe sensibilizarse para incorporar los temas actuales sobre paz en el día a día de la escuela.	EEP1
Los conflictos deben solucionarse de manera no violenta y educar a los alumnos y las alumnas en la solidaridad y la no competitividad (o en la competitividad sin violencia ni agresión), consiguiendo que estén bien consigo mismos/as.	EEP2
Las competencias deben ser el eje del currículo y no las asignaturas para mejorar la educación para la paz. Además, hay que trabajar de manera interdisciplinaria, dando importancia al trabajo en valores y el trabajo cooperativo.	EEP3
La cultura de paz debe estar presente en todas las asignaturas, porque la ética está en todas partes. La cultura de paz debe comportar una formación vivencial.	EEP4
La resolución de conflictos debe practicarse más, no dando tanto énfasis en las asignaturas.	EEP5
La educación para la paz implica métodos que no conlleven castigos o sanciones.	EEP6
Las normas y los límites son necesarios para vivir en sociedad y, por tanto, hay que entender las consecuencias de traspasar estos límites. Las normas han de interiorizarse mediante la concienciación, llegando a que no sean necesarias.	EEP7
La historia no se ha de explicar basándola en guerras y conquistas, sino teniendo en cuenta aspectos complementarios a estos hechos y desde diferentes ámbitos y perspectivas.	EEP8
Las instituciones que han trabajado o trabajan para construir la paz se deben conocer en la escuela.	EEP9
Las herramientas para gestionar conflictos deben incorporarse en la dinámica de la escuela. Por ejemplo: crear comités de ética para saber qué hacer en situaciones de conflicto; escoger, entre todo el alumnado, una persona de confianza para que les ayude a gestionar los conflictos sin imponer.	EEP10
Espacios específicos para trabajar temas sobre la paz. Crear espacios de negociación y de conciliación donde todo el mundo pueda decir lo que piensa respetando a los demás y las formas.	EEP11
Jornadas de sensibilización.	EEP12
Una materia troncal de cultura de paz.	EEP13
La educación para la paz debe ir del micro al macro, es decir, empezar por estar en la paz con uno mismo, y continuar por la familia, la escuela y la sociedad.	EEP14
Metodologías que implican retos para los niños y las niñas, a raíz de problemas reales en torno a los cuales puedan desarrollar competencias curriculares y valores.	EEP15
La educación debe incentivar la curiosidad de los niños y niñas para aprender que, en muchos casos, la educación formal no consigue porque es necesario, primero, que el profesorado esté incentivado.	EEP16
El equipo de profesorado y la dirección de la escuela deben estar cohesionados y cómodos en su gestión.	EEP17
El trabajo del relato sobre situaciones imaginarias de conflicto para que el alumnado reflexione sobre situaciones reales.	EEP18

Fuente: Elaboración propia.

Nuevamente, los descriptores, una vez agrupados, nos han permitido establecer cuatro subcategorías: (c) Sensibilización del profesorado para incorporar cultura de paz y conocimiento de las instituciones que trabajan por la paz, en la educación de los niños y

niñas (EEP1, 6, 7, 9 y 16); (d) Consideraciones a raíz de un currículo que contemple la cultura de paz como un eje fundamental (EEP3, 4, 8, 13, 14, 15 y 18); (e) Herramientas de gestión de conflictos (EEP2, 5 y 10); y (f) Espacios y equipos para fomentar la cultura de paz (EEP11, 12 y 17).

Se observa que la existencia de un currículo que contemple la cultura de la paz como un eje fundamental ha sido una de las opciones en las que más se ha insistido desde diferentes perspectivas. También se señala la necesidad de que el profesorado esté sensibilizado y conozca tanto las instituciones que trabajan por la paz como aquellas que tienen propuestas de educación para la paz y en la paz.

Cuadro 5. Descriptores de la Categoría 1.3. Dificultades a la hora de educar para la paz y en la paz en la escuela (DEP)

Incomodidad del profesorado para la responsabilidad que se le atribuye, a veces, como único agente responsable de la educación.	DEP1
Intereses macroeconómicos que marcan políticas que favorecen una escuela centrada en formar personas que sitúan el éxito en el poder adquisitivo.	DEP2
Entornos marcados por el conflicto: familiares, audiovisuales, redes, etc., que la escuela refleja porque está inmersa en una sociedad que no trabaja para la paz.	DEP3
La concepción que no podemos cambiar ni transformar la violencia en el mundo.	DEP4
Banalización de la violencia por la costumbre de ver situaciones violentas.	DEP5
Inmediatez y falta de paciencia para conseguir los objetivos.	DEP6
Importancia fijada en los resultados y no en los procesos.	DEP7
Funcionamiento de la escuela a la que se le pide que vaya a contracorriente de la sociedad.	DEP8
Número excesivo de alumnado por clase.	DEP9
Las actitudes que transmiten algunos docentes que revelan prejuicios, tópicos, estereotipos, etc.	DEP10
Los contenidos de la tutoría y como se efectúa.	DEP11
La fragmentación del currículo en asignaturas que no permite desarrollar la competencia clave de educación para la paz.	DEP12
La poca importancia que se da a la educación para la paz.	DEP13
La falta de recursos y de profesorado muy bien preparado y muy potente a nivel humano.	DEP14
La falta de políticas de consenso para poder llevar a cabo una transformación educativa real y efectiva.	DEP15
El tratamiento de la violencia encubierta en diferentes ámbitos, como la escuela y la familia.	DEP16
La influencia de los medios de comunicación que no trabajan para la paz.	DEP17
La influencia negativa de los iguales en adolescentes y jóvenes.	DEP18
Las actitudes de algunos padres y madres que fomentan posiciones violentas.	DEP19
La uniformidad para no admitir el pluralismo de culturas, razas, religiones, etc.	DEP20
La falta de normativas que faciliten la resolución de conflictos.	DEP21
Relaciones interpersonales de dominio.	DEP22
El estrés del profesorado para cumplir un denso programa de asignaturas que dificulta poder establecer espacios de debate y discusión sobre diversos temas.	DEP23
La pérdida de valores.	DEP24
La no incorporación a la escuela de profesionales de diferentes ámbitos que puedan transmitir los conocimientos de una manera más vivencial y menos teórica.	DEP25
La poca confianza de las personas adultas en el aprendizaje entre iguales.	DEP26

Fuente: Elaboración propia.

### **3.3. Dificultades a la hora de educar para la paz y en la paz en la escuela (DEP)**

A la hora de proponer un avance significativo de la escuela hacia la cultura de paz merece la pena señalar las trabas que podrían presentarse. En el cuadro 5 definimos los

descriptores de la Categoría 1.3. Dificultades para educar para la paz y en la paz en la escuela. En esta categoría se visualizan los diferentes discursos referentes a los impedimentos que los componentes de la muestra encuentran a la educación para la paz y en la paz en el ámbito escolar.

Las subcategorías que hemos obtenido de la Categoría 1.3. han sido: (g) Dificultades externas para educar para la paz en la escuela. Esta subcategoría se refiere a los retos que plantea la situación política y un entorno marcado por conflictos enredados en intereses macroeconómicos que generan estrategias favorecedoras de una escuela sin apenas recursos y centrada en formar personas que sitúan el éxito en el poder adquisitivo. Aquí hemos encontrado los siguientes descriptores: DEP2, 3, 14, 15 y 17; (h) Dificultades que se producen por actitudes negativas de alumnado, profesorado y familias. Se consideran aquellas actitudes que revelan la inmersión de las personas y de la propia escuela en una sociedad que no contempla la cultura de la paz y que está marcada por la inmediatez a la hora de conseguir los objetivos. Una sociedad que banaliza la violencia y que cuando aparece se siente impotente para transformarla. Representan esta subcategoría los descriptores: DEP1, 4, 5, 6, 10, 16, 18, 19, 22, 23, 24 y 26; y (i) Dificultades que surgen por las características de la escuela actual. Estas dificultades vienen refiriéndose a las características de la escuela actual que, muchas veces, prioriza los resultados por encima de los procesos y que tiene un currículum fragmentado en asignaturas, cosa que dificulta la comprensión de los problemas complejos de la sociedad actual. Por tanto, se trata de una escuela poco democrática en cuanto a lo que se refiere al reconocimiento del pluralismo y que no tiene una normativa para la resolución pacífica de los conflictos. Los descriptores que reflejan esta concepción han sido: DEP7, 8, 9, 11, 12, 13, 20, 21 y 25. Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto que, a la hora de educar en la paz, la predisposición del profesorado y el alumnado no ha sido, por ahora, la adecuada, y que las características y el funcionamiento de la escuela actual también suponen un impedimento puesto que el modelo que impera de competencia y resultados no favorece una educación centrada en la paz positiva.

### **3.4. Aportaciones a los retos del sistema educativo a partir de la educación para la paz y en la paz (EEP)**

A fin de detectar si una educación orientada a la paz puede contribuir a resolver o mejorar algunas de las cuestiones que hoy en día preocupan a los centros educativos, lo cual ofrecería argumentos para el impulso de la EpP, hemos dado nuevamente la palabra a las personas entrevistadas. En el cuadro 6 recogemos los descriptores de la Categoría 1.4. Aportaciones a los problemas del sistema educativo a partir de la educación para la paz y en la paz.

Las subcategorías que hemos detectado para la Categoría 1.4. han sido: (j) Aportaciones respecto a la educación para la paz dentro de la escuela (AEP5 y 13); (k) Aportaciones respecto a la mejora del sistema educativo (AEP4, 7, 8, 9, 10, 12 y 14); y finalmente (l) Aportaciones respecto a la problemática de la desigualdad social y las injusticias que influyen en el entorno escolar (AEP1, 2, 3, 6 y 11). De esta manera hemos podido ver reflejada, en primer lugar, la idea de que la educación para la paz y en la paz puede contribuir a la mejora del sistema educativo y, en segundo lugar, también se valoró su incidencia en cuanto a la desigualdad social y las injusticias.



Cuadro 6. Descriptores de la Categoría 1.4. Aportaciones a los problemas del sistema educativo a partir de la educación para la paz y en la paz (AEP)

La educación para la paz es necesaria para vencer la violencia estructural. Puede contribuir dando herramientas para que personas de barrios marginales puedan gestionar sus conflictos, la frustración y las ansias de cambio.	AEP1
La educación para la paz ayuda mucho, pero debería legislar para definir una educación para todos y todas	AEP2
La educación para la paz ayuda, pero tiene sus límites. No puede solucionarlo todo porque hay elementos inmovilistas que tienen que ver con tener poder, riqueza, razón, etc.	AEP3
Un sistema educativo en cambio constante, mal organizado y poco coherente fomenta el abandono escolar.	AEP4
Un profesorado sensibilizado para la educación para la paz como colectivo, crea un clima de convivencia sin conflictos.	AEP5
La indiferencia es el peor factor para crear cultura de paz, ya que elimina la percepción de las injusticias.	AEP6
La educación para la paz no tiene que ver con el abandono prematuro de los estudios y el fracaso escolar.	AEP7
Un gran consenso educativo, evitando excesivas reformas y valorando más la educación.	AEP8
Un sistema educativo que pueda compaginar la equidad con la excelencia • excelencia.	AEP9
Una financiación adecuada que garantice un buen sistema educativo.	AEP10
La educación para la paz que se trabaja en la escuela topa con una guerra social, ya que muchas familias están en condiciones de pobreza y sus niños y niñas en riesgo de exclusión social. Por lo tanto, hay que resolver esta desigualdad social que crea guetos educativos, para que la educación para la paz sea fructífera. Una de las funciones básicas del sistema educativo debe ser generar oportunidades.	AEP11
Una revisión profunda de la calidad del sistema educativo, en el sentido de valorar qué estrategias fallan porque no se llegue a la excelencia.	AEP12
Apuesta, desde el punto de vista institucional de la relación entre familia y escuela, en beneficio de los niños y niñas.	AEP13
La autonomía de los centros educativos para que puedan responder mejor a las necesidades y las oportunidades del territorio cercano.	AEP14

Fuente: Elaboración propia.

## 4. Discusión

Tal y como hemos hecho en la presentación de resultados, para proceder a la discusión se han estructurado cuatro bloques en función de las categorías definidas en el cuadro 2, a saber:

- Características de una escuela comprometida en la educación para la paz y en la paz (CEP).
- Elementos a tener en cuenta en la escuela en la educación para la paz y en la paz (EEP).
- Dificultades a la hora de educar para la paz y en la paz en la escuela (DEP).
- Aportaciones a los retos del sistema educativo a partir de la educación para la paz y en la paz (AEP).

En referencia a las “características de una escuela comprometida en la educación para la paz” (CEP) se derivan dos subcategorías. Por un lado, emergen las características de una escuela que promueve los valores de cultura de paz, que aglutina los argumentos que defienden que la escuela debe incorporar elementos que aseguren un análisis crítico de la

realidad; y, por el otro, identificamos las características de la educación en un entorno escolar de cultura de paz, que agrupa los discursos centrados en un modelo educativo basado en el acompañamiento del alumnado. Aquí se defiende una escuela democrática y reflexiva con respecto a lo que sucede en el mundo para formar ciudadanos y ciudadanas con criterio, que sepan convivir con la diversidad. Por ello, el currículo debe ser flexible e interdisciplinar y toda la comunidad se tiene que implicar. Estas ideas son, sin duda, el motor de una escuela promotora de paz. La formación democrática fue objeto de la declaración de 2005 como Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación y en 2010 el Consejo de Europa volvió a relanzar la idea. Podríamos interpretar que las iniciativas para enseñar a vivir y convivir en la paz deben ir haciendo presentes o, aún mejor, se deben hacer perennes en orden a que todas las generaciones adquieran una preparación sólida.

La construcción de sociedades inclusivas, innovadoras y reflexivas es uno de los retos prioritarios del programa Horizonte 2020 y también del programa Horizonte 2030 de la ONU. Se pretende: (a) promover organizaciones, prácticas, servicios y políticas fiables necesarias para construir sociedades inclusivas, participativas, abiertas; (b) explorar nuevas formas de innovación, con insistencia particular en la innovación y la creatividad sociales, y entender la manera en que todas las formas de innovación se desarrollan, alcanzan sus metas o fracasan; y, muy especialmente, (c) aprovechar el potencial innovador, creativo y productivo de todas las generaciones. Pensamos que las políticas deben hacer eco explícito, o sea, concretar, las acciones necesarias para lograr un verdadero horizonte de paz.

En cuanto a las características específicas de una escuela que educa en la paz, en el apartado destinado al estudio de las contribuciones de la EpP, se han incluido las subcategorías que recogen aquellos rasgos que hacen que un centro pueda considerarse pacífico. También Caireta (2013) reflexiona sobre esta cuestión y recomienda cuidar la relación educativa, gestionar el aula de manera pacífica, velar por una estructura de centro democrática y no violenta, y articular el centro con el entorno. Por consiguiente, el entorno escolar promotor de cultura de paz sería aquel que permite educar buenas personas (educar para ser y no para tener), acompañándolas en su crecimiento. De acuerdo con este postulado, la educación en valores y derechos humanos tendría mucho que aportar. En un estudio futuro, se podría seleccionar una muestra de personas con experiencia en educación a fin de precisar y llegar a concretar en qué elementos organizativos y didácticos habría que encarnar los valores de la cultura de la paz. Debemos recordar que, según nuestros datos, las limitaciones parecen no encontrarse en el marco curricular.

La segunda categoría, referente a los elementos a tener en cuenta a la escuela para la educación para la paz y en la paz (EEP) presenta cuatro subcategorías que apuntan a la sensibilización del profesorado para incorporar cultura de paz y al conocimiento de las instituciones que trabajan por la paz en la educación de los niños y las niñas. Igualmente se señala la necesidad de un currículo que contemple la cultura de paz como un eje fundamental. También se subraya la importancia de desarrollar herramientas de gestión de conflictos. Además, se reclaman espacios y equipos para fomentar la cultura de paz. La idea que predomina en las entrevistas hace referencia a que la educación para la paz y en la paz sea el eje vertebrador de la escuela, debido en que en sus argumentos las personas entrevistadas valoran que la educación para la paz es una educación vivencial, tal y como tantos autores han defendido (Boqué, 2004; Caireta, 2013; Danesh, 2008; Fountain, 1999;

Haavelsrud, 2010; Harris y Synott, 2002; Jares, 1991; Mínguez, Romero y Pedreño 2016; Reardon, 1993; Tuvilla 2004a, 2004b; UNESCO, 2001; Zamora, 2018).

La importancia de sensibilizar, formar al profesorado y ponerlo en contacto con entidades que trabajan por la paz es otro elemento capital y recurrente. Últimamente, en muchos centros educativos de diferentes países se ha introducido la metodología conocida como Aprendizaje y Servicio (APS) que permite, fácilmente, crear puentes entre las competencias curriculares y el compromiso social. Sería conveniente que las entidades del ámbito de la cultura de la paz, en contacto con los centros docentes, facilitaran experiencias de APS a los chicos y chicas. Por ejemplo, en España, en el portal del Centro Promotor del Aprendizaje y Servicio hay recursos para poner en marcha proyectos educativos con utilidad social. Asimismo, la obra editada por Crews y Weigert (1999) ofrece diversidad de ejemplos de esta metodología vinculados con el cultivo de la paz. Por otra parte, Tamashiro y Furnari (2015) indican que hay que mejorar la actividad pedagógica de los museos por la paz, siendo este otro espacio para que centros docentes y centros de paz unieran esfuerzos. De ello, Veneros y Toledo (2009) ofrecen una interesante concreción que incluye, además, a las familias del alumnado.

Las herramientas de gestión positiva de conflictos, como la mediación escolar, ya hace tiempo que se han incorporado en muchos centros docentes, en ocasiones con mucho éxito y, en otros, sin continuidad por falta de recursos. García Raga y otros (2016) evalúan los programas de mediación escolar desde el punto de vista de los alumnos y de las alumnas y, entre las principales conclusiones obtenidas, destacan la valoración positiva y la amplia satisfacción, sobre la mediación del alumnado del centro, la pacificación del clima escolar y el desarrollo de competencias para la vida que no figuran en el currículo ordinario. Por lo tanto, hay que velar por que la escuela ofrezca la oportunidad de resolver los conflictos pacíficamente reconociendo la labor que hacen los mediadores y las mediadoras.

Las personas entrevistadas indican la necesidad de crear espacios y actividades concretas para aprender a vivir y convivir en la paz en la escuela, bien sean visitas, excursiones, debates, talleres, jornadas u otras actividades. En este sentido el aprendizaje competencial permite que alrededor de una misma propuesta de enseñanza y aprendizaje se activen capacidades diversas, y da opción al uso de metodologías cercanas a la realidad: visitas, estudio de casos, resolución de problemas, diseño y ejecución de proyectos, etc. (Badia, 2012; Luengo y Moya, 2013; Veneros y Toledo, 2009; Zabala, 2007). Creemos que sería interesante introducir las competencias de la educación para la paz en el currículo y que se trabajaran de manera usual. Un primer esfuerzo en la definición de las competencias afines a la EpP se encuentra en Eudalter (2015).

Asimismo, las metodologías socioafectivas, empleadas en la mayoría de las propuestas de educación para la paz (Boqué, 2009; Caireta, 2013), se han mostrado efectivas, porque parten de situaciones-problema que promueven la participación activa a través de dinámicas, dramatizaciones, juegos de rol, etc. de modo que los aprendizajes se pueden poner en común y transferir al propio contexto.

La tercera categoría gira alrededor de las dificultades a la hora de educar para la paz y en la paz en la escuela (DEP) y también ha generado, como en los casos anteriores, diferentes subcategorías. Así, han surgido dificultades externas para educar para la paz en la escuela. Esta subcategoría atiende a los desafíos que plantea la situación política nacional e internacional y una economía neoliberal que cuantifica el éxito escolar. Otras dificultades se atribuyen a actitudes negativas del alumnado, profesorado y familias. También se

señalan barreras que surgen por las características mismas de la escuela actual. Estas dificultades vienen refiriéndose al hecho de priorizar los resultados por encima de los procesos y a la fragmentación del currículum en asignaturas, cosa que dificulta una aproximación crítica a los problemas complejos de la sociedad actual.

En el trasfondo de estas respuestas siempre se encuentra un entorno social teñido de competitividad, violencia, presión por los resultados y de otros elementos que generan malestar y violencia. En este marco, los agentes educativos (alumnado, docentes y familias) exteriorizan actitudes de banalización de la violencia e impotencia ante la injusticia. No analizaremos aquí las características de la sociedad actual, que sociólogos y pensadores como Bauman y Donskis (2013), Hessel y Morin (2013), Lipovetsky y Serroy (2016) o Serres (2012), entre muchos otros, han coincidido en definir cómo una sociedad hipnótica y volátil. En esta sociedad Bauman y Donskis (2013) denuncian la trivialidad y banalidad que se han instaurado y que generan una creciente insensibilidad e indiferencia hacia el sufrimiento de los demás y ceguera frente las obligaciones de carácter ético.

En cuanto a la referencia a las características de la escuela actual, hay que reconocer que la violencia estructural está presente en esta institución. Aunque hay algunos estudios que abordan este tipo de violencia (Fallis y Opatow, 2003) y se preguntan si es el alumnado el que falla en las escuelas o son las escuelas las que fallan al alumnado, habría que profundizar en este terreno. Obviamente, aquí las políticas educativas tienen mucho que decir. A nivel político, se critica la falta de pacto social en educación, la preponderancia de los valores del mercado, el alejamiento social y de los medios de comunicación de la cultura de paz, la falta de presupuesto político para la paz, las carencias en la preparación de los docentes, etc. En este sentido, la Unesco (2015) reclama un viraje hacia una educación más humanizadora.

Finalmente, la última categoría aborda las aportaciones a los retos del sistema educativo a partir de la educación para la paz (AEP) y apunta hacia cuestiones de dentro de la escuela, cuestiones de amplio alcance educativo y cuestiones referentes a la problemática de la desigualdad social y las injusticias que influyen en el entorno escolar. En primer lugar, hay que recordar que buena parte de la muestra no está directamente vinculada con la educación y, por lo tanto, las respuestas proporcionan una mirada social hacia el sistema educativo. De manera general los entrevistados creen que hay mucho margen de mejora en la actual concepción y funcionamiento del sistema educativo, donde la equidad, la excelencia y la calidad continuarían siendo los retos fundamentales. Unos retos que forman parte de los debates educativos actuales y que están presentes en las agendas de cultura de paz.

También hay un amplio acuerdo sobre la necesidad de superar las desigualdades sociales que influyen negativamente en la educación, pero se observa que la cultura de paz está sujeta a varias limitaciones. Como se ve, no se han hecho referencias muy directas o específicas sobre la forma en que la cultura de paz podría incidir en la mejora del sistema educativo, aunque sí se menciona la necesidad de intervenir frente la marginación, la pobreza, la exclusión social, etc. como problemáticas que afectan a la educación.

A la vista de estos resultados, remarcamos, una vez más, la importancia de hacer visibles las acciones relacionadas con la cultura de la paz en el sistema educativo. Finalmente, el trabajo coordinado de los diferentes agentes educativos se ha señalado como un elemento importante en orden a la mejora de las carencias actuales del sistema educativo.

## **5. Conclusiones**

De la investigación se desprenden una serie de orientaciones para implementar la EpP en la escuela. Para comenzar, sería imprescindible apostar por una escuela democrática, pacífica e inclusiva con la implicación de toda la comunidad. La escuela, entonces, debería tener entre sus objetivos, el de educar buenas personas y no tan solo personas con buenos resultados académicos. En este sentido, se echa en falta la evaluación de los programas de convivencia y formación para saber ser y saber estar en la escuela, con el fin de poder determinar su incidencia y comenzar a establecer vínculos con la calidad y el éxito educativos. Nada de esto puede suceder sin que antes se creen estructuras organizativas en los centros docentes en torno a los parámetros de la paz. Por lo tanto, sería muy valioso el reconocer y fortalecer, desde la administración, los programas de mediación escolar en los centros docentes, entre otras estrategias que inciden positivamente en la gestión dialogada de los conflictos y en la convivencia pacífica. De lo que se trata, en realidad, es de impulsar una educación humanizadora y comprometida con el sufrimiento de los demás y con las obligaciones morales. Pero, además, se deberían aprovechar tanto el aprendizaje competencial como las metodologías socioafectivas para incluir con naturalidad la EpP en la escuela y, al mismo tiempo, fomentar experiencias de Aprendizaje y Servicio (APS) vinculadas con entidades que trabajan para la paz. Por otra parte, sería del todo conveniente el poder detectar, estudiar y abordar las formas de violencia estructural en las escuelas, porque su erradicación permitiría convertir a los centros docentes en espacios verdaderamente pacíficos. Aun así, también resultaría imprescindible impulsar las acciones proactivas que contribuyen a promover la equidad, la excelencia y la calidad del sistema educativo desde la cultura de la paz, haciendo especial énfasis en la superación de las desigualdades. Finalmente, cabría insistir una vez más en la co-responsabilidad educativa entre los diferentes agentes y darle apoyo. Estas sugerencias podrían contribuir a articular una escuela con una presencia decidida de la educación para la paz y en la paz, comprometida con una mejor calidad educativa, centrada en el sentido mismo de la educación, y a una sociedad más equitativa.

Los resultados de este estudio coinciden con las consideraciones de diferentes aportaciones sobre el tema, como la clásica perspectiva de Galtung sobre la paz positiva (1985, 1998a y 1998b) y la de Harris y Synott (2002). También, están en consonancia con las aportaciones más recientes, que abordan desafíos educativos actuales como, por ejemplo, la de Barbeito (2019) que se centra en la gestión positiva de los conflictos; la de Martínez Lirola (2017) sobre la educación para el desarrollo y la igualdad de género; la de Luengo y Moya (2013) acerca de las competencias educativas o de la propia UNESCO (2015, 2017).

### *Prospectiva*

A la hora de trazar una hoja de ruta hacia la EpP en la escuela, fruto de esta investigación podemos resaltar una serie de medidas para desplegar en el futuro e interpelar las políticas educativas. Cada una de estas medidas merecería uno o más trabajos de investigación por sí misma y el subsiguiente plan de acción.

a) Medidas dirigidas a hacer efectiva la educación para la paz positiva en la escuela (educar para la paz):

- Concreción de la educación para la paz en las normativas educativas.

- Identificación y desarrollo, dentro del currículo escolar, de las competencias para la paz positiva (competencias para la vida).
- Formación en cultura de la paz en los Grados de Educación, en los Posgrados y los cursos de formación permanente dirigidos al profesorado (transversalidad, optatividad, prácticum, trabajo final de grado, escuela de verano...).
- Introducción de metodologías experienciales y socioafectivas (aprendizaje y servicio, trabajo cooperativo, solución de casos, dramatizaciones, visitas...).
- Vinculación sólida y continuada entre la educación formal, la no formal y la informal.
- Institución de premios a buenas prácticas (web para consulta y difusión) y conmemoraciones (DENIP).

b) Medidas dirigidas a favorecer la práctica de la paz en la escuela (educar en la paz):

- Revisar el sistema educativo y la escuela desde la óptica de la cultura de la paz (visión humanizadora).
- Promover la erradicación de las desigualdades en el sistema educativo (acceso y permanencia).
- Desarrollar un modelo holístico de EpP (estilo de vida).
- Detectar y abordar las formas de violencia estructural en la escuela y su erradicación.
- Reforzar la mediación escolar y promover la justicia restaurativa.
- Incluir procedimientos de educación no formal e informal.

Finalmente sugerimos crear un grupo promotor en la escuela, organizado en secciones, dirigidas a abordar las líneas de trabajo anteriores u otras que pudieran identificar e implementar una educación en paz positiva.

## Agradecimientos

El trabajo que aquí presentamos es el resultado de la investigación “Cultura de paz y educación. Un inciso en las políticas educativas” (Ref. 2014 RICIP 00010; I.P.: M. Carme Boqué), financiada por el Instituto Catalán Internacional para la Paz y que fue realizado en Cataluña (España) entre los años 2015 y 2016.

## Referencias

- Alonso, L. E. (1999). Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-240). Madrid: Síntesis.
- Badia, A. (2012). *Estrategias y competencias de aprendizaje en educación*. Madrid: Síntesis.
- Barbeito, C. (2019). Conflict matters. Peace and conflict education practices towards SDG16. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 181-200.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.011>

- Bauman, Z. y Donskis, L. (2013). *Moral blindness: The loss of sensitivity un liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bajaj, M. (2019). Conceptualising critical peace education for conflict settings. *Education and Conflict Review*, 2, 65-69.
- Bertaux, D. (1993). La perspectiva biográfica: Validez metodológica y potencialidades. En J. M. Marinas y C. Santamarina, *La historia oral: Métodos y experiencias* (pp. 149-171). Madrid: Debate.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Blanchet, A., Ghiglione, R, Massonat, J. y Trognon, A. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Narcea.
- Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Boqué, M. C. (2009). *Construir la paz. Transformar los conflictos en oportunidades*. Alicante: Caja de Ahorros del Mediterráneo.
- Boqué, M. C. (2004). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades. Etapas primaria y secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- Boulding, E. (1992). The concept of peace culture. En A. Eide (Ed.), *Peace and conflict issues after the cold war* (pp. 107-133). París: UNESCO.
- Caireta, M. (2013). *Educació per a la pau i la convivència en el marc escolar. Una mirada des de la formació del professorat*. Barcelona: Escola Cultura de Pau.
- Carneros, S., Murillo, F. J. y Moreno, I. (2018). Una aproximación conceptual a la educación para la justicia social y ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 17-36. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.001>
- Caro, M. T., Valverde, M. T. y González, M. (2015). *Guía de trabajos fin de grado en educación*. Madrid: Pirámide.
- Chaudhuri, S. (2015). Peace education in a broader perspective. *Education Journal*, 4(1), 6-9.
- Cohen, L. y Manion, L. (1989). *Research methods in education*. Londres: Routledge.
- Cook, T. D. y Reichard, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cotán, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta*, 19, 33-48. <https://doi.org/10.29257/EA19.2016.03>
- Cremin, H. y Bevington, T. (2017). *Positive peace in schools. Tackling conflict and creating a culture of peace in the classroom*. Nueva York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315304236>
- Crews, R. J. y Weigert, K. M. (Eds.). (1999). *Teaching for justice: Concepts and models for service-learning in peace studies*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Curle, A. (1995). *Another way. Positive response to contemporary violence*. Oxford: Jon Carpenter Publishing.
- Danesh, H. B. (2008). The education for peace integrative curriculum: Concepts, contents, efficacy. *Journal of Peace Education*, 5(2), 157-173. <https://doi.org/10.1080/17400200802264396>
- Dendaluce, I. (1998). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Edualter. (2015). *Competències i educació pel desenvolupament (EpD)*. Recuperado de <http://competenciesiepd.edualter.org/ca>
- Fallis, R. K. y Opotow, S. (2003). Are students failing school or are schools failing students? Class cutting in high school. *Journal of Social Issues*, 59(1), 103-119. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00007>
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria.
- Fountain, S. (1999) (Coord.). *Peace education in UNICEF*. Nueva York, NY: UNICEF.
- Galindo, J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Ciudad de México: Assison Wesley Longman.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Galtung, J. (1998a). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao: Gernica Gogoratuz
- Galtung, J. (1998b). *Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. e Ikeda, D. (1995). *Choose peace*. Londres: Pluto Press.
- García Raga, L., Chiva, I., Moral, A. y Ramos, G. (2016). Fortalezas y debilidades de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 2013-2015. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2016.28.15](https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.28.15)
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guber, R. (2004). La entrevista antropológica: Introducción a la no directividad. En R. Guber (Ed.), *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo* (pp. 203-249). Barcelona: Paidós.
- Haavelsrud, M. (2010). *El poder de la educación. Aprendizajes para vivir en libertad*. Madrid: Universidad para la Paz.
- Harris, I. y Synott, J. (2002). Peace education for a new century. *Social Alternatives*, 21(1), 3-6.
- Hernández-Sampiere, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill. <https://doi.org/10.29057/esat.v5i10.3280>
- Hessel, S. y Morin, E. (2012). *The path to hope*. Nueva York, NY: Other Press.
- Jaeger, M. (Ed.) (1998). *Complementary methods for research in education*. Washington, DC: AERA.
- Jares, X. R. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Konrad, A. (2016). *La educación como ética de la libertad. Construcción autónoma de la personalidad moral y de la ciudadanía democrática*. Montevideo: Fundación Konrad-Adenauer.
- Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Lederach, J. P. (2003). *The little book of conflict transformation*. Intercourse, PA: Good Books.
- León, O. G. y Montero, I. (1999). *Diseño de investigaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2016). *L'Esthetisation du monde*. París: Gallimard.
- Luengo, F. y Moya, J. (2013). *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.



- Magendzo, A. y Toledo, M. A. (2009). Educación en derechos humanos: Curriculum historia y ciencias sociales del 2º año de enseñanza media. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 139-154.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000100008>
- Martínez Lirola, M. (2017). *La importancia del análisis crítico del discurso y la gramática visual para analizar textos. Propuesta de actividades prácticas enmarcadas en la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz*. Granada: Comares.
- Martínez, V. (1995). *Teoría de la paz*. Valencia: Nau llibres.
- Martínez Miguélez, M. (2014). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Ciudad de México: Trillas.
- Martínez, C. y Sánchez, S. (2013). *Escuela, espacio de paz. Experiencias desde Andalucía*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Masllorens, X. (2004). *El quinto poder. La solidaridad activa*. Barcelona: Fundació Intermón-Oxfam.
- Mèlich, J.C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mínguez, R., Romero, B. E. y Pedreño, M. (2016). La pedagogía del otro: Bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 163-183.  
<https://doi.org/10.14201/teoredu282163183>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Síntesis.
- Muñoz, F. A. (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.
- Pérez Serrano, G. (1994a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1994b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Quesada, M. (1984). *La entrevista: Obra creativa*. Barcelona: Mitre.
- Reardon, B. (1993). Pedagogy as purpose: peace education in the context of violence. En P. Cremin (Ed.), *Education for peace* (pp. 101-113). Limerik: Educational Studies Association of Ireland.
- Santos Guerra, M. A. (2001). Hacia el futuro: Riesgos y esperanzas. En AAVV., *Valores escolares y educación para la ciudadanía* (pp. 48-50). Barcelona: Graó.
- Serres, M. (2012). *Petite poucette*. París: Le Pommier.
- Schiller, F. (2018). *Cartas sobre la educación estética de la humanidad*. Barcelona: Acantilado.
- Tamashiro, R. y Furnari, E. (2015). Museums for peace: Agents and instruments of peace education. *Journal of Peace Education*, 12(3), 223-235.  
<https://doi.org/10.1080/17400201.2015.1092712>
- Tuvilla, J. (2004a). *Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Tuvilla, J. (2004b). *Guía para elaborar un proyecto integral de "Escuela: Espacio de paz". Materiales de apoyo n° 1 y n° 2*. Sevilla: Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
- Udayakumar, S. P. (2009). Peace education in India: A proposal peace prints. *South Asian Journal Peacebuilding*, 2(1), 1-6.

- UNESCO. (2001). *Learning the way of peace. A teacher's guide to peace education*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Rethinking education. Towards a global common good?* París: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals. Learning objectives*. París: UNESCO.
- Ury, W. L. (2000). *Alcanzar la paz. Diez caminos para resolver conflictos en la casa, el trabajo y el mundo*. Buenos Aires: Paidós.
- Vallés, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vallés, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza*. Madrid: Paidós.
- Veneros, D. y Toledo, M. A. (2009). Del uso pedagógico de lugares de memoria: Visita de estudiantes de educación media al parque por la paz Villa Grimaldi (Santiago, Chile). *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 1999-220 <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000100012>
- Vinyamata, E. (2004a). *Conflictología*. Barcelona: Ariel.
- Vinyamata, E. (2004b). *Aprender mediación*. Barcelona: Paidós.
- Weil, P. (1991). *L'art de viure en pau: Cap a una nova consciència de la pau*. Barcelona: UNESCO.
- Zembylas, M. (2018). Con-divergences between postcolonial and critical peace education: Towards pedagogies of decolonization in peace education. *Journal of Peace Education*, 15(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1412299>
- Zabala, A. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zamora, J. A. (2018). El "valor" de educar. Una aproximación a la relación entre educación y ciudadanía. En R. Mínguez y E. Romero (Coord.), *La educación ciudadana en un mundo en transformación: Miradas y propuestas* (pp. 19-52). Barcelona: Octaedro.

## Breve CV de las autoras

### Montserrat Alguacil De Nicolàs

Licenciada en Filosofía y Letras (sección Pedagogía) por la Universidad de Barcelona, Doctora en Pedagogía por la Universidad Ramon Llull (Barcelona). Profesora titular de Universidad Ramon Llull, Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna. Miembro del grupo de investigación consolidado en Pedagogía, Sociedad e Innovación con el apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación – PSITIC. Investigadora en proyectos competitivos relacionados con la educación para la paz como, por ejemplo, diseño de una hoja de ruta para la inclusión de la voz de la infancia y la adolescencia en las agendas de educación, salud, justicia y bienestar (2018DEMOC\_00005); La contribución de los niños y niñas en las sociedades democráticas. De la gobernanza de la escuela a la gobernanza del municipio y del país (2015DEMOC00016). Cultura de Paz y Educación. Un inciso en las políticas educativas (2014 RICIP 00010) y La construcción de la Paz en la clase de Ciudadanía y Derechos Humanos (2010RICIP00008). ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7766-3839>. Email: [montserratan@blanquerna.url.edu](mailto:montserratan@blanquerna.url.edu)

**Maria Carme Boqué Torremorell**

Maestra, Licenciada en Ciencias de la Educación, Posgraduada en Mediación y Resolución de Conflictos y Doctora en Pedagogía. Profesora titular de los grados en Educación de la FPCEE Blanquerna, Universidad Ramon Llull (Barcelona). Formadora de formadores y ponente en congresos y jornadas internacionales. Ha colaborado con la Consejería de Educación de Catalunya en los programas de convivencia y mediación y con el programa «Escuela Espacio de Paz» de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Investigadora del grupo PSITIC, interesada en temas de convivencia, conflictos, mediación, cultura de paz, violencia, participación, ciudadanía y competencias sociales y emocionales. Miembro del Consejo Editorial del Journal of Peace Education y del Observatorio de los derechos de la infancia y la adolescencia de Catalunya y del jurado del Evens Prize for Peace Education. Autora de numerosos artículos y libros. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7543-7843>. Email: [mariacarme@blanquerna.url.edu](mailto:mariacarme@blanquerna.url.edu)

**Maria Dolors Ribalta Alcalde**

Maestra de Educación Física (Universidad de Lleida), Posgraduada en Psicología del Deporte en Edad Escolar (Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona). Licenciada y Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Universidad Ramon Llull). Profesora de los grados de Educación de la FPCEE Blanquerna, Universidad Ramon Llull (Barcelona). Miembro del Grupo de Investigación e Innovación sobre Deporte y Sociedad (GRIES). Ha participado en los siguientes proyectos de investigación: Cultura de Paz y Educación. Un inciso en las políticas educativas (2014 RICIP 00010) y Mujeres, deporte y dictadura. Memoria oral de las mujeres deportistas bajo el franquismo (1939-1975) HAR2013-43652-R. Ha colaborado en diversos artículos y capítulos sobre mujer y deporte y en el libro *15 Conversaciones Sociedad y Escuela en Paz +*. Barcelona: Editorial Octaedro. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8964-1266>. Email: [modolorsra@blanquerna.url.edu](mailto:modolorsra@blanquerna.url.edu)



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

## Educación para la Ciudadanía Mundial: Una Innovación Curricular en Ciencias Sociales

### Global Citizenship Education: A Curricular Innovation in Social Sciences

Nicolás Aguilar-Forero \*  
Diego Fernando Mendoza Torres  
Ana María Velásquez  
Daniel Felipe Espitia  
Jennifer Ducón Pardey  
Jana De Poorter

\* Universidad de los Andes, Colombia

Este estudio explora una innovación curricular en la clase de ciencias sociales de una escuela pública en Bogotá, Colombia, orientada a integrar algunos de los objetivos de la Educación para la Ciudadanía Mundial en los planes de estudio de los estudiantes de décimo grado. A través de un proyecto de investigación-acción se reformuló el plan de estudios del docente para enriquecerlo con una visión global de los temas tratados. Los resultados muestran cómo a través de estrategias lúdicas e innovadoras los estudiantes comprenden las diferencias entre distintos sistemas de gobierno y el sentido de la participación democrática. Asimismo, por medio de ejercicios comparativos, logran comprender la complejidad del conflicto armado en Colombia, en diálogo con los procesos de transición democrática acontecidos en otros países. Por último, gracias a ejercicios de investigación sobre movimientos sociales globales y al uso de portafolios, analizan las motivaciones y formas de acción de estos movimientos y se identifican empáticamente con la defensa de los derechos humanos. Con esta base, en este artículo se destacan lecciones aprendidas que pueden aportar a los maestros interesados en realizar innovaciones similares en sus aulas.

**Descriptores:** Educación; Ciudadanía; Ciencias sociales; Investigación-acción; Innovaciones educativas.

This study explores a curricular innovation in the social studies class of a public school in Bogota, Colombia, in order to integrate some of the Global Citizenship Education objectives in the curricula of tenth grade students. Through an action research project, we were able to reform the teacher's former plan of studies to enrich it with a global vision of the topics discussed. Results show how, through ludic and innovative strategies, students understand the differences among various government systems, and the sense of democratic participation. Likewise, through comparative exercises, they get to understand the complexity of armed conflict in Colombia, in dialogue with the processes of democratic transition that took place in other countries. Lastly, thanks to research activities about global social movements and to the use of portfolios, students analyze the motives and forms of action of those movements, and empathically identify themselves with the defense of human rights. Learned lessons for teachers interested in conducting similar innovations in their classrooms are highlighted.

**Keywords:** Education; Citizenship; Social sciences; Action research; Educational innovations.

---

\*Contacto: [nj.aguilar1902@uniandes.edu.co](mailto:nj.aguilar1902@uniandes.edu.co)

ISSN: 2254-3139  
[www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/)  
[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

Recibido: 1 de septiembre 2019  
1ª Evaluación: 27 de octubre 2019  
2ª Evaluación: 2 de diciembre 2019  
Aceptado: 8 de diciembre 2019

## 1. Revisión de la literatura

En 2015, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) presentó la agenda mundial de desarrollo, dentro de la cual se incluyen 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS). Como parte del cuarto objetivo, orientado a proveer una educación de calidad, se propone:

*... asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (ONU, s.f., meta 4.7)*

De esta manera, la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) emerge como una de las estrategias que pueden contribuir a alcanzar los ODS y, en particular, el objetivo cuatro relativo a la calidad de la educación. Para la UNESCO (2015), la ECM “refiere a un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común. Hace hincapié en la interdependencia política, económica, social y cultural y en las interconexiones entre los niveles local, nacional y mundial” (p. 14). A pesar de ser un concepto y estrategia emergente, la UNESCO (2018) ha resaltado experiencias en diferentes países en los que, desde distintos enfoques y conceptos educativos locales, se ha aportado a hacer realidad los tres principios centrales de la ECM que la distinguen de otras estrategias educativas: “respeto por la diversidad, solidaridad y sentido compartido de humanidad” (p. 4). El caso de Colombia es un buen ejemplo de cómo, desde un programa local como el de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (MEN), ya se tiene una base para alcanzar los objetivos y principios de la ECM, a partir de los Estándares de Competencias Ciudadanas (2004). Estos estándares se organizan en tres grandes categorías que representan dimensiones centrales del ejercicio ciudadano: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (MEN, 2004; Jaramillo y Mesa, 2009).

El avance desarrollado en Colombia en esta materia llevó a que el país fuera incluido en 2016 en un proyecto de desarrollo curricular liderado por el Centro de Asia y el Pacífico de Educación para el Entendimiento Internacional (APCEIU, por su sigla en inglés), una agencia de segundo nivel de la UNESCO. En dicho proyecto se invitó a cuatro países a embarcarse en la meta de integrar los objetivos de ECM en sus currículos nacionales. Fruto de este proyecto, el MEN construyó unos Lineamientos de Formación de Educadores para la Ciudadanía (MEN, 2018), con los cuales se pretende ofrecer orientaciones a las Facultades de Educación en Colombia sobre cómo formar en los conocimientos y las competencias que los estudiantes de pregrado y posgrado en educación requieren para promover la educación para la ciudadanía y la ECM en sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, si bien los lineamientos propuestos por el MEN son una iniciativa importante para promover la ECM en el país, requieren ser complementados con ideas concretas en torno a la manera como los docentes pueden implementar la ECM en su práctica.

Cabe destacar que el concepto de ECM ha sido ampliamente discutido en la literatura académica (Andreotti, 2011; Andreotti y Pashby, 2013; Boni, Hofmann-Pinilla y Sow, 2012; Pais y Costa, 2017; Parmenter, 2011; Peraza, 2016; Truong-White y Mclean, 2015; Arthur, 2014; Balarin, 2011; Jooste y Heleta, 2017; Nieto, 2017; Standish, 2014). Entre algunos de los enfoques que proponen una perspectiva al respecto, están el neoliberal, el anti-ciudadanía mundial, el decolonial y el crítico/transformador. El enfoque neoliberal propone que la ECM debe preparar a los estudiantes para adecuarse y aportar a la

productividad en una economía global. El enfoque anti-ciudadanía mundial invita a abandonar el concepto en sí mismo en tanto se considera en exceso abstracto o contradictorio con la idea de que la ciudadanía requiere pertenecer a una nación. El enfoque decolonial invita a problematizar el concepto en tanto puede estar favoreciendo una perspectiva de ciudadano principalmente eurocentrista, y a enfatizar en las particularidades socioculturales de cada contexto. Finalmente, el crítico/transformador pone el énfasis en la comprensión de las relaciones de poder y en la participación de los individuos para transformar las comunidades en búsqueda de la justicia social (ver una discusión más detallada sobre estos enfoques en Aguilar-Forero y Velásquez, 2018; Aktas et al., 2017; Hartung, 2017; Cho y Mosselson, 2017; Veugelers, 2011; Shultz, 2007).

La UNESCO, en este marco, al ser parte de la ONU y actualmente una de las principales promotoras de la ECM, se esfuerza por comprometer a las personas y naciones con el desarrollo sostenible, el respeto de las diferencias, la inclusión y la formación de una ciudadanía que pueda construir un mundo cada vez mejor al que tenemos en la actualidad (Han, 2016). Ello dialoga con la concepción de formación ciudadana propuesta en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del MEN, a los que ya se hizo referencia. Desde estos estándares se busca:

*Apoyar el desarrollo de las competencias y los conocimientos que necesitan niños, niñas y jóvenes del país para ejercer su derecho a actuar como agentes activos y de manera constructiva en la sociedad: para participar activa y responsablemente en las decisiones colectivas de manera democrática, para resolver los conflictos en forma pacífica y para respetar la diversidad humana, entre otros [elementos] importantes, como proteger el medio ambiente. En otras palabras, formar de manera reflexiva y deliberada para proteger y promover los Derechos Humanos y hacer realidad la sociedad que soñamos. (MEN, 2006, p. 154)*

En ese sentido, se puede afirmar que tanto las propuestas de la UNESCO como las del MEN dialogan con el enfoque crítico/transformador, en la medida en que buscan formar ciudadanos que respetan y valoren las diferencias, promuevan los Derechos Humanos y participen activa y democráticamente en la construcción de un mundo mejor, más justo, inclusivo y sostenible. Este es el mismo enfoque desde el cual se enmarca la presente investigación. Desde este enfoque el profesor se constituye en un agente esencial para la formación ciudadana de los niños, las niñas y los jóvenes, como se estipula y promueve en la Ley General de Educación (1994) en la que se otorga un rol central al docente, al conceder autonomía a las instituciones educativas para:

*organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional. (p. 17)*

Esto implica que, si bien los Estándares y lineamientos del MEN son un referente de las metas mínimas que se deben alcanzar en la educación para todos los estudiantes de Colombia, las metas específicas más allá de estos mínimos y las estrategias para llegar a ellas, deben ser construidas por la comunidad educativa a nivel local. Esto empodera al profesor como agente de su currículo, quien es llamado a indagar, explorar y proponer las mejores maneras de integrar y adaptar los objetivos de educación para la ciudadanía y de ECM en su currículo. Es por esto que esta investigación se sitúa en la práctica particular de un profesor de ciencias sociales, quien, en colaboración con un equipo de investigación, se propuso diseñar, implementar y evaluar estrategias de integración de objetivos de ECM

en sus clases, dirigidas a estudiantes de grado décimo de un colegio oficial de Bogotá. Dicho proceso y sus resultados se exponen en el presente artículo.

Es importante mencionar que, desde el Proyecto Educativo Institucional y el plan de área de ciencias sociales de la institución educativa en la que se realizó el estudio, se promueve que los estudiantes que cursan la educación media analicen su entorno social y político, a la luz de los problemas globales, tanto históricos como presentes. En particular, como eje integrador del área de ciencias sociales para grado décimo, se propone que los estudiantes observen “los factores que ayudan al desarrollo espacial, histórico, político, económico, social y cultural de Colombia y Latinoamérica en proporción con otros territorios del planeta” (Plan de área, 2015, p. 50). En este marco, se encuentra una oportunidad para diseñar, implementar y analizar tres procesos políticos a la luz de la ECM: los sistemas de poder y de participación en la historia y en el país; el conflicto armado, sus orígenes, trayectorias y dinámicas de reconstrucción de paz en Colombia y en el mundo; y los movimientos sociales como instancias de manifestación y resistencia frente a las injusticias sociales. Estos procesos se encuentran alineados con los temas y objetivos de ECM propuestos para este rango etario (jóvenes entre 14 y 17 años) por la UNESCO (2015).

En síntesis, este estudio busca aprovechar la coyuntura de apoyo desde la ONU y la UNESCO a la educación para la ciudadanía y la ECM, con el propósito de diseñar, implementar y evaluar una iniciativa de innovación curricular en la clase de ciencias sociales de un profesor de grado décimo de un colegio público localizado en la capital colombiana. En particular, se proponen tres experiencias pedagógicas para trabajar los tres procesos mencionados, entablando diálogos entre el contexto colombiano y problemáticas mundiales del pasado o de la actualidad. La investigación y el presente artículo dan cuenta de una evaluación formativa de las tres experiencias, a partir de la sistematización de las actividades por parte del profesor, de las reflexiones del grupo de investigación y del análisis de los productos realizados por los estudiantes durante las clases. Todo lo anterior con el fin de responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el potencial de las tres experiencias pedagógicas propuestas para promover la ECM? La pregunta se acompaña de dos objetivos fundamentales de investigación: analizar las competencias de ciudadanía mundial que se desarrollaron en estudiantes de secundaria por medio de las tres experiencias pedagógicas propuestas; e identificar, luego del diseño, implementación y evaluación de dichas experiencias, posibilidades y lecciones aprendidas que puedan ser replicadas en otros contextos.

## **2. Método**

El enfoque metodológico en el que nos apoyamos a lo largo de esta experiencia fue la investigación-acción. Como señala Latorre (2007) la investigación-acción es una forma de indagación realizada por los docentes para mejorar sus prácticas con base en evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de otras personas. Se trata de una aproximación en la que se une teoría y práctica, investigación y acción, saber y hacer, con el fin de alcanzar distintos fines prácticos: desarrollo curricular, autodesarrollo profesional, fortalecimiento de procesos o programas educativos, entre otros. Se caracteriza por el diseño e implementación de estrategias de acción que son sometidas a observación, reflexión y cambio. Por lo tanto, su propósito es la transformación educativa y social, a la cual se llega a través de la generación de conocimientos sobre las prácticas y realidades en las que se interviene. Para alcanzar este propósito se siguen ciertos ciclos que implican



“un vaivén –espiral dialéctica– entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan” (p. 32). Para efectos de este estudio la investigación-acción se desarrolló a través del siguiente procedimiento metodológico:

#### *Diseño del plan de acción*

A mediados del año 2017 se conformó un equipo de investigación integrado por investigadores y practicantes de la Universidad de los Andes, y un docente de ciencias sociales de una institución del sector oficial. El propósito inicial fue conocer a fondo el currículo que el docente aplicó en el año lectivo 2017, con el fin de encontrar escenarios de posible intervención y transformación en los que se pudieran incluir estrategias de ECM. Para ello se realizaron reuniones durante casi cuatro meses, en las que se discutieron varios referentes teóricos y se procedió con el diseño de las distintas unidades. Estas unidades dan cuenta no solo de los diferentes objetivos construidos de manera integrada entre el área de ciencias sociales y los objetivos de ECM planteados por la UNESCO (2015), sino que también dan una primera idea del tipo de actividades y estrategias que permiten hacer realidad el proyecto de integración de la ECM en el aula. Para este caso se identificaron oportunidades para integrar actividades de ECM en tres unidades que ya se venían trabajando: democracia y participación, conflicto armado y movimientos sociales.

#### *Implementación de acciones*

Desde febrero hasta agosto de 2018 se implementaron las actividades previamente diseñadas. Entre estas actividades se adelantaron cine-foros, talleres, teatro-imagen, juegos de roles, salidas pedagógicas, entre otros, las cuales fueron dinamizadas directamente por el docente de la institución educativa y por una de las investigadoras de la Universidad. Las actividades se implementaron con un total de 93 estudiantes (43 hombres y 50 mujeres) con edades que oscilaban entre los 14 y los 17 años, pertenecientes a tres grupos de grado décimo de la jornada mañana de una institución educativa distrital de la localidad de Puente Aranda en Bogotá, Colombia. Los estudiantes participantes provienen de contextos propios de los niveles socioeconómicos medios y bajos, con familias integradas mayoritariamente por padres y madres trabajadores independientes, empleados como operarios en niveles técnicos y, en menor medida, profesionales.

Cada uno de los jóvenes recibió un consentimiento informado que fue leído y aprobado por sus padres y acudientes, y que evidenció el deseo de participar libremente en la investigación aportando información de manera anónima. En ningún momento la investigación representó un riesgo para los estudiantes, quienes, además, fueron tratados con los debidos protocolos en todas las fases del proceso. Entretanto, la institución representada en los directivos docentes, fue informada del propósito de la investigación y al contar con la participación directa de un docente de planta del área de ciencias sociales, facilitó su desarrollo y garantizó la retribución a la población en términos de cualificación de los programas académicos y dinamización de las experiencias de aprendizaje para los estudiantes. Finalmente, los resultados de la investigación han sido debidamente socializados con los estudiantes y se espera que en una jornada pedagógica se puedan presentar a los demás maestros del colegio.

#### *Observación y registro de actividades*

En paralelo a la fase anterior, se implementaron un conjunto de técnicas de investigación que permitieron evaluar los resultados de la intervención. La técnica principal fue la observación participante registrada en diarios de campo, la cual se acompañó de registros

en video de las actividades más significativas que tuvieron lugar a lo largo del estudio. De igual forma, con el fin de registrar y evaluar los aprendizajes derivados de las distintas sesiones de la primera unidad (democracia y participación), se implementó la herramienta conocida como mapeo personal de significados (PMM por su sigla en inglés), instrumento diseñado para medir cómo una experiencia de aprendizaje afecta diferencialmente el entramado emocional, conceptual y comportamental de los sujetos, indagando no sólo por qué se aprende sino por cómo se aprende (Falk, 2003). Esta herramienta consta de tres momentos:

- Antes de iniciar las actividades de cada unidad se pide a los estudiantes que, de manera individual, hagan una lluvia de ideas (palabras, frases, conceptos) relacionadas con un concepto motivador como, en este caso, participación democrática.
- Después de haber terminado las cinco sesiones de la unidad, se pide a cada estudiante que intervenga de nuevo su mapa previo, subrayando las ideas que ya no considera pertinentes y agregando, con un color diferente al utilizado en su mapa previo, nuevas palabras, ideas o conceptos.
- Para terminar, al respaldo de su mapa o en una hoja aparte cada estudiante justifica por qué realizó ciertos cambios en su mapa, por ejemplo, por qué suprimió ciertas palabras y por qué asoció otras nuevas al concepto motivador.

Para evaluar los aprendizajes e interpretar los progresos a lo largo de la segunda unidad (conflicto armado), se diseñó una ficha donde los estudiantes organizaron sus ideas, conceptos, análisis y perspectivas a la luz de sus experiencias de aprendizaje durante las distintas sesiones. La ficha titulada para el estudio *matriz de análisis de conflictos* les permitió a los estudiantes comprender antecedentes, causas, hechos, consecuencias y soluciones de los conflictos estudiados (Colombia, El Salvador, Ruanda e Irlanda del Norte), así como establecer semejanzas y diferencias en las experiencias de cada país.

Finalmente, en cuanto a la unidad de movimientos sociales, la herramienta de evaluación empleada por el equipo de docentes-investigadores fue el *portafolio*. Cada uno de los tres grupos de grado décimo se dividió en tríadas de estudiantes que representaron un movimiento social con impacto a nivel global y, así, cada equipo de trabajo diseñó y habilitó una carpeta o portafolio donde almacenó las actividades desarrolladas por su grupo, así como las compartidas por los compañeros de otros movimientos sociales. Aquí recopilaron, entre otros, logos, canciones y fichas de películas trabajadas en las diferentes sesiones, alusivas a cada movimiento.

#### *Reflexión y análisis de los resultados*

Luego de diseñar e implementar un plan de acción y de observar las actividades con el fin de recolectar evidencias para evaluarlas, se reflexionó sobre las acciones registradas a través de discusiones entre los distintos miembros del grupo. El propósito de esta reflexión fue reconstruir el significado de la experiencia de investigación-acción e identificar claves que permitieran replicar las actividades realizadas en otros contextos similares. Es importante señalar que las fases acá descritas no fueron necesariamente secuenciales, pues por el contrario se superpusieron constantemente y se reforzaron entre sí. En el caso de la reflexión, a lo largo de todo el ciclo, el grupo de trabajo se reunió semanalmente para realizar ajustes al plan de acción, compartir impresiones sobre las actividades realizadas y hacer lecturas de contexto y de los grupos de estudiantes con los

que se trabajó. Asimismo, en estas reuniones, que también fueron registradas en un formato previamente diseñado, fue posible evaluar acciones previas y coordinar la realización de acciones futuras.

Toda la información derivada de la implementación y observación de acciones fue analizada con base en los objetivos propuestos para cada unidad. Para el caso de la primera unidad, en la que se evaluaron los aprendizajes con base en el PPM, tuvimos en cuenta dos de las dimensiones analíticas propuestas por Falk (2003), las cuales arrojan resultados tanto cuantitativos como cualitativos:

- Amplitud (*Breadth*): mide la amplitud de conocimientos y aprendizajes generados a partir del conteo de la cantidad de conceptos apropiados. Para esto se determina el total de conceptos relevantes plasmados, es decir, se compara cuántos conceptos se utilizaron antes y después de la experiencia de formación.
- Profundidad (*Depth*): mide el grado de profundidad o riqueza que tienen los conceptos a partir del nivel de conexiones o grado de complejidad de los conceptos incluidos. Para esto se tienen en cuenta aspectos fundamentales como la cohesión (si los conceptos son interdependientes o se exponen de manera dispersa), la jerarquía (si el mapa organiza conceptos exponiendo algunos como más importantes, centrales o globales que otros) y la “vinculación emocional”, esto es, las palabras, frases o expresiones que expresan inquietudes, necesidades o posiciones (neutrales, positivas o negativas) frente al concepto motivador.

Los resultados obtenidos en las distintas categorías se analizaron a la luz de los tres objetivos de esta unidad: 1) identificar y comprender la organización de diferentes sistemas de gobierno, a nivel local, nacional y mundial; 2) evaluar críticamente la democracia como sistema de organización social; 3) aportar a la construcción de su comunidad a través de la participación en asuntos de interés común.

Cuadro 1. Matriz utilizada para el análisis de las unidades 2 y 3

UNIDADES	OBJ. COGNITIVO	OBJ. SOCIOEMOCIONAL	OBJ. CONDUCTUAL
Conflicto armado	¿Los estudiantes identifican las causas y consecuencias políticas, económicas, sociales y ambientales de los conflictos armados en el contexto nacional y mundial?	¿Logran cultivar la empatía y la solidaridad hacia otros individuos y grupos sociales, para convivir pacífica y constructivamente en medio de la diferencia y la pluralidad?	¿Proponen acciones para aportar a la construcción de paz de cara al posconflicto en Colombia?
Movimientos sociales	¿Los estudiantes examinan críticamente los problemas locales, nacionales y mundiales frente a los cuales reaccionan los movimientos sociales, así como sus formas de acción colectiva?	¿Se identifican y comprometen empáticamente con la reivindicación de grupos marginados?	¿Defienden las causas de los movimientos sociales y se manifiestan pacífica y creativamente para divulgarlas?

Fuente: Elaboración propia.

En el caso del análisis de la segunda y la tercera unidad, se codificó la información recopilada (transcripciones de videos, matriz de análisis de conflictos y portafolios) teniendo en cuenta ciertas preguntas orientadoras relacionadas, igualmente, con los

objetivos de cada una de estas unidades. Dichos objetivos se apoyaron en los tres ámbitos de aprendizaje propuestos por la UNESCO (2015) como transversales a las estrategias de ECM: el cognitivo, el socioemocional y el conductual. Esta información se organizó en una matriz que permitió establecer conexiones y comparaciones entre los datos obtenidos. La base de dicha matriz aparece en el cuadro 1.

### 3. Resultados

El proceso de planeación colectiva se materializó en un plan de acción flexible y adaptable a efectos imprevistos (Latorre, 2007), expresado en un diseño curricular en el que se plantearon objetivos, competencias, actividades y recursos para cada una de las tres unidades seleccionadas. A continuación, se describen las características y resultados de tales unidades y de algunas de sus actividades más significativas:

#### 3.1. Democracia y participación: Teatro-imagen sobre los sistemas de gobierno

En la unidad de democracia y participación se realizó una actividad denominada teatro-imagen que inicialmente no se encontraba dentro de la planeación; sin embargo, en una de las sesiones previas a la clase el equipo decidió incluirla puesto que permitía abordar la temática de los sistemas de gobierno mediante una apuesta innovadora. Como parte de la actividad se distribuyeron en los distintos cursos siete sistemas de gobierno (monarquía, democracia, teocracia, aristocracia, oligarquía, totalitarismo y anarquía) en grupos de entre cuatro y cinco estudiantes. Tales grupos, luego de trabajar una guía temática y de apropiarse de las principales características del sistema de gobierno que les correspondió, debieron escenificarlo en una fotografía en la que cada integrante tenía que desempeñar un rol específico. Más adelante, cada grupo presentó ante todos sus compañeros la imagen para que, a través de la interpretación de la gestualidad y el escenario marco de la fotografía, los compañeros identificaran el sistema de gobierno expuesto. En el cierre de la actividad se hizo una explicación y socialización desde el contenido de la guía y los análisis de cada grupo.



Figura 1. Teatro-imagen sobre democracia (izq.) y totalitarismo (der.)

Fuente: estudiantes de 1001 y 1002. Fotografías tomadas por autores.

Esta actividad de la unidad de democracia y participación evidenció varios aprendizajes que quedaron plasmados en el PPM. Por ejemplo, para el caso del grupo de 32 estudiantes del curso 1003, se identificó la emergencia de 105 conceptos nuevos que se sumaron a los

296 conceptos que los estudiantes ya habían plasmado en sus mapas previos. De igual forma, al comparar los conceptos que los estudiantes asociaron mayoritariamente a la participación democrática antes y después de la actividad de teatro-imagen, se identificaron cuatro conceptos significativos que se repitieron más de 10 veces en los mapas previos del grupo. En los mapas posteriores estos conceptos se mantuvieron, es decir, los estudiantes no los eliminaron de su mapa, pero los complementaron con otros cuatro conceptos que encontraron relevantes (cuadro 2).

Cuadro 2. Comparación de mapas previos y posteriores del curso 1003

MAPAS PREVIOS		MAPAS POSTERIORES	
Conceptos	Recurrencia	Conceptos	Recurrencia
Democracia representativa	73	Pueblo	18
Democracia participativa	59	Liderazgo	15
Toma de decisiones	14	Poder	12
Derechos y deberes	11	Gobierno	10

Fuente: Elaboración propia.

Más allá del análisis cuantitativo que permite evidenciar amplitud conceptual, en la medida que los estudiantes agregaron a su mapa conceptos nuevos y relevantes como pueblo, liderazgo, poder y gobierno que se abordaron durante la clase, el análisis cualitativo permitió ver otros elementos. Por ejemplo, con respecto a la profundidad de los aprendizajes, los mapas posteriores evidencian que la actividad permitió modificar ciertos comentarios negativos frente a la participación democrática, presentes en los mapas previos. En efecto, antes de la actividad los estudiantes asociaron el concepto (participación democrática) a ideas como las siguientes: promesas falsas, elegir a los mismos, personas corruptas, personas que roban una nación, entre otras. Otros estudiantes, si bien no expresaron explícitamente ideas negativas, sí plantearon interrogantes que dan cuenta de cierta desconfianza frente a la participación democrática. Tal es el caso del siguiente mapa en donde se identifican las preguntas ¿honestidad? ¿politiquería?

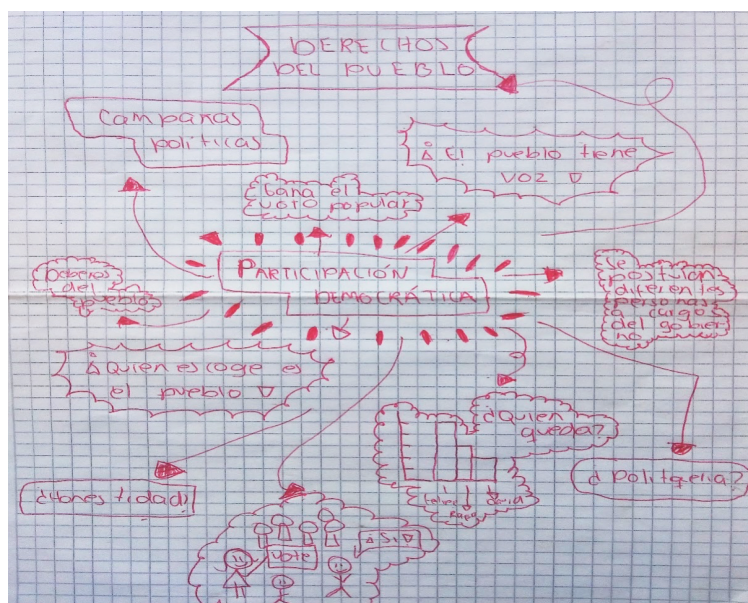


Figura 2. Mapa previo de estudiante de grado 1003

Fuente: Fotografía tomada por autores.

Sin embargo, tales asociaciones negativas frente a la participación democrática disminuyeron en los mapas posteriores y, en algunos casos, algunas expresiones negativas se remplazaron por términos como libertad, respeto de las diferencias, unión, entre otros. En algunos casos más, predominó un vínculo emocional neutral frente al concepto, asociado a la comprensión o definición de los distintos sistemas de gobierno abordados. Sin embargo, entre los sistemas de gobierno se encuentra mayor recurrencia y profundidad en los aprendizajes en relación con democracia y monarquía, lo cual contrasta con las pocas alusiones al totalitarismo (solo se menciona dos veces en los mapas posteriores) y la ausencia de menciones a aristocracia. A pesar de ello en varios de los mapas posteriores se identifican comprensiones abarcadoras en las que se hace referencia a varios de los sistemas abordados:

*En la oligarquía solo tienen el control del Estado los ricos. En la monarquía el pueblo no opina ni participa, solo hay un rey. El totalitarismo es cuando el pueblo es sometido ante un régimen y la anarquía cuando no hay control ni participación democrática. La democracia a diferencia de otros tipos de gobierno tiene una forma representativa de libertad ideológica y pacifismo político ¿Por qué? Nadie está obligado a tomar una decisión. No se espera tener la misma opinión sino llegar a un acuerdo evaluando lo más apropiado para la comunidad.* (Fragmento de mapa posterior, estudiante de 1003)

Para terminar, en lo que concierne a la estructura de los mapas, no se identificaron cambios en los mapas posteriores que evidenciaran mayor complejidad de los aprendizajes, como resultado del establecimiento de nuevas conexiones, interdependencias o jerarquías entre los conceptos agregados. Tampoco se evidenciaron conocimientos o comprensiones que den cuenta del interés de los estudiantes por aportar a la construcción de su comunidad por medio de su participación democrática, lo cual indica la necesidad de fortalecer el ámbito conductual de la ECM al implementar este tipo de estrategias pedagógicas (este aspecto se retoma más adelante, en la discusión y conclusiones). Pese a lo anterior, en los ámbitos cognitivo y socioemocional sí se evidenciaron aprendizajes significativos, en especial en la comprensión de los diferentes sistemas de gobierno con cierto énfasis en la democracia como forma de representación, liderazgo y participación social.

### **3.2. Conflicto armado: Matriz comparativa de conflictos armados en el mundo**

A lo largo de esta unidad se buscó que los estudiantes identificaran las causas y consecuencias políticas, económicas, sociales y ambientales de los conflictos armados tanto a nivel nacional como mundial. Para ello, se abordó el caso colombiano y tres casos internacionales (Uganda, Irlanda del Norte y El Salvador) que permitieron ejemplificar y comparar la naturaleza de estos conflictos desde su origen hasta su desenlace. Lo anterior permitió que los estudiantes analizaran y comprendieran que un conflicto no se debe a un solo aspecto, sino a un cúmulo de factores tanto estructurales como coyunturales que, al juntarlos, permiten explicar íntegramente el porqué de cierto proceso o situación.

Para lograr dicho cometido, los estudiantes desarrollaron una actividad acompañada de presentaciones magistrales por parte del equipo docente. Esta consistió en llenar una tabla comparativa que contaba con cuatro filas en donde se encontraban los países, y cinco columnas para sintetizar elementos significativos en relación con antecedentes, causas, hechos, consecuencias y soluciones de cada conflicto. El objetivo de esta tabla era que los estudiantes logran establecer un diálogo entre los diferentes casos y, así, comprender que los conflictos no necesariamente se pueden entender aisladamente sino también sistémicamente, es decir, teniendo en cuenta ciertos elementos estructurales que conectan



las causas y consecuencias de distintos conflictos, como por ejemplo el problema de la tierra (figura 3).

PAÍS	ANTECEDENTES	CAUSAS	HECHOS	CONSECUENCIAS	SOLUCIONES
Colombia	Brigatazo: el partido liberal se divide entre cinco a dos candidaturas para las elecciones del 5 de mayo de 1946: ganó el Turbador, candidato liberal o pietista y Jorge el león gaitán, candidato liberal presidente	mandos de la fuerza a Gaitán. Tres balas impactaron en el cuerpo de Gaitán, quien fallece a pocos minutos después en la clínica central.	el 9 de abril mata a Gaitán por lo que se elevó el poder del pueblo. Causa de la insurrección colombiana que generaron el brigatizo	En su participación con oficinas y de misiles además de saqueos hechos. Hubieron 3000 muertos.	se mejoró el nivel de el brigatizo con el fin de crear la historia uno de los hechos que motivaron el proceso nacional al país
Irlanda	El conflicto de Irlanda del norte tiene origen en la masacre perpetrada de la isla en 1169 por parte de colonizadores normandos	En 15 de agosto de 1948 el ejército republicano irlandés, IRA, asesinó a 29 personas en Orange Island del norte con lo que se el conflicto más fuerte por el conflicto de Irlanda del norte	Desde 1968 la Unión Soviética comenzó a tener un rol activo por lo que guerra que terminó 30 años después, mediante un acuerdo de paz	hubieron muchas muertes. La guerra en Irlanda no era ya la guerra civil del ejército fue la guerra de Irlanda del norte.	En 1993 los principales partidos nacionalistas y unionistas. Junto con los gobiernos británicos e irlandés negociaron el acuerdo de Shillington.

Figura 3. Análisis comparativo de estudiante de grado 1003

Fuente: Fotografía tomada por autores.

Esta herramienta permitió abrir el panorama de los estudiantes y ofrecerles una visión global sobre los diferentes acontecimientos abordados. Un ejemplo de ello se puede vislumbrar al retomar los registros de los estudiantes en las tablas, en donde es claro que fueron capaces de identificar la relevancia e implicaciones de lo que significa un tratado de paz (un punto particularmente relevante dada la coyuntura de Colombia en torno al proceso y acuerdo de paz con la guerrilla de las FARC-EP). Lo anterior se concluyó a partir de la selección aleatoria de uno de los cursos, en este caso 1003, en el que se encontró que, de los 28 trabajos analizados, el 67,9% de estos identificaron que, frente a los conflictos armados en el mundo, la solución son los procesos de paz, junto con otros elementos como “tomar en cuenta la opinión del pueblo” o la “entrega de armas”.

De igual forma, el registro en video realizado por el equipo docente permitió identificar la importancia del papel del profesor a cargo de las explicaciones, quien se caracterizó por adoptar un rol de mediador que facilitó la discusión grupal y el análisis integrado de cada caso. De esta manera, por medio de preguntas como ¿qué similitudes encuentran con respecto a los otros casos? o ¿en dónde más han escuchado que este tipo de situaciones se presenten? se fomentó el pensamiento crítico de los estudiantes para que construyeran, por sí mismos, los nexos entre cada caso abordado. Un claro ejemplo de ello se evidenció en el momento en el que uno de los docentes preguntó sobre el papel que jugó el problema de la tierra en cada conflicto y, acto seguido, los estudiantes comenzaron a participar identificando la presencia de este elemento en los diferentes contextos trabajados. Al final, fueron los mismos estudiantes quienes articularon esta variable, la tierra, a los cuatro casos abordados.

En paralelo, se debe resaltar el hecho de que el docente a cargo siempre buscó a lo largo del debate concientizar y resaltar la importancia de ciertos elementos como la solidaridad y empatía hacia otros individuos y grupos sociales. Esto se hizo por medio de anécdotas, hechos y evidencias que buscaron sensibilizar a los estudiantes y permitirles evidenciar otra cara del conflicto más allá de lo que comúnmente se conoce. Gracias a ello, se observó

que gran parte del grupo pudo identificar en las causas de los conflictos elementos como la exclusión y el abuso de poder.

Tras haber abordado cada uno de los casos seleccionados, fue posible distinguir ciertos cambios en la percepción de los estudiantes. En un comienzo, ellos se mostraban indiferentes ante ciertas situaciones de injusticia y abuso de poder; sin embargo, para las discusiones finales, adoptaron posturas críticas que discutían los hechos presentados por los docentes. Un ejemplo de esto se evidenció al momento de retomar el conflicto colombiano cuando ya se habían trabajado temas de participación y democracia, pues al hablar sobre cómo se percibían las elecciones en un periodo de la historia de Colombia, un estudiante mostró su inconformismo y expresó: "ahí no se está teniendo en cuenta la democracia ¿cómo un voto de los conservadores va a valer tres votos liberales?" (Diario de campo 10-02, 2018). Esta intervención permitió establecer que los estudiantes cambiaron su postura, de indiferencia inicial, y adquirieron cierta capacidad para analizar y reconocer la importancia de la democracia y el papel de esta para convivir pacífica y constructivamente en una sociedad.

Frente a las preguntas de análisis propuestas para este módulo se pudo observar, por un lado, que los estudiantes lograron identificar las diversas causas y consecuencias de los conflictos armados en contextos diversos. Para este punto, fue claro que los estudiantes desarrollaron cierta capacidad para identificar qué elementos fueron los más influyentes en cada país, cuáles de estos están presentes en otro tipo de conflictos y de qué manera se puede encontrar una forma de solucionar o transformar de manera constructiva los conflictos. Por otro lado, al reconocer dichos aspectos se logró consolidar una visión crítica y generar cierta empatía y solidaridad con respecto a la situación por la que tuvieron que atravesar las personas involucradas en los diferentes conflictos. De igual manera, al identificar causas y establecer consecuencias, se pudo observar que los estudiantes identificaron aspectos claves como el diálogo bilateral, el reconocimiento de los derechos humanos y la participación ciudadana para estructurar posibles soluciones ante coyunturas específicas, como lo puede ser el posconflicto en Colombia.

### ***3.3. Movimientos sociales: El uso de portafolios pedagógicos***

Para la unidad de movimientos sociales se plantearon objetivos correspondientes a las dimensiones cognitiva, socioemocional y comportamental, los cuales que se convirtieron en preguntas para realizar el análisis de los resultados (cuadro 1). Con esta base, para comenzar, los estudiantes conformaron tríadas de trabajo cooperativo; posteriormente y durante la primera semana, se preguntaron acerca de cuáles eran los principales problemas que aquejaban a los grupos humanos marginados alrededor del mundo y quiénes se comprometían con luchar por reivindicar sus derechos. En este punto, partiendo de los saberes previos de los participantes, se estableció una lista de movimientos sociales que representaban acciones de la sociedad civil con impacto global, y de dicha lista, cada grupo se comprometió a asumir el rol de un movimiento social. Entre los movimientos sociales trabajados estuvieron: los movimientos obreros, LGTBI, afro, indígena, campesino, feminista, rastafari, hippie, okupa, vegano, ambientalista, estudiantil, de derechos humanos, insurgente, entre otros. A la par, se discutió en clase acerca de lo que representa el concepto de movimiento social y cuáles son sus distintas concepciones.

Luego de esta primera etapa, en la segunda semana cada uno de los grupos se dio a la tarea de mostrar mediante una imagen, cuáles eran los objetivos específicos en la lucha de cada movimiento social, de modo que las tríadas llevaron al aula los logos e íconos conocidos



mundialmente y bajo los cuales se inscriben las reivindicaciones de cada movimiento. Tras esta socialización, la tercera semana se convirtió en un escenario musical, en el que cada grupo de trabajo dio a conocer el mensaje de su movimiento social y buscó comprometer y sensibilizar a sus compañeros mediante la presentación de videos musicales y el análisis de letras de canciones alusivas a las problemáticas, ideas, sentimientos, acontecimientos y demás cuestiones importantes para estos sectores.

Durante la cuarta semana, cada grupo tuvo el reto de buscar una película en la que se tratara algún tema relacionado con casos que afectaran a personas de sus movimientos sociales, o que fuesen un ejemplo notable en la lucha por los derechos de grupos marginados. Ello desembocó en un mini festival de cine en el que se presentaron trailers de obras cinematográficas bastante llamativas y profundas, que sirvieron de foco de discusión y reflexión. En la quinta semana, cada uno de los grupos realizó un escrito de análisis de lo aprendido y presentó un portafolio que recopiló todos los documentos socializados en las sesiones precedentes y que sintetizó la dinámica (figura 4).

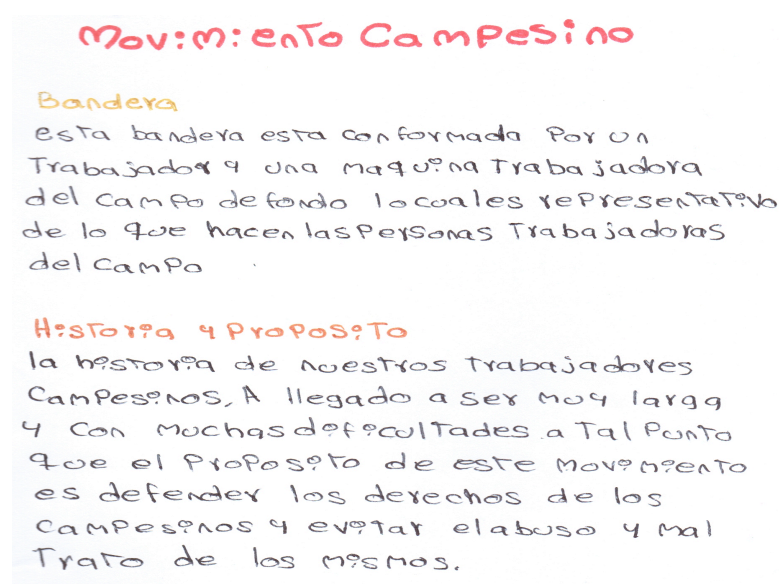


Figura 4. Ejemplo de una de las páginas de un portafolio  
Fuente: Fotografía tomada por autores.

Asimismo, como parte de la unidad de movimientos sociales tuvo lugar una actividad que se denominó *Global Coffee Gourment*. Esta actividad fue diseñada con la finalidad de que los estudiantes pudieran compartir los avances en la elaboración de sus portafolios con estudiantes de otro colegio oficial de Bogotá. La sesión tuvo lugar en las instalaciones de la Universidad de los Andes, lo cual propició un encuentro refrescante, significativo y distante de los espacios y aulas tradicionales. La intención de la actividad fue recrear una cena con tres momentos de reflexión sobre ciudadanía mundial, denominados Menú de Entrada, Plato Fuerte y Postre. Al iniciar la actividad se dividieron los estudiantes por grupos y se procuró que en cada grupo quedara conformado por estudiantes de ambos colegios. Cada grupo de estudiantes se ubicó en una mesa dispuesta para la cena, mientras que los profesores, de camisa y corbatín, pasaron mesa a mesa ofreciendo la carta.

El Menú de Entrada contenía una pregunta orientadora y tres opciones de bebida con importantes decisiones de vida para que discutieran en un tiempo aproximado de 20

minutos: ¿Cuáles consideran que son los retos o dilemas de un joven ciudadano del mundo en la actualidad? a) Moka universitario: entrar o no a la universidad; b) Té inglés: aprender o no aprender una segunda lengua; c) Capuchino migrante: irse o no irse del país. Frente a tales preguntas, socializadas por un representante de cada grupo, se pudo notar la gran inquietud de los estudiantes por salir del país, con la idea de retornar para transferir conocimientos. También señalaron que el acceso a la educación superior aún es un privilegio en Colombia. Sin embargo, la opción más elegida fue el Té Inglés, pues consideran que aprender una segunda o tercera lengua es un aspecto fundamental para viajar, acceder a oportunidades laborales y complementar sus intenciones universitarias. Si bien en general hubo acuerdos, también se presentaron desacuerdos frente a algunos de los puntos. Por ejemplo, a propósito del “Capuchino migrante: Irse o no irse del país”, uno de los grupos señaló:

*Este tema es muy subjetivo ya que cada ser humano tiene una posición totalmente distinta. La postura colectiva que tenemos en la mesa es de un 50/50, los que están a favor tienen como objetivo el adquirir un mayor conocimiento de nuevas culturas y luego volver al país y poner en práctica lo aprendido. Aquellos que están en contra, tienen como posición el mantener nuestras raíces pues no debería haber un motivo por el cual irnos. (Estudiante de 17 años, 31 de julio de 2018)*

El Menú de Plato Fuerte consistió en conocer el proceso que cada una de las instituciones educativas venía adelantando a lo largo del año sobre ciudadanía mundial. En el caso del colegio en el que se centra este artículo, los estudiantes socializaron sus portafolios, realizados en la clase de ciencias sociales. La pregunta orientadora fue la siguiente: ¿Al ser ciudadano del mundo qué haces para transformar el medio, localidad, barrio, colegio o mundo (comparte la experiencia desde tu colegio)? Esta actividad duró alrededor de una hora y permitió que los estudiantes expusieran su trabajo y aprendieran de las iniciativas realizadas por sus pares en otra institución educativa.

Para finalizar y, a manera de postre, se pidió a los estudiantes que eligieran cómo visibilizar, a través de las redes sociales digitales, una problemática que afectara actualmente a los ciudadanos del mundo. Para ello se propuso una actividad de cierre que permitiera a los estudiantes recorrer parte de la Universidad de los Andes y desplegar su creatividad a partir de las herramientas de sus teléfonos móviles. Entre las opciones de postre estaban las siguientes: Cheesecake de caricatura, Boomerang de chocolate, Meme de caramelo y Flan de teatro-imagen. Esta actividad fue de alto impacto y sus resultados se recopilaron en una página de Facebook diseñada previamente para ello: Ciudadanos del Mundo (disponible en: [goo.gl/hCHMNP](http://goo.gl/hCHMNP)). En dicha página se puede acceder a las publicaciones derivadas de la actividad, las cuales se encuentran resumidas en el cuadro 3.

Como se puede observar, los estudiantes mostraron una fuerte sensibilidad frente a la desigualdad, y en menor medida frente a la discriminación, la contaminación, la violencia y la desinformación. Aunque el teatro-imagen fue seleccionado por algunos de los grupos, la mediación más recurrente fue el boomerang, herramienta de Instagram que permite grabar un video de corta duración (5 segundos) que se repite constantemente. Entre estos boomerangs, los que representaron situaciones de discriminación o desigualdad también fueron los que mayor impacto tuvieron, según el número de personas alcanzadas, el número de interacciones (reaccionar, comentar, compartir) y el número de reproducciones que obtuvieron.

Cuadro 3. Resultado del ejercicio creativo del *Global Coffee Gourment*

TEMA	POSTRE	TEXTO ASOCIADO A LA PUBLICACIÓN	IMPACTO
Discriminación	Boomerang de chocolate	"Hemos aprendido a volar como pájaros, a nadar como peces.	237 personas alcanzadas
		No hemos aprendido el sencillo arte de vivir como hermanos"	23 interacciones 59 reproducciones
Discriminación	Flan de teatro imagen	"No a la violencia, no a la indiferencia: la violencia no es la solución.	166 personas alcanzadas
		Dialoga y vive sin odio"	20 interacciones
Desigualdad	Boomerang de chocolate	#NoALaDesigualdad	180 personas alcanzadas
			23 interacciones 37 reproducciones
Desigualdad	Boomerang de chocolate	"Levantemos la voz por los que no tienen voz"	232 personas alcanzadas
			25 interacciones 60 reproducciones
Desigualdad	Boomerang de chocolate	"En nuestra sociedad podemos evidenciar grandes problemas como son la desigualdad, discriminación, violencia de género, y otras problemáticas que afectan a nuestra sociedad.	184 personas alcanzadas
		En este video podemos dar a conocer la desigualdad mediante clases sociales, género, cultura, y grupos sociales"	12 interacciones 31 reproducciones
Desigualdad	Boomerang de chocolate	"¿El dinero te hace superior a los demás?"	177 personas alcanzadas
		¡No a la desigualdad económica!"	12 interacciones 55 reproducciones
Contaminación	Boomerang de chocolate	"Cuidar el planeta juntos es más divertido"	199 personas alcanzadas
			26 interacciones 59 reproducciones.
Violencia	Boomerang de chocolate	"En nuestro país y en general en el MUNDO existe esta problemática que tanto nos afecta.	208 personas alcanzadas
		Es necesario que todos entendamos que el respeto mutuo es algo que debe prevalecer y que nosotros, la generación de cambio debemos empezar a pensar en esto y solucionarlo"	14 interacciones 52 reproducciones

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, el análisis de los portafolios se realizó a partir de las tres preguntas que orientaron la unidad. Frente a estas se evidenció, en primer lugar, que los estudiantes llegaron a defender las causas de los movimientos sociales y se manifestaron pacífica y creativamente para divulgarlas. Pese a no haber creado propiamente contenidos, seleccionaron temas musicales relativos a la lucha de los movimientos sociales y, por ejemplo, evidenciaron que la música es un vehículo de expresión, como lo comentó una estudiante:

*En esta canción se dice que él quiere ser parte de un cambio, pero no está siendo escuchado... así que nosotros también podríamos forjar nuestra propia paz porque el país depende de nosotros y como jóvenes que estamos empezando a vivir, debemos*

*luchar para que nos sintamos bien a pesar de todo, ya que si nosotros mejoramos Colombia va a mejorar.* (Diario de campo 10-02, 2018)

En segundo término, los estudiantes examinaron críticamente los problemas locales, nacionales y mundiales frente a los cuales reaccionan los movimientos sociales, así como sus formas de acción colectiva. Aquí, los estudiantes revisaron características de las luchas de cada movimiento, sobre todo en términos de identificación de intereses sin importar el origen nacional, ya que las problemáticas abordadas por el feminismo, por ejemplo, atañen a muchas mujeres a nivel mundial. Lo anterior fue tratado en una de las clases y quedó registrado en uno de los diarios de campo:

*El docente pregunta si este tema solo afecta a las mujeres colombianas y una estudiante responde: “me gustó la frase que dice ‘no me digas qué hacer y no me exhibas’. Esto da a entender que la mujer no es un objeto. Aunque los medios de comunicación implanten cánones de belleza que cambian según cada país, de todas maneras, nos han inculcado a todas cómo tiene que ser nuestro cuerpo para no parecer feas.* (Diario de campo 10-01, 2018)

En tercer lugar, se identificaron y comprometieron empáticamente con la reivindicación de grupos marginados. Por ejemplo, en la sesión de análisis de imágenes asociadas al movimiento LGTBI, una estudiante comentó: “¿por qué una pareja heterosexual sí puede hacerlo y una pareja homosexual no? Eso es doble moral” (Diario de campo 10-01, 2018). Asimismo, resultó significativo ver cómo mediante el análisis de la canción *Hasta siempre, comandante*, dedicada a Ernesto Guevara, un estudiante señaló:

*Me gustó ver cómo el Che luchaba por los más necesitados, a él no le importaba sacrificar su vida, de hecho, yo investigué algunas frases que me emocionaron, por ejemplo, que hay que vivir como si ya estuviéramos muertos y que debemos ser la pesadilla de los que quieren quitarnos los sueños.* (Diario de campo 10-02, 2018)

Por estas razones, consideramos que esta unidad en particular ha aportado de manera considerable a la formación de los participantes como ciudadanos del mundo. En palabras de una de las tríadas:

*Ser un ciudadano del mundo significa en la totalidad de la palabra, no solo pensar en el hecho que naciste en un país y solo por esto eres solo ciudadano de este; es pensar en que el mundo está para ser visitado, valorado y conocido. Esto implica mantener la mente abierta (...) ser un ciudadano del mundo significa estar dispuesto a conocer cada problema y a intentar buscarle una solución (...) pudimos aprender valores tales como el respeto, la justicia, la libertad para ser quien se es y defender lo que se piensa.* (Portafolio 10-01, 2018)

Del mismo modo, otro de los grupos resaltó:

*Es importante participar en la vida social, política y económica de la sociedad. Como ciudadanos el compromiso está en informarnos tanto en nuestro país como en todo el mundo para aportar con opiniones e ideas valiosas que ayuden a mejorar, con la convicción de ser libres y sin temor de ser rechazados.* (Portafolio 10-03, 2018)

## 4. Discusión y conclusiones

La ECM no puede pensarse al margen del acelerado y complejo fenómeno de la globalización que produce continuos cambios en la esfera económica, política y cultural, y somete a las personas a nuevos riesgos de dimensiones globales: depredación ambiental, violencias, desigualdad social, discriminación, vulneraciones de los derechos humanos, entre otros. Como afirma Boni (2011) si bien no es la primera vez que la humanidad padece conflictos y sufrimientos, sí resulta novedoso que en las últimas décadas el ser humano se

haya vuelto un poco más consciente de que esta es la realidad global. Sin embargo, aunque exista cierta conciencia acerca de la situación adversa del planeta, aún es necesario emprender experiencias concretas de educación para la ciudadanía y de ECM que respondan a esta toma de conciencia y contribuyan a la construcción de un mundo más justo, pacífico y ambientalmente responsable.

Lo anterior es especialmente relevante en sociedades en “posconflicto” como la colombiana. Como explican Reilly y Niens (2014) en su análisis del caso de Irlanda del Norte, un país en posconflicto que aún mantiene una sociedad dividida y un sistema educativo segregacionista, la ECM resulta estratégica en este tipo de sociedades y puede devenir en un medio fundamental para sobrepasar las fracturas, violencias y heridas que dividen a sectores antagónicos de la sociedad. Esto gracias a que, más allá de la “tolerancia frente a la diferencia”, la ECM favorece la comprensión profunda de los significados socialmente construidos y atribuidos a los actores sociales, así como el entendimiento de los sentidos culturales o motivaciones políticas que explican buena parte de las tensiones y conflictos sociales locales. En la misma línea, Han (2016) destaca la manera como la ECM, dada su apuesta por acoger la diversidad cultural, puede ser un medio para construir el entendimiento entre las dos Coreas y avanzar hacia la unificación, teniendo en cuenta que, pese a vivir bajo normas sociales distintas, ambas Coreas comparten historia, lengua y valores culturales que consolidan soportes necesarios para la comprensión mutua y la convivencia pacífica.

En el caso colombiano, del mismo modo, la ECM puede contribuir a la negociación pacífica de las tensiones entre sectores históricamente antagónicos que, con la firma del acuerdo de paz en 2016, iniciaron una nueva etapa de disputa y negociación, pero ahora en la arena política y por medio de la participación democrática. En paralelo, las heridas, odios heredados y violencias enquistadas en una sociedad que naturalizó durante décadas la discriminación, negación y eliminación del otro, pueden lentamente transformarse en iniciativas de paz y construcción de justicia social, a través de procesos de ECM. Para ello, la puesta en marcha de estrategias educativas como las descritas en el presente artículo permite dar un paso adelante. La investigación-acción expuesta, centrada en la práctica de un docente de ciencias sociales de un colegio oficial de Bogotá, evidenció varias potencialidades de las experiencias pedagógicas propuestas, orientadas a la formación de competencias para la ciudadanía mundial en jóvenes de entre 14 y 17 años.

En primer lugar, se identificó que a través de estrategias lúdicas e innovadoras como el teatro-imagen, los estudiantes comprenden las diferencias entre distintos sistemas de gobierno y, en especial, las características, posibilidades y tensiones de la participación democrática. Asimismo, por medio de ejercicios comparativos, los estudiantes logran expandir su mirada y comprender la complejidad del conflicto armado en Colombia, al analizarlo en diálogo con los antecedentes, causas, hechos, consecuencias y procesos de transición democrática acontecidos en otros países (Ruanda, El Salvador e Irlanda del Norte). Del mismo modo, gracias al trabajo grupal, a la investigación y al intercambio materializado en una mediación pedagógica como el portafolio, los estudiantes comprenden las motivaciones y formas de acción de los movimientos sociales globales, se identifican empáticamente con la defensa de los derechos humanos y se manifiestan pacífica y creativamente en contra de la desigualdad, la discriminación, la contaminación, la desinformación y las violencias en el mundo.

Estos logros fueron posibles, entre otros, gracias a la autonomía que la Ley General de Educación en Colombia provee a sus docentes para empoderarse de sus currículos, transformarlos de maneras innovadoras y, así, responder a las necesidades de sus contextos locales y a los desafíos de las problemáticas mundiales. Lo anterior, sumado a un trabajo colaborativo de un equipo de investigación heterogéneo, no solo permitió enriquecer el currículo y la práctica pedagógica de un docente, sino también potenció los aprendizajes de estudiantes de media, que se nutrieron de una mirada crítica de los problemas de su nación, en articulación con otras experiencias históricas en el mundo.

Si bien el centro del análisis de este estudio estuvo en la observación del aprendizaje de los estudiantes, es ineludible hablar de la relevancia que tuvo el proceso de investigación en la práctica del docente, así como el rol protagónico que este cumplió en el éxito de la intervención. El docente de ciencias sociales era un licenciado en ciencias sociales con más de ocho años de experiencia como docente y con un alto grado de compromiso con la formación de sus estudiantes y con su propia formación. Al momento de realizar el estudio, acabada de finalizar un programa de maestría en educación, a partir del cual se conectó con algunas de las personas del equipo de investigación para continuar de manera autónoma con su formación como docente investigador. Estas particularidades del docente, sumadas al trabajo colaborativo del equipo de investigación, sin duda tuvieron un peso importante en el éxito de las estrategias implementadas. Pero, más aún, se vieron reflejadas en las transformaciones de la práctica del docente, ya que una de las estrategias desarrolladas, la de portafolios pedagógicos, fue propuesta, implementada y evaluada de manera más bien independiente por parte del docente. De allí que valga la pena resaltar el importante papel que cumplen tanto la motivación del maestro para transformar su práctica, como el trabajo colaborativo que pueda establecer con otros colegas para enriquecerla.

Con respecto a los estudiantes se puede afirmar, además, que las tres experiencias pedagógicas propuestas les permitieron ir más allá de una comprensión puramente cognitiva de los “problemas mundiales” y transitar hacia una transformación emocional y actitudinal. Sin embargo, el trabajo dejó el reto de profundizar más en el desarrollo de la dimensión comportamental de las competencias para la ciudadanía mundial, pues la evaluación de los efectos de las tres experiencias evidenció menores cambios en esta dimensión, en comparación con los ámbitos cognitivo y socioemocional. Lo anterior no obedece a un error metodológico o a no haber tenido la intención de generar aprendizajes en este nivel, sino a elementos más estructurales.

Por ejemplo, Colombia no es un país que cuente con una trayectoria fuerte de movilización de estudiantes de secundaria, a diferencia de otros contextos latinoamericanos (Aguilera, 2006; Aguilera 2011; Valderrama, 2013). Con excepción de ciertas oleadas de acción colectiva en la que los estudiantes de secundaria se han sumado a las demandas de los estudiantes universitarios en defensa de una educación pública y de calidad, como sucedió especialmente en 2011 (Sánchez, 2012) y en el paro nacional de 2019, la vivencia de la participación ciudadana de estos estudiantes se ha ligado mucho más a los mecanismos formales de participación de sus colegios (como la elección de representantes estudiantiles) y no tanto a este otro tipo de dinámicas de participación política directa que evidencian competencias comportamentales de ciudadanía mundial.

Ello implica que, para próximas experiencias, es necesario enfatizar especialmente en aquellas habilidades que conectan con comportamientos y prácticas específicas que

aportan, desde el activismo social, a la ciudadanía mundial, como la apropiación crítica de tecnologías digitales, la difusión de campañas globales, la firma de peticiones virtuales para generar presión sobre problemas mundiales, entre otras dinámicas de ciberactivismo y ciudadanía mundial que han sido documentadas en otros estudios (Aguilar-Forero, 2019; Truong-White y Mclean, 2015). La preferencia de los jóvenes por redes sociales como Instagram y el alto impacto que tuvieron sus publicaciones como parte de este estudio (en especial los boomerangs para generar conciencia sobre problemáticas mundiales), ofrecen pistas relevantes de hacia dónde orientar futuras estrategias.

Asimismo, este estudio arroja unas lecciones aprendidas que pueden ser replicadas en otros contextos. En particular, queremos resaltar que, para desarrollar procesos de integración curricular de las competencias para la ciudadanía mundial en las áreas académicas, es fundamental preguntarse por la relevancia de los objetivos de aprendizaje en función de los desafíos mundiales, así como diseñar e implementar experiencias de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico y la discusión abierta y profunda de temas controversiales. Esto fue posible en el caso expuesto gracias a mediaciones pedagógicas como el teatro-imagen, las fichas comparativas y el uso de portafolios, en los que encontramos potencialidades para promover la ECM dado su carácter lúdico y participativo. Estas mediaciones favorecen experiencias que empoderan al estudiante en su proceso de aprendizaje y que, en concordancia con los objetivos de la ECM, promueven la formación de ciudadanos participativos, activos, críticos y reflexivos.

El trabajo de Rapoport (2013), basado en entrevistas semiestructuradas y 40 sesiones de observación de aula en clases de ciencias sociales de escuelas de Estados Unidos, llega a resultados que dialogan con los expuestos en el presente estudio. Por ejemplo, encuentra que la dramatización, el juego de roles, la formulación de retos o desafíos y, en especial, los debates sobre temas controversiales y la comparación (diacrónica y sincrónica), son las metodologías más utilizadas por los docentes de ciencias sociales. Se destaca en especial la comparación, en tanto permite alcanzar dos objetivos complementarios: contrastar hechos, datos y fenómenos que evidencian diferencias entre países (como prueba de que el mundo es culturalmente diverso), y demostrar lo mucho que tienen en común las sociedades, gentes y países, a pesar de sus diferencias.

En concordancia con lo anterior, el presente estudio utilizó la aproximación comparativa en una de sus estrategias (unidad sobre conflicto armado), pero integró además otras mediaciones pedagógicas aún poco utilizadas para promover la ECM, como el teatro-imagen y el portafolio, los cuales permitieron generar comprensiones desde dinámicas colectivas y divertidas para los estudiantes. Adicionalmente, esta investigación-acción aportó una estrategia innovadora para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, relativos a la ciudadanía mundial: el mapeo de conocimientos y significados. Si la tendencia para desarrollar competencias de ciudadanía mundial se orienta hacia estrategias metodológicas no convencionales que superan las prácticas pedagógicas transmisionistas y favorecen la innovación educativa, las formas de evaluar no se pueden quedar atrás. Es necesario promover prácticas evaluativas innovadoras y coherentes con este tipo de estrategias en las que los estudiantes y no solo el docente, ocupan un rol fundamental.

Para terminar, cabe enfatizar que esta innovación curricular en la que se lograron modificar los contenidos, las estrategias pedagógicas y el sistema de evaluación, solo es posible con el liderazgo de un docente autónomo y creativo como el que participó en el presente estudio. También requiere de instituciones educativas que, como aquella en la

que se trabajó, cuentan con directivos con una visión abierta y favorable a la innovación. No obstante, expandir este tipo de experiencias y lograr que desborden el trabajo de aula no es una tarea fácil. Se requiere de acompañamiento y orientación en los procesos de diseño curricular por parte de las instituciones de gobierno (secretarías de educación locales y ministerios de educación nacionales), más allá de las buenas intenciones de los grupos de investigación universitarios cuyo alcance y recursos son reducidos. Se requieren, además, procesos de formación a los futuros docentes y a los docentes en ejercicio para que reconozcan, como señala Rapoport (2013), la importancia de la ECM y no la desplacen a un lugar secundario frente a lo que se considera como “verdaderamente necesario”.

## Referencias

- Aguilar-Forero, N. (2019). Ciberactivismo y educación para la ciudadanía mundial: Una investigación-acción participativa con dos experiencias educativas de Bogotá. *Palabra Clave*, 22(2), 1-31. <https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.2.10>
- Aguilar-Forero, N. y Velásquez, A. M. (2018). Educación para la ciudadanía mundial en Colombia: Oportunidades y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 937-961.
- Aguilera, O. (2006). Movidas, movilizaciones y movimientos. Etnografía al movimiento estudiantil secundario en la quinta región. *Revista Observatorio de Juventud*, 11, 34-42.
- Aguilera, O. (2011) Acontecimiento y acción colectiva juvenil. El antes, durante y después de la rebelión de los estudiantes chilenos en el 2006. *Propuesta Educativa Número 35(1)*, 11-26
- Aktas, F., Pitt, K., Richards, J. C. y Silova, I. (2017). Institutionalizing global citizenship: A critical analysis of higher education programs and curricula. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 65-80. <https://doi.org/10.1177/1028315316669815>
- Andreotti, V. (2011). (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(4), 381-397. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605323>
- Andreotti, V. y Pashby, K. (2013). Digital democracy and global citizenship education: Mutually compatible or mutually complicit? *The Educational Forum*, 77(4), 422-437. <https://doi.org/10.1080/00131725.2013.822043>
- Arthur, J. (2014). The longings and limits of global citizenship education: The moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age. By Jeffrey S. Dil. *British Journal of Educational Studies*, 62(1), 73-74. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.877621>
- Balarin, M. (2011). Global citizenship and marginalisation: Contributions towards a political economy of global citizenship. *Globalisation, Societies and Education*, 9(4), 355-366. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605321>
- Boni, A (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 65-86.
- Boni, A., Hofmann-Pinilla, A. y Sow, J. (2012). Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD. *Estudios Sobre Educación*, 23, 63-81.
- Cho, H. S. y Mosselson, J. (2017). Neoliberal practices amidst social justice orientations: Global citizenship education in South Korea. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(4), 1-18.



- Falk, J. (2003). Personal meaning mapping. En G. Caban, C. Scott, y J. Falk (Eds.), *Museums and creativity: A study into the role of museums in design education* (pp. 10-18). Sydney: Powerhouse Publishing.
- Han, Y. H. (2016). Challenges and tasks of global citizenship education in East Asia: assimilation policy of multicultural family students in South Korea. *Revista Española de Educación Comparada*, 28, 53-71. <https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.17088>
- Hartung, C. (2017). Global citizenship incorporated: Competing responsibilities in the education of global citizens. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(1), 16-29. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1104849>
- Jaramillo, R. y Mesa, J. (2009). Citizenship education as a response to Colombia's social and political context. *Journal of Moral Education*, 38(4), 467-487. <https://doi.org/10.1080/03057240903321931>
- Jooste, N. y Heleta, S. (2017). Global citizenship versus globally competent graduates: A critical view from the South. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 39-51. <https://doi.org/10.1177/1028315316637341>
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- MEN. (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2018). *Lineamientos de formación de educadores para la ciudadanía*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Nieto, D. (2017). Citizenship education discourses in Latin America: Multilateral institutions and the decolonial challenge. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(3), 1-17. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1408399>
- ONU. (s.f.). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Pais, A. y Costa, M. (2017). An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in Education*, 58(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1318772>
- Parmenter, L. (2011). Power and place in the discourse of global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(4), 367-380. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605322>
- Peraza, C. (2016). Interpretaciones de la educación para la ciudadanía global en la reforma de la educación media superior en México. *Revista Española de Educación Comparada*, 28, 135-159. <https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.17092>
- Rapoport, A. (2013). Global citizenship themes in the social studies classroom: Teaching devices and teachers' attitudes. *The Educational Forum*, 77, 407-420. <https://doi.org/10.1080/00131725.2013.822041>
- Reilly, J. y Niens, U. (2014). Global citizenship as education for peacebuilding in a divided society: Structural and contextual constraints on the development of critical dialogic discourse in schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 44(1), 53-76. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.859894>
- Plan de Área. (2015). *Presentación general del plan de área: áreas: ciencias sociales, ciencias económicas y políticas, filosofía, religión y ética y valores*. Documento sin publicar.

- Shultz, L. (2007). Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), 248-258.
- Sánchez, D. (2012). ¿Cómo ha sido la vuelta? Breves notas sobre la organización y el movimiento juvenil colombiano. En E. Rodríguez (Ed.), *Movimientos juveniles en América Latina y el Caribe: entre la tradición y la innovación* (pp. 47-68). Lima: CELAJU.
- Standish, A. (2014). What is global education and where is it taking us? *The Curriculum Journal*, 25(2), 166-186. <https://doi.org/10.1080/09585176.2013.870081>
- Truong-White, H., y Mclean, L. (2015). Digital storytelling for transformative global citizenship education. *Canadian Journal of Education*, 38(2), 1-29. <https://doi.org/10.2307/canajeducrevucan.38.2.11>
- Valderrama, L. B. (2013). Jóvenes, ciudadanía y tecnologías de información y comunicación. El movimiento estudiantil chileno. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 123-135.
- Veugelaers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(4), 473-485. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605329>
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2018). *Global citizenship education: Taking it local*. París: UNESCO.

## Breve CV de los autores

### Nicolás Aguilar-Forero

Investigador posdoctoral de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes (2017-2018). Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde). Magíster en Estudios Culturales de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Antropólogo y Profesional en Lenguajes y Estudios Socioculturales de la Universidad de los Andes. Sus áreas de interés abordan temas relacionados con la acción política juvenil, la construcción de memoria histórica, la educación para la ciudadanía mundial y los vínculos entre tecnologías digitales y educación. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9181-0281>. Email: [nj.aguilar1902@uniandes.edu.co](mailto:nj.aguilar1902@uniandes.edu.co)

### Diego Fernando Mendoza Torres

Magíster en Educación de la Universidad de los Andes. Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la Secretaria de Educación de Bogotá y asistente de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes de Bogotá, Colombia. Sus áreas de interés abordan temas relacionados con la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales, la educación para la ciudadanía mundial y la formación docente. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3466-4457>. Email: [df.mendoza@uniandes.edu.co](mailto:df.mendoza@uniandes.edu.co)

### Ana María Velásquez

Doctora en Psicología, Concordia University. Magíster en Educación de la Universidad de los Andes. Psicóloga de la universidad de los Andes. Profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes de Bogotá, Colombia. Sus áreas de interés

abordan temas relacionados con la formación ciudadana, la educación para la ciudadanía mundial, el desarrollo socioemocional y el clima de aula. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6868-6198>. Email: [ana-vela@uniandes.edu.co](mailto:ana-vela@uniandes.edu.co)

**Daniel Felipe Espitia**

Estudiante de la Facultad de Educación y Ciencia Política de la Universidad de los Andes de Bogotá, Colombia. Sus áreas de interés abordan temas relacionados con el trabajo y desarrollo comunitario especialmente en torno a la educación, diseños institucionales a nivel del aula y el manejo de esta. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8168-4878>. Email: [df.espitia@uniandes.edu.co](mailto:df.espitia@uniandes.edu.co)

**Jennifer Ducón Pardey**

Aspirante a Master de la Universidad Internacional de la Rioja en Intervención Social y sociedades del conocimiento. Actualmente está vinculada a la Secretaria de Educación de Bogotá como docente en el proyecto de Educación Media Integral en el área de gestión de proyectos. Sus áreas de interés abordan temas relacionados con ABP o PBL (*Project-based learning*) y la incidencia de las tecnologías en la participación local juvenil. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4261-1729>. Email: [jnduconp@educacionbogota.edu.co](mailto:jnduconp@educacionbogota.edu.co)

**Jana De Poorter**

Actualmente cursa un programa de calificación docente en la Universidad de Leiden (Países Bajos). Tiene una Maestría en Investigación en Estudios de Desarrollo Internacional de la Universidad de Ámsterdam y una licenciatura en Estudios Internacionales de la Universidad de Leiden. A partir de un trabajo de campo que realizó en Costa Rica y Colombia, sus intereses investigativos se han centrado en la educación para la ciudadanía mundial en América Latina. ID ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6610-0176>. Correo electrónico [depoorter.jana@gmail.com](mailto:depoorter.jana@gmail.com)



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

## Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Escuela del Alumnado con Dislexia: Voces de Familias

### Barriers to Learning and Participation in School of Students with Dyslexia: Family Voices

Dolors Forteza \*  
Laura Fuster  
Francisca Moreno-Tallón

Universitat de les Illes Balears, España

Alcanzar una educación de calidad, nos remite a la educación que debe ser inclusiva y equitativa, poniendo énfasis en el valor de las diferencias para mejorar la enseñanza y las experiencias de aprendizaje. Pero, todavía son muchos los que sufren procesos de exclusión en la escuela; los que tienen un diagnóstico de dislexia conforman un grupo dañado por prácticas y culturas de centro escasamente acogedoras. El presente estudio se orienta a analizar las barreras que frenan su aprendizaje y las secuelas que producen. Desde un enfoque metodológico de corte biográfico-narrativo, las voces de familias, a través de la entrevista, revelan que son múltiples los obstáculos que, más allá de problematizar el progreso de sus hijos e hijas, perjudican su autoconcepto y autoestima. Los resultados muestran como principales barreras aquellas que están relacionadas con la falta de comunicación eficiente escuela-familia, metodologías de aula que por su naturaleza magnifican las dificultades en la lectura y la escritura repercutiendo en el aprendizaje, y el impacto emocional producido por la ausencia de respuestas a las necesidades del alumnado con dislexia. Visibilizar estas barreras es un compromiso con el derecho a una educación de calidad para y con todos en la educación obligatoria.

**Descriptor:** Educación inclusiva; Barreras; Dislexia; Familia; Igualdad de derechos.

Achieving quality education refers us to education that must be inclusive and equitable, emphasizing the value of differences in order to improve teaching and learning experiences. But, there are still many who suffer processes of exclusion in school; those who have dyslexia make up a group damaged by poorly welcoming practices and center cultures. The present study is oriented to analyze the barriers that hinder their learning and the sequels that produce. From a biographical-narrative methodological approach, the voices of families, through the interview, reveal that there are multiple obstacles that, beyond problematizing the progress of their sons and daughters, harm their self-concept and self-esteem. The results show as main barriers those related to the lack of efficient school-family communication, classroom methodologies that by their nature magnify the difficulties in reading and writing impacting on learning, and the emotional impact produced by the absence of responses to the needs of students with dyslexia. Making these barriers visible is a commitment to the right to quality education for and with all in compulsory education.

**Keywords:** Inclusive education; Barriers; Dyslexia; Family; Equal rights.

---

\*Contacto: [dolorsforteza@uib.es](mailto:dolorsforteza@uib.es)

## Introducción

Caminar hacia la inclusión no es una tarea fácil, al contrario, dada su complejidad es imperativo ponerse en movimiento. Esto es, sacudir inercias, prejuicios, actitudes; reflexionar sobre el currículum, las metodologías, la evaluación, los materiales; y analizar el proyecto de escuela, el por qué y el para qué, entre otros muchos factores que impregnan la dualidad ‘exclusión-inclusión’. Es ineludible escudriñar cómo los contextos escolares limitan las oportunidades de aprendizaje negando el desarrollo óptimo de las singularidades propias de la diversidad humana. En el siglo XXI es inexcusable profundizar en “cómo” el derecho a una educación de calidad se ejerce de manera desigual; una barrera potente que actúa sobre los grupos más vulnerables. La alternativa a la exclusión y la discriminación es, sin duda, una educación que incluye, que aprecia la diversidad como un valor, y mengua la categorización a la que el sistema educativo está tan acostumbrado.

El concepto de “barreras al aprendizaje y la participación” de Booth y Ainscow (2015, p. 9), esencia de sus planteamientos educativos desde hace unas décadas, sigue siendo un eje central para comprender las desventajas y desigualdades que se van conformando en el sistema educativo, en muchos casos, al limitar la participación y las posibilidades de aprender, consiguiendo, así, la despersonalización de la enseñanza a la que aluden Echeita y Domínguez (2011): “hacer todos lo mismo, al mismo tiempo, con los mismos medios o apelando a idénticas formas de motivación” (p. 29).

Slee (2012) advierte que la educación inclusiva “no es un problema técnico que resolver mediante un conjunto de medidas compensatorias, sean adaptaciones curriculares, la adaptación física de la escuela, la forma de la prueba [...]. Estos enfoques no llegan a cuestionar la arquitectura de la exclusión” (p. 161). O, dicho de otra manera: “el papel de la escuela respecto al mantenimiento o reducción de las desigualdades depende de lo que haga la escuela, no es una situación exclusivamente estructural” (Murillo y Hernández-Castilla, 2014, p. 17). Al compartir estos posicionamientos consideramos relevante seguir ahondando en el análisis de barreras que, de formas variadas, imposibilitan o dificultan el aprendizaje de niños, niñas y jóvenes creando desigualdades. Sobre esta base se ha planteado el estudio, como responsabilidad, de acuerdo con López (2012), en la búsqueda de “un nuevo proyecto educativo que nos permita aprender a convivir como una oportunidad para la libertad y la equidad” (p. 131).

Reconocer esas barreras es una forma de hacer visible la fragilidad del grupo de alumnado con un diagnóstico de dislexia en un sistema educativo que no acoge y no valora la diversidad, incidiendo en su rendimiento y su estado emocional. Un sistema educativo que “nunca puede ser de calidad si mantiene en su seno mecanismos de naturaleza excluyente” (Azorín y Sandoval, 2019, p. 24).

## 1. Revisión de la literatura

El objetivo de este estudio es ahondar en el análisis de las barreras a las que deben enfrentarse los alumnos con dislexia en el ámbito escolar desde la perspectiva de las familias; barreras que obstaculizan el aprendizaje de sus hijos e hijas y que devienen en trayectorias escolares y familiares insatisfactorias. La revisión de la literatura nos permite contrastar las evidencias científicas con las experiencias que viven las familias, profundizando en la comprensión de esas barreras.

### **1.1. Aproximación a la dislexia**

La International Dyslexia Association (AID, 2002) la define como una dificultad específica de aprendizaje de origen neurológico, caracterizada por dificultades de precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras escritas y por problemas en la ortografía, la descodificación y el deletreo. Su prevalencia en las escuelas se ha estimado en un 5%-15% de alumnos (Soriano-Ferrer y Piedra, 2014) y es por ello que este grupo heterogéneo presenta cada vez más una presencia relevante en nuestras aulas.

Según el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014), el diagnóstico diferencial de la dislexia se incluye dentro de los trastornos del neurodesarrollo, como un trastorno del aprendizaje con dificultades en la lectura y en la expresión escrita. Investigaciones actuales se centran en el desarrollo de las representaciones fonológicas (Cuetos, Soriano y Rello, 2019) y cómo estos componentes se relacionan con el aprendizaje de la lectura y la escritura y, por consiguiente, con la dislexia (Cuetos, Suárez-Coalla, Molina y Llenderozas (2015). El alumnado con un diagnóstico de dislexia puede experimentar dificultades de comprensión en la lectura y en la ortografía (Defior, Serrano y Gutiérrez-Palma, 2015), que le supondrán momentos de baja autoestima y problemas emotivos-conductuales (Zuppardo, Serrano y Pirrone, 2017).

Por todo ello, se hace necesaria una adecuada detección de estas dificultades, para sortear el fracaso escolar e impedir el sufrimiento del niño y la familia (Cuetos et al., 2015), ya que las investigaciones muestran que una intervención temprana es mucho más efectiva en torno a los 4 - 4,5 años, debido a la plasticidad del cerebro que caracteriza los primeros años de vida (Cuetos et al., 2015; Hatcher, Hulme y Snowling, 2004; Papanicolaou et al., 2003).

### **1.2. Dislexia y educación**

Ante la prevalencia y las necesidades que presentan los alumnos con dislexia en las aulas, es primordial que los docentes profundicen en el aprendizaje de la lectura. Una investigación de interés en este sentido es la de Echegaray y Soriano (2016) llevada a cabo en la Comunidad Valenciana con maestros en ejercicio y en fase de formación. Concluyen que los maestros con y sin experiencia desconocen los problemas emocionales y/o sociales de los alumnos con dislexia, las alteraciones neurofuncionales y neuroanatómicas y los problemas de lateralidad, y los maestros en formación inicial tienen, además, la creencia de que la dislexia puede curarse. Algunos de sus resultados coinciden con el estudio realizado por Binks y otros (2012) en torno al conocimiento de los maestros sobre la lectura y ultiman que no poseen conocimientos sólidos acerca de los diferentes aspectos que conforman el lenguaje (fonética, morfología, sintaxis y fonología), base de la enseñanza del proceso lector, lo que repercute, especialmente, en alumnos con dislexia.

Otras investigaciones empíricas han probado la eficacia de la enseñanza multisensorial en el desarrollo de habilidades de lectura. Jeyasekaran (2015) examinó la efectividad de utilizar todos los canales sensoriales con niños con dislexia en la India. Sus hallazgos indican una diferencia estadística significativa antes y después de la intervención, con una mejora de la lectura del 12%.

En la misma dirección que la anterior se dirige la investigación de Soliman y Al-Madani (2017). El objetivo principal es examinar, en un clima emocional seguro, los efectos de la instrucción multisensorial en la lectura, fluidez y comprensión de niños árabes de 4º grado con dislexia. Los resultados revelan que hubo diferencias estadísticamente significativas

en las pruebas posteriores de fluidez (que incluyen precisión y velocidad de lectura) y de comprensión lectora entre el grupo control y el experimental; en este último se evidencia la exitosa intervención a través de actividades que ponen en juego los diferentes sentidos.

Las TIC son un elemento adaptable, personalizable y motivador para el alumnado, y favorecen la metodología multisensorial. Para Gasparini y Culén (2012) su uso en las aulas anima, al alumnado con dislexia, a la lectura y minimiza el estigma que producen sus dificultades; esta es la conclusión más relevante que extraen al realizar un estudio de casos comparando la memoria y la comprensión al trabajar con tabletas o en papel; los resultados muestran mejores puntuaciones en las pruebas de lectura al utilizar herramientas tecnológicas.

Anestis (2015) diseñó dos pruebas no estandarizadas, una en formato digital y la otra en papel incluyendo operaciones matemáticas básicas. Los estudiantes con dislexia obtuvieron un 18% más de respuestas correctas en la prueba realizada con ordenador; en cambio el grupo control no tuvo diferenciaciones importantes en sus actuaciones; por otra parte, concluye que el uso de las TIC en el procedimiento de evaluación puede contribuir a una mejor concentración.

### ***1.3. Familia y estado emocional***

Robledo y García (2014) llevaron a cabo un estudio comparativo para evaluar el clima familiar en tres grupos de niños: con dislexia, TDAH y de rendimiento escolar normal (RN). Los resultados revelan que en los dos primeros grupos existe más tensión. Se deduce de esto que las familias con un hijo con dislexia o TDAH tienen una preocupación persistente respecto a las necesidades de sus hijos, dedicando el mayor tiempo de que dispone el niño, fuera de las horas lectivas, a la realización de tareas académicas, asistir a terapias específicas, para paliar las consecuencias de un proceso escolar inadecuado o insuficiente. Concluyen, asimismo, que los padres e hijos pertenecientes a grupos RN son mucho más optimistas en comparación a los otros dos. Los grupos de alumnos con dislexia y TDAH perciben bajas expectativas por parte de sus familias y maestros, que les conduce a tener una opinión desfavorable sobre su propio desempeño académico.

Alexander-Passe (2007) investiga el nivel de estrés de los niños con dislexia en la escuela. Los resultados sugieren diferencias entre los grupos, sin y con dislexia. Estos últimos experimentan un elevado estrés, que se produce en las interacciones con maestros, respecto a los exámenes y el rendimiento académico; por consiguiente, se generan emociones (miedo, timidez y soledad) y manifestaciones fisiológicas (náuseas, temblores o latidos rápidos del corazón) que hieren su autoconcepto. El estudio también evidencia que se plantean la impresión que causan en sus compañeros y no gozan de gran autoestima.

Bryan, Burstein y Bryan (2001), a través del análisis de un conjunto de investigaciones, explican la realidad que viven las familias respecto a los deberes de sus hijos con dislexia. Estas tareas suelen estar estructuradas de forma que requieren de las habilidades en las que tienen mayores dificultades como son la comprensión, escritura, decodificación..., provocando un menor rendimiento. En este sentido, la ayuda de un familiar se convierte en un elemento básico; ayuda que, por la frustración que acarrea, acaba generando malestar y discordia alrededor de las tareas escolares, desmotivación de los hijos, y dudas de los progenitores sobre su autoeficacia para ayudarles.

En la misma línea, Zuppardo, Serrano y Pirrone (2017), en su estudio con una muestra de 25 alumnos diagnosticados de dislexia y disortografía y 10 sin dificultades en la lectura y



la escritura, definen un perfil emotivo-conductual de los niños con dislexia que muestran una baja autoestima y malestar psicológico comportamental (ansiedad) ocasionados, principalmente, por las propuestas didácticas tradicionales de la escuela.

## **2. Método**

La posición que asumimos en este estudio se inscribe en el amplio abanico de posibilidades que ofrece el enfoque cualitativo de investigación. El método biográfico-narrativo es el que nos permite adentrarnos, como apunta Van Manen (2003), en las experiencias significativas de la vida diaria, las de familias a cuyos hijos se les ha diagnosticado dislexia. Este enfoque es el que nos permite analizar las relaciones entre situaciones específicas y sus contextos (Álvarez y San Fabián, 2012) y, posteriormente, transformar la palabra oral (las voces) en palabra escrita, captando los significados de esas experiencias singulares. Al final, cimentamos un relato compuesto de micro-relatos de acuerdo con los requerimientos de la investigación en educación y los componentes éticos de la misma; una construcción particular que surge del contraste entre las investigadoras y de estas con la revisión de la literatura.

Es conveniente matizar que las investigadoras coinciden en un interés común, fruto de nuestras experiencias: en la escuela, en los centros de educación secundaria, en la universidad, con las familias, y con otros investigadores en la temática tanto de la dislexia como de la educación inclusiva. Nuestros ámbitos de trabajo interseccionan en el tiempo y confluyen en un diálogo que se enriquece de las propias aportaciones experienciales.

La herramienta básica para la recogida de información es la entrevista semiestructurada como medio para “reunir material narrativo experiencial que en un momento dado puede servir como recurso para desarrollar un conocimiento más rico y más profundo sobre un fenómeno humano” (Van Manen, 2003, p. 84). Siguiendo las recomendaciones del mismo autor, decidimos que fuera semiestructurada para no dejarnos llevar “por las entrevistas que van a todas partes y a la vez a ninguna” (p. 84), con el objetivo de responder a una pregunta clave: ¿qué vivencia tienen las familias en relación a las trayectorias escolares de sus hijos e hijas con un diagnóstico de dislexia?

### *Procedimiento*

Las personas participantes han sido progenitores (madres o padres) con hijos e hijas con dislexia que han tenido o tienen relación con la asociación Dislexia y Familia (DISFAM). De un listado inicial de 10 familias que por determinadas circunstancias se estimaron más accesibles, se consiguió contactar, por vía telefónica, con 6 que accedieron a participar. En el primer contacto telefónico se expusieron las siguientes cuestiones: presentación de quien hablaba, cuál era el propósito de la llamada y la finalidad del estudio. Una vez aceptada la colaboración voluntaria, se estableció una fecha, hora y lugar para realizar la entrevista, considerando las necesidades específicas de los participantes.

Antes de empezar se presentó a los entrevistados el documento de consentimiento informado. Se leyó en voz alta y se firmó por duplicado. Durante las entrevistas, se mantuvo, en todo momento, una interacción respetuosa, creando un clima de empatía y confianza, además de mantener firmemente los criterios éticos que deben guiar cualquier investigación en educación. Todas las entrevistas fueron registradas en audio y transcritas en su totalidad.

Las preguntas formuladas en la entrevista, que emergen de la información extraída de la revisión de la literatura, giran en torno a tres fases tal y como se especifica en el cuadro siguiente.

Cuadro 1. Contenido de la entrevista y fases en las que se desarrolla

BLOQUES	CONTENIDO DE LAS PREGUNTAS
1. Fase inicial de contextualización	Número de hijos. Edades. Nivel que están cursando. Repetición de algún curso. Edad en la que se diagnostica la dislexia. Quién realiza el diagnóstico.
2. Fase intermedia de preguntas con carga emocional	Momento y sospechas que hacen pensar en una dificultad. Cómo fue este proceso, fueron los maestros que observaron las dificultades y contactan con las familias o fueron estas que acuden a la escuela para contrastar información. Recorrido de las familias desde que temen una dificultad hasta que se detecta la dislexia. Cómo surge la decisión de hacer el diagnóstico, quién lo sugiere. Qué sentimiento produce el resultado del diagnóstico en la familia y los hijos. Cuál es la reacción de los maestros frente al diagnóstico. Qué ocurre en la escuela después del diagnóstico. Cómo se afrontan los exámenes y deberes. Qué apoyos, materiales y humanos, se reciben por parte de la escuela. Qué dificultades encuentran las familias actualmente en la escuela.
3. Fase final de síntesis	Visión sobre el futuro académico de los hijos con dislexia. Información que se considere relevante añadir.

Fuente: Elaboración propia.

De la selección y reducción de la información aportada por los participantes emergen las categorías de análisis. Los pasos que involucran este procedimiento requieren un proceso de enfoque sobre las unidades temáticas que son notables y acordes con el objetivo de la investigación. La codificación de estas unidades es la primera fase que realizamos para seleccionar la información a través de reiteradas lecturas de las entrevistas. Progresivamente, aglutinamos la información en categorías (fase de reducción) sobre las que pivotará el análisis de los resultados. Para ello elaboramos una matriz de doble entrada, en la que situamos en cada categoría información literal ya codificada de los participantes. Cuatro son las categorías globales resultantes de este proceso: el diagnóstico, las actitudes de los docentes, la metodología en el aula, el estado emocional de las familias y sus hijos.

Los participantes del estudio han sido:

- Familia 1: formada por madre y padre con dos hijos de edades de siete y diez años. Actualmente, la hija mayor está realizando sus estudios de primaria en un centro público; se sospecha que pueda tener altas capacidades además de la dislexia.
- Familia 2: cuyo núcleo familiar está constituido por cuatro miembros, padre y madre con una hija de trece años que está realizando segundo de la ESO en un instituto. Realizó la educación primaria en un centro público, el mismo en el que

está su hermano de siete años cursando segundo de primaria, con diagnóstico de dislexia y TDAH.

- Familia 3: familia numerosa formada por padre y madre con cuatro hijos con dislexia de edades de veintiocho, veinte, diecisiete y doce. La hija de 12 años está escolarizada en un centro privado que se rige por el sistema educativo inglés.
- Familia 4: constituida por padre y madre, actualmente separados. La hija mayor, de 17 años, está en un instituto haciendo bachiller y el pequeño, de 12, no se ubica en un nivel concreto ya que asiste a una escuela activa; anteriormente, fue a una escuela cooperativa, la misma que su hermana.
- Familia 5: formada por padre y madre con tres hijos de edades de 27, 13 y 11 años. Actualmente el mayor está estudiando fuera, la segunda hija está en la ESO y el tercer hijo está en sexto de primaria, quien tiene un diagnóstico de dislexia.
- Familia 6: familia en la que el padre y la madre están separados. Tienen tres hijos, dos con 9 años y uno de 20 con dislexia y discalculia. Ha pasado por tres centros públicos y actualmente está acabando una formación básica.

### 3. Resultados

Organizamos los resultados en torno a tres dimensiones: desencuentros, prácticas en el aula y efectos emocionales. Las dos primeras se relacionan con las barreras mientras que la última incide en los impactos que estas barreras producen en el ámbito familiar (progenitores e hijos). En cada uno de estos apartados se aglutinan evidencias de la experiencia de los participantes; su voz da sentido a esta estructura.

Para identificar a las familias se sigue el orden de presentación que se ha realizado con anterioridad, identificando el progenitor (M: madre o P: padre) que participó en la entrevista: F1M, F2M, F3M, F4M, F5P y F6P.

#### 3.1. *Desencuentros familia-escuela*

Uno de los primeros desencuentros a los que se refieren las familias hace alusión a la reiterada negación de los docentes a aceptar el diagnóstico de dislexia que proviene, por lo general, de profesionales externos a los centros. Negativa que en algunos casos se traduce en manifestar buenas intenciones de cambio en el aula sin efectos reales.

*La escuela responde que van a hacer todo lo que les hemos comentado... “Tranquila, sabemos qué hacer”. Pero en la realidad no se ha hecho nada. [...] El tutor se negó desde el principio a aceptar la dificultad de nuestra hija y expresó ‘no llega, no es igual que sus amigos’. Aceptó que no iba a hacer absolutamente nada con su dislexia. (F2M)*

*No te preocupes, estamos acostumbrados a dislexias, estamos formados, esto nos decían, el cuento de siempre... (F3M)*

*El maestro dice que está abierto, pero no es eso lo que nos ha de decir, sino que está abierto con nuestro hijo; es él que ha de decir cómo lo ve y qué cosas cree que podemos aportar nosotros como padres. (F5P)*

*La tutora dice que nuestra hija no tiene ninguna dificultad, negando el propio diagnóstico. (F1M)*

Comentarios como los siguientes refuerzan la idea anterior; se recalca el desconocimiento que tienen los tutores en la escuela sobre la dislexia y cómo esta afecta a su aprendizaje, reflejándose en expresiones de los maestros con falta de sensibilidad. Así lo manifiestan.

*Al niño hay que empujarle más...* (F4M)

*Le preguntamos al profesor por qué había suspendido catalán y nos dio una respuesta muy a la antigua: hará que se espabile.* (F5P)

*Que vuestro hijo estudie más y se esfuerce más, ha de poner codos y lo sacará; esto es lo que nos decían, pero los medios eran los mismos para él que para el resto de su clase [...].* (F6P)

Es significativa la actitud negativa que pone de manifiesto un progenitor para coordinarse la escuela con un profesional externo que trabaja con su hijo fuera del horario escolar.

*Les hubiera podido ir bien que les explicara cómo ayudar a nuestro hijo, pero los maestros tienen la potestad de decir sí o no, marcan las pautas, y no han querido coordinarse a propuesta de esta profesional.* (F5P)

Una actitud adversa también se refleja en los procesos de comunicación entre los docentes. Los padres deben asumir el rol de 'puente', entre los maestros de distintos cursos o del mismo nivel.

*Es complicado, me refiero a la coordinación. Al siguiente año tienes que volver a explicar todo cuando hay cambio de maestro, y parece que estás vendiendo tu moto.* (F1M)

*La coordinación entre ellos no funciona, es un esfuerzo que ha de hacer la familia, esto no es natural.* (F5P)

Una madre narra un episodio vivido con una profesora, con una actitud amenazante y falta de comunicación con sus compañeros; tiene que ver con el suspenso de una asignatura durante dos trimestres seguidos.

*Es que tu hijo no sabe inglés. Me quedé mirándola y le digo: ¿no has mirado sus papeles?, de dónde viene, lo que tiene... y dice: "aquí nos pasamos toda la información..." No había leído absolutamente nada. Y había pasado el segundo trimestre y dijo lo mismo. Yo pensé: de aquí nos vamos.* (F3M)

Destacar, por último, un desencuentro provocado por las manifestaciones de los maestros respecto a las posibilidades de aprendizaje. Son, en palabras de las familias, nocivas, destruyen progresivamente la autoestima, como si no fuera suficiente con el comportamiento global de negación de las dificultades que caracteriza las experiencias escolares.

*Una maestra le dijo a mi hija por algo que no hizo bien que la había decepcionado mucho.* (F1M)

*Le dijeron en la escuela 'no vas a poder, ¿por qué lo vas a hacer? es que no hace falta ni que lo intentes... es que no vas a poder'.* (F3M)

### **3.2. Las prácticas en el aula: Dime qué haces y te diré cómo enseñas**

Las TIC utilizadas como recurso pueden facilitar el aprendizaje del alumnado con dislexia, Sin embargo, hay docentes que consideran que su uso provoca una condición de desigualdad con respecto a sus compañeros, tal y como expresa la siguiente familia.

*Yo decía: "puede llevar grabadora" NO... y ¿un ordenador? NO, porque está aprendiendo a escribir. NO, todo era NO porque esto es hacer diferencias y porque hay aquí otros alumnos con dislexia y no utilizan este tipo de cosas. Ya no solo es que no nos dejaran un ordenador, es que no nos dejaban llevarlo de casa.* (F4M)

Esta restricción es un sinsentido teniendo en cuenta que las herramientas tecnológicas son útiles y un recurso necesario para la realización de los deberes y para el estudio en casa; recursos que, por otro lado, forman parte de su vida cotidiana.

*Ella lee, lo graba y luego se escucha. Ella busca sus medios para llegar...* (F2M)

La medida de 'repetición' está a la orden del día en los centros. Una solución cuyas consecuencias recaen en el alumno, sin cuestionarse la responsabilidad de los docentes en esta medida. Todas las familias expresan desacuerdo con esta respuesta ya que, si los maestros no han trabajado a lo largo del curso teniendo en cuenta las necesidades, no tiene significado repetir.

*Persistí mucho en que mi hija en primaria no repitiera, con mucha pelea conseguí que la fueran aprobando hasta segundo... "mientras vosotros no estáis haciendo todo lo que ella realmente necesita va a seguir aprobando"; para repetir necesitaban mi firma.* (F2M)

La metodología utilizada en los centros de primaria o secundaria donde han ido o se encuentran los alumnos de las familias entrevistadas, mayoritariamente es tradicional fundamentada en el libro de texto.

*Sí, utilizaban libros. En los colegios no había realmente un sistema sin libros ni con proyectos ni nada, era un sistema totalmente tradicional.* (F3M)

Una de las madres (F1) explica que la metodología utilizada varía según la asignatura. Mientras que las hay que trabajan por proyectos, en las áreas de lengua se trabaja con el libro de texto como vertebrador de la clase.

Las familias demandan adaptaciones ante las experiencias tradicionales que son iguales para todos. Adaptaciones que, al fin y al cabo, no suponen un sobre esfuerzo al profesorado.

*La niña era un fracaso total ¿pero por qué era un fracaso total? porque no se hacía ninguna adaptación.* (F2M)

*Tienen derecho a una adaptación y además yo exijo que se les haga esa adaptación, ¿por qué? porque tienen derecho, punto. Son mis hijos y quiero que se cumplan sus derechos, es que no hay otra...* (F3M)

En algunos casos los niños se sacan del aula para recibir apoyo a pesar de que las familias no están de acuerdo.

*Sale de la clase. Pero pierde contenidos, información...* (F2M)

Las familias son las primeras en expresar que sus hijos necesitan otra forma de aprender, ya que observan que la ofrecida por el centro no es la más adecuada para ellos.

*La repetición de contenidos, como aprendí yo a él no le va bien. Todo lo que sea acústico y visual le funciona.* (F6P)

Los deberes son otro caballo batalla. Estas tareas provocan, tal y como indican, que sus hijos deban dedicar muchas horas para cumplir con esta obligación, sin dejar tiempo para otras actividades.

*Los deberes es una cosa exagerada en primaria, la niña comía y se sentaba a hacerlos y eran las once de la noche y seguía... le tuve que quitar de natación y de baile porque no le daba tiempo.* (F2M)

*Está dos horas por un trocito cuando los demás están... la diferencia de tiempo es muy evidente. Los demás hacen en 10 minutos lo que ella tarda una hora.* (F3M)

Las familias son muy críticas con los deberes porque les generan mucha tensión en casa por el tiempo excesivo que, a menudo, han de dedicarle, tanto sus hijos como los propios progenitores.

*Para mí hacer los deberes ahora mismo con mi hijo me lleva toda la tarde para hacer una hoja. (F2M)*

*Mi hija cuando está haciendo los deberes se pone nerviosa, se frustra. (F3M)*

*Fueron gritos, fue tensión en casa. No entendía por qué un día mi hija conseguía escribir una palabra bien y otro día no lo conseguía. ¿Y cómo es que ayer sabía escribir su nombre y hoy no sabe? ¡Teníamos unas peleas en casa! porque le reñía un montón. Claro, esto fue antes de tener el diagnóstico de dislexia. (F2M)*

Se comenta también el tipo de deberes de fin de semana o de vacaciones, actividades muy tradicionales y mecánicas, que requieren alta dedicación de tiempo.

*Los deberes de final de semana son prehistóricos... tienes que leer ese libro, pero pasa que el libro tiene tanto contenido que no puede, y yo me pongo a su lado y va leyendo, y le pregunto sobre los personajes del libro, qué parte le ha gustado más... Cada semana lo mismo, llevamos 2 años haciéndolo. (F2M)*

### **3.3. Efecto emocional en las familias**

Los resultados dejan entrever el estado de ánimo de padres e hijos. Reflejan angustia por lo que han vivido y siguen viviendo con las barreras que encuentran en la escuela que están afectando al estado emocional de sus hijos.

*La escuela no entiende el mal que hace, porque si fueran conscientes no lo harían. (F4M)*

*No hay derecho que los pataleen de esta manera. (F3M)*

Cuando se confirma el diagnóstico es un momento delicado para las familias. Narran, así, su experiencia de desazón y tristeza.

*Deja a la familia muy débil. (F1M)*

*Me afectó más el diagnóstico de mi hija que de mi hijo; no paraba de llorar porque no quería que ella sufriera. Con mi hijo ya me lo tomé de otra manera. (F2M)*

*Lo pasamos todos muy mal la verdad, fatal, al ver, además, el decaimiento de tus hijos, con la presión en esas edades... (F3M)*

Después del dictamen, las familias esperan un cambio por parte de los docentes y, sin embargo, continúan con sus prácticas habituales. Esto provoca desesperación y tirantez que, en ocasiones, lleva a la confrontación familia-escuela.

*Nos dijeron que éramos malos padres, te hacen sentir como malos padres, y te dicen que la niña está sufriendo mucho, que el problema de la niña es que no llega porque ve que todos los amigos ya leen y ella estaba empezando. (F2M)*

*Empezó la lucha entre la escuela y yo. Entiendo que ellos pensaran que era pesada, que tenía a mi hijo muy protegido, que el niño es un mimado... Lo que pasa es que llega un momento que tanto enfrentamiento y tanto cansancio, y todo... ya no puedes más. (F4M)*

*La verdad que al final de este curso yo ya he tirado la toalla, ya no puedo más, prefiero dedicarme más a mi hijo que intentar hacer un cambio en la escuela. [...] nosotros hemos tomado la decisión de mantener cierta marginalidad, tenemos una relación formal adecuada, hemos tomado la posición de no confrontación, de acabar bien la primaria. (F5P)*

Las barreras durante el período de escolarización de sus hijos reavivan su preocupación por el presente y por su futuro académico. Tienen claro que su porvenir dependerá mucho

de los docentes que se encuentren en sus trayectorias, y esta incertidumbre causa una mayor angustia en las familias.

*Tú no puedes estar pendiente del maestro que le tocará cada año a tu hijo, cada curso es pensar ¿y el año que viene quién va a ser? Porque como sea este o este otro estamos perdidos.* (F4M)

Las familias afrontan con mucha inquietud las vivencias de sus hijos en la escuela, en la que deben enfrentarse a continuos obstáculos que van minando su estado de ánimo y su salud.

*Empezamos a ver que estaba realmente hundido y con un principio de depresión... decía que nada, pero llevaba la mochila puesta detrás y entraba a la escuela arrastrando los pies con una desgana, con una pena, con una cosa... que a mí me dolía dejarlo ahí.* (F3M)

*Mi hijo no quería ir a la escuela. Dónde se ha visto que un niño no quiera ir a la escuela con sus compañeros, a aprender... es muy fuerte. Mi hijo, un niño que dejó de bailar, siempre se escondía, siempre se escondía debajo de las mesas [...], iba a la escuela y me decían que el niño se portaba fatal, cada día lo sacaban al pasillo. Y yo decía: "no entendéis nada".* (F4M)

#### 4. Discusión y conclusiones

Los maestros de nuestro sistema educativo presentan una falta de conocimiento sobre la dislexia, tal y como ya se planteado en la investigación de Echegaray y Soriano (2016). Esta falta de saber se ha visto reflejada en este estudio a través de la idea generalizada de la repetición como solución a las dificultades sin cuestionar las prácticas en el aula. Se niega, en ocasiones, la existencia de la dislexia, tratándose como meras dificultades que puede presentar cualquier niño en su recorrido escolar. La solución no es repetir curso; el remedio pasa por una transformación profunda del sistema educativo que debería estar obligado a acoger a todos los niños independientemente de sus diferencias particulares.

La carencia de información-formación por parte de los docentes dificulta una atención adecuada a las necesidades de este grupo de alumnos para conseguir, en la acción cotidiana del aula, un aprendizaje exitoso (Bueno, 2017). Para Blanco (2009) las dificultades de estos alumnos les acompañaran toda la vida y el hecho de repetir un currículo no cambiará la manera de procesar la información, necesitan herramientas específicas de aprendizaje y otras maneras de acceder a la información, como por ejemplo las TIC, ya que posibilitan la personalización a las necesidades del alumnado.

Esta falta de conocimiento se ve doblemente afectada por la actitud de los docentes que enfocan su mirada erróneamente hacia las dificultades de los alumnos, a menudo invisibilizándolas y, en consecuencia, frustrando los esfuerzos que hacen para aprender. Una actitud que se refuerza por las prácticas que desarrollan en sus aulas, dirigidas a un alumno ideal, con una metodología tradicional que solo favorece a una parte del alumnado dejando fuera al resto, siendo el colectivo de alumnos con dislexia desfavorecidos por unas culturas, políticas y prácticas que se fijan "meramente en sus fracasos y no en cómo satisfacer sus necesidades" (Forteza y Moreno, 2017, p. 42).

Es fundamental afrontar la enseñanza con una actitud abierta al cambio, a la indagación de nuevas maneras de hacer en la escuela, confiando en las posibilidades de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos, y más, si cabe, de aquellos que pueden ser más vulnerables a procesos de exclusión, debido a sus dificultades de partida a las que no se

responde de manera adecuada en los centros. Contrariamente, una actitud que debilita, es una potente barrera porque limita el aprendizaje de los alumnos con dislexia, y también de todos; una actitud que va generando rechazo hacia la escuela, como ya hemos visto, y va calando en la autoestima y autoconcepto de los niños con dislexia ya en la educación primaria llegando a interiorizar que son ‘tontos’, ‘vagos’, ‘incapaces de aprender y estudiar’.

Un sistema trasnochado que se centra casi exclusivamente en el libro de texto dificulta, a los alumnos con dislexia, las oportunidades de acceso a los aprendizajes (Asensio, 2016). La diversidad del alumnado en el aula requiere metodologías que integren el uso de diversos canales sensoriales para aprender (Jeyasekaran, 2015; Soliman y Al-Madani, 2017), y la utilización de recursos variados, como las TIC, que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje (Anestis, 2015).

Los deberes, por su parte, engendran insatisfacción en las familias porque restringen sus necesidades de ocio y tiempo libre. Porque se basan en tareas de lectura y escritura, justo donde residen las dificultades. Porque crean dependencia del adulto, y un clima de tensión y frustración en el seno familiar que no hacen más que agravar la situación (Bryan, Burstein y Bryan, 2001).

Por último, queremos remarcar que el diagnóstico actúa como barrera cuando las actitudes desfavorables de los docentes, aferrados a metodologías tradicionales, aumentan las bajas expectativas de éxito sobre el alumnado, centrándose en esperar su fracaso. Diagnóstico que, a menudo, llega mal y tarde ya que las dificultades específicas pasan desapercibidas durante años (Armenteros, 2017); se magnifican, así, las dificultades y los niños consolidan sentimientos negativos hacia ellos mismos. Por otro lado, a la carga económica que supone la realización de un diagnóstico, como manifiestan las familias, se le añade el incremento que implica acudir a instancias externas (maestros de repaso) que minimicen las consecuencias de lo que no se hace en la escuela, o para reflotar a sus hijos con terapias emocionales (Alexander-Passe, 2007; Robledo y Barcía, 2014).

Para finalizar, a modo de conclusión, aportamos una serie de reflexiones que giran sobre cuatro ejes: el aprendizaje, las actitudes, las barreras y el dolor, relacionados con las categorías de análisis establecidas en este estudio.

#### *Sobre el aprendizaje*

Inferimos de todo lo dicho que el desasosiego de las familias se corresponde, en gran parte, con la despersonalización de la enseñanza a la que se hace referencia en la introducción. La homogeneidad de metodologías y recursos para que todos los niños y niñas aprendan lo mismo, en el mismo momento y lugar, se traduce en ‘intervenciones terapéuticas’ (fuera de la escuela) esperando que el alumnado con dislexia se adapte a un diseño de normalidad preconcebido.

Consideramos que una de las causas de la despersonalización es que los docentes no conocen, o conocen superficialmente, cómo se origina el aprendizaje, menos aún cómo facilitar el de niños, niñas y jóvenes con dislexia. Traemos a colación una frase de Claxton formulada hace más de 30 años: “si los profesores no saben en qué consiste el aprendizaje y cómo se produce, tienen las mismas posibilidades de favorecerlo que de obstaculizarlo” (1987, p. 214). Recogiendo las aportaciones de la literatura anteriormente citadas, destaca la de Binks y otros (2012) al afirmar que los maestros no conocen en profundidad cómo se conforma el lenguaje, lo que repercutirá, en mayor medida, en el alumnado con dislexia.



Viene a colación lo que expresa Pozo (1999) hace otras tantas décadas: “El tango es cosa de dos. Si los maestros se mueven por un lado y los aprendices por otro, difícil será que el aprendizaje sea eficaz” (p. 336). Así, una consecuencia de ese ‘no saber’ es la falta de reconocimiento de las biografías personales del alumnado, propiciando experiencias de aprendizaje, quizá valiosas para algunos, pero no para todos. Trayectorias escolares satisfactorias invocan a la aceptación de que la calidad del aprendizaje depende de la competencia del profesorado, admitiendo también que aprender es un acto emocional. Enseñar y aprender son, pues, dos verbos inseparables; el progreso y el éxito del que aprende dependen de la interacción que establece el que enseña con este, de sus competencias como educador y de la confianza en las posibilidades de aprendizaje que todos los alumnos tienen.

A partir de los resultados, se pone en evidencia, de acuerdo con la literatura revisada, que la falta de respuestas o respuestas inadecuadas a las necesidades de los alumnos con dislexia en la escuela ejerce una fuerza negativa sobre las emociones, con repercusión en la motivación, la autoestima y el rendimiento (Zuppardo, Serrano y Pirrone, 2017; Robledo y García, 2014; Alexander-Passe, 2007). Para el bienestar psicológico de todo el alumnado, es muy relevante enfatizar la necesaria creación de ambientes de aprendizaje seguros, acogedores y participativos, en los que cada uno y cada una pueda desarrollar al máximo sus talentos.

#### *Sobre los docentes y sus actitudes*

Reiteramos, acordes con los resultados del estudio y con Ainscow, Booth y Dyson (2006), que la mayor barrera para el progreso de sus hijos son los docentes. Son estos los que acaban siendo constructores de barreras, al negarles el derecho de una educación inclusiva y equitativa. Haciéndonos eco de las palabras de Pujolàs (2015, pp. 20-21):

*Incluir es acoger y valorar. Por esto, una escuela que acoge a todos también ha de ser una escuela que valora a todos. Sentirse acogido y valorado, querido, estimado, en una escuela, es un requisito previo, imprescindible [...]. Si queremos que nuestros alumnos se sientan valorados, los hemos de valorar, hemos de encontrar aquello positivo que tienen [...].*

Este discurso nos remite a las actitudes que deben acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad. Valorar a los niños y las niñas y a sus familias implica formas de comunicación que interaccionen con expectativas altas, desplegando para ello estrategias y metodologías que ‘tiren’ de la capacidad que todos y todas tienen de aprender. En este sentido, lo que manifiesta un padre pone de manifiesto lo que queda por recorrer: “Recuerdo que una PT (siglas de Pedagogía Terapéutica) nos preguntó si nuestro hijo había nacido en domingo, porque era muy vago. Primer diagnóstico que oímos muchas familias”. Familias que reclaman a voces una mirada distinta de los docentes hacia sus hijos e hijas.

Pennac (2008) utiliza la metáfora del “fardo” para referirse al cúmulo de condicionantes, frustraciones, miedos... que actúan como una losa que bloquea el crecimiento de los alumnos (a los que se refiere como “zoquetes”). Es significativo que hable del profesorado como factor determinante del éxito o el fracaso escolar; alude a su ‘saber ser’ y su ‘saber hacer’:

*Nuestros alumnos malos (de los que se dice que no tienen porvenir) nunca van solos a la escuela. Lo que entra en clase es una cebolla: unas capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de cólera, de deseos insatisfechos, de furiosas renunciaciones acumuladas sobre un fondo de vergonzoso pasado, de presente amenazador, de futuro*

*condenado. Miradlos, aquí llegan, con el cuerpo a medio hacer y su familia a cuestas en la mochila. En realidad, la clase solo puede empezar cuando dejan el fardo en el suelo y la cebolla ha sido pelada. Es difícil de explicar, pero a menudo solo basta una mirada, una palabra amable, una frase de adulto confiado, claro y estable, para disolver esos pesares, aliviar esos espíritus, instalarlos en un presente rigurosamente indicativo. (p. 60)*

#### *Sobre las barreras para avanzar en la inclusión*

Es irrenunciable, como indica Echeita (2017), examinar las múltiples barreras que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado. Identificarlas y reducirlas “es una tarea importante de las políticas y la práctica en todos los niveles, para lograr así que ningún estudiante esté en desventaja” (Porter y Towell, 2017, p. 10).

Es un posicionamiento comprometido con los derechos de equidad e igualdad: seguir evidenciando prácticas o situaciones excluyentes (en artículos de investigación, en congresos, en reuniones científicas, en los contactos con las administraciones educativas, en la formación del profesorado de todas las etapas de enseñanza...); y trabajar con las familias, con el fin de “empoderarnos” juntos en la lucha contra las desigualdades, las injusticias, las discriminaciones, desde la creencia de que la educación inclusiva es el camino.

En este sentido, bien podemos decir que compartimos plenamente las palabras de López (2012): “Saber cuáles son las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de algunas niñas y de algunos niños en el aula, es, precisamente, el compromiso ético del discurso de la cultura de la diversidad (p.131). Y las de Murillo y Hernández-Castilla (2014) cuando expresan: “los que trabajamos en el mundo educativo tenemos una responsabilidad ética de luchar por un mundo más justo” (p. 29).

El análisis de las barreras realizado en este estudio pone de manifiesto la falta de comunicación entre la escuela y las familias; las fracturas, en este sentido, son un impedimento para el aprendizaje y la participación. Destacamos, al respecto, que es necesario avivar esta conexión considerando “la importancia de construir relaciones sinérgicas entre escuela, familia y comunidad, como uno de los factores clave para avanzar hacia sistemas y escuelas más inclusivas” (Duk y Murillo, 2016, p. 14). Para este fin es fundamental que el equipo docente y directivo adopte una actitud cooperativa con las familias, escuchando sus propuestas y aportaciones y facilitando que se sientan apreciadas y partícipes de la educación escolar de sus hijos (Parody et al., 2019).

#### *Sobre el dolor que produce la escuela*

“Para muchos niños, la experiencia de la escuela es la experiencia cotidiana de la humillación y el dolor”. Con esta cita de Slee (2012, p. 29), afirmación que recuerda de su período de formación en educación especial, aseveramos que los niños y las niñas con dislexia padecen en la escuela, al igual que su entorno familiar.

“Mi corazón no entiende por qué la infancia, la etapa más dulce de la vida, tenga que ser un mal recuerdo por una dificultad de aprendizaje”. Razón no le falta a este padre que escribió en 2018<sup>1</sup> un texto estremecedor sobre su experiencia con la dislexia severa,

---

<sup>1</sup> Participó en el 9º Congreso Nacional e Iberoamericano de Dislexia y otras Dificultades Específicas de Aprendizaje “Avanzando en Oportunidades. EduCación con C de Calidad”, Palma de Mallorca, noviembre. Dio su consentimiento para utilizar el texto.

porque su hijo fue 'objeto', que no sujeto, de una escuela que le hundió, que le anuló, llegando al extremo de tal vulnerabilidad que se plantearon si valía la pena que siguiera en ella para sufrir. Es la aparición de una maestra, su tutora en cuarto curso de primaria, la que le salva del agujero oscuro en el que estaba inmerso (como indica su padre "había tocado fondo, y nosotros también").

La esperanza está ahí, en esa maestra o en ese maestro que cree en su profesión, en la educación, en la capacidad de todos los niños y las niñas para aprender... En este estudio hemos visibilizado algunas barreras desde la perspectiva de las familias; las que día a día, junto a sus hijos e hijas, soportan los desencuentros de un sistema educativo que sigue anclado en viejas formas de pensar y hacer. Confiamos en que llegue el momento de poder escribir solo narraciones que hablen del deseo de aprender motivado por maestros que desean enseñar, al reconocer las fortalezas de todos para impulsar nuevos aprendizajes con éxito. Y para que esto suceda "no necesitamos escuelas que hagan actividades y acciones que contribuyan a que la escuela sea más justa. Necesitamos de manera urgente escuelas justas en su plenitud y de manera profunda" (Carneros y Murillo, 2017, p. 146).

Antes de finalizar queremos destacar algunas limitaciones del estudio realizado. Por una parte, la ausencia de triangulación de fuentes de recogida de información; la voz del alumnado con un diagnóstico de dislexia y de maestros en ejercicio completaría el ciclo de contraste para obtener una visión amplia e interconectada de las barreras que frenan o dificultan el aprendizaje y la participación; y, por otra, sería conveniente aumentar el número de participantes para poder relacionar y comparar la información con aspectos contextuales: edad de los hijos e hijas, nivel educativo, tipología de centro (público, concertado, privado)... Es imprescindible, igualmente, considerar como una limitación la exclusiva mirada efectuada sobre las barreras en este trabajo; cabría ampliar el enfoque, de acuerdo con Echeita (2013), incorporando como objetivo de futuras investigaciones el análisis de facilitadores para lograr mejoras en las políticas, culturas y prácticas desde la perspectiva de la inclusión educativa, reforzando, así, el esfuerzo y desarrollo de innovaciones que se están llevando a cabo en muchos centros y aulas que promocionan la presencia, participación y rendimiento de todos los alumnos y las alumnas.

"Cambiar es difícil, pero posible" (Freire, 2001, p. 126).

## Referencias

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Alexander-Passe, N. (2007). The sources and manifestations of stress amongst school-aged dyslexics, compared with sibling controls. *Dyslexia*, 14, 291-313. <https://doi.org/10.1002/dys.351>
- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-5*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Anestis, E. (2015). The effects of using information and communication technologies instead of traditional paper based test, during the examination process, on students with dyslexia. *Procedia Computer Science*, 65, 168-175. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.09.105>

- Armenteros, M. D. (2017). Principales dificultades de aprendizaje en las aulas ordinarias de educación primaria de la región de Murcia. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 3(1), 73-90.
- Asensio, M. J. (2016). *El libro de texto: Una barrera para el desarrollo de la escuela inclusiva* (Tesis doctoral). Universitat de les Illes Balears. Palma de Mallorca.
- International Dyslexia Association (2002). *IDA Dyslexia handbook. What every family should know*. Baltimore, MD: IDA.
- Azorín, C. M. y Sandoval, M. (2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: Análisis de guías para la acción. *Siglo Cero*, 50(271), 7-27.  
<https://doi.org/10.14201/scero2019503727>
- Binks, E., Washburn, E., Malatesha, R. y Hougen, M. (2012). Peter effect in the preparation of reading teachers. *Scientific Studies of Reading*, 16(6), 526-536.  
<https://doi.org/10.1080/10888438.2011.601434>
- Blanco, A. I. (2009). Dislexia, escuela y exclusión social: Un estudio desde la sociología acerca de la educación especial. *Configurações. Revista de Sociologia*, 5, 1-25.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollar el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM/ OEI.
- Bryan, T., Burstein, K. y Bryan, J. (2001). Students with learning disabilities: Homework problems and promising practices. *Educational Psychologist*, 36(3), 167-180.  
[https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603\\_3](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_3)
- Bueno, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Barcelona: Octaedro.
- Carneros, S. y Murillo, F. J. (2017). Aportaciones de las escuelas alternativas a la justicia social y ambiental: Autoconcepto, autoestima y respeto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 129-150.  
<https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.007>
- Claxton, G. (1987). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza Psicología.
- Cuetos, F., Soriano, M. y Rello, L. (2019). *Dislexia, ni despiste, ni pereza. Todas las claves para entender el trastorno*. Madrid: La esfera de los libros. <https://doi.org/10.4321/S1139-76322015000300002>
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I. y Llenderozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista Pediatría Atención Primaria*, 17(66), 99-107.
- Defior, S., Serrano, F. y Gutiérrez-Palma, N. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- 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>
- Echegaray, J. y Soriano, M. (2016). Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: Implicaciones educativas. *Aula Abierta*, 44, 63-69.  
<https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.01.001>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, "voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Revista Aula Abierta*, 46, 17-24.  
<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>

- Echeita, G. y Domínguez, A. B. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 23-35.
- Forteza, D. y Moreno, F. (2017). Procesos que obstaculizan la inclusión en la educación secundaria obligatoria. Muchas sombras y todavía pocas luces. *Revista Aula Abierta*, 46, 41-48. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.41-48>
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Gasparini, A. A. y Culén, A. L. (enero, 2012). Tablet PCs- an assistive technology for students with reading difficulties? Comunicación presentada en *The Fifth International Conference on Advances in Computer-Human Interactions*. Universidad de Valencia.
- Hatcher, P. J., Hulme, C. y Snowling, M. J. (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2), 338-358. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00225.x>
- Jeyasekaran, J. M. (2015). Effectiveness of visual auditory kinesthetic tactile technique on reading level among children dyslexia at Helikx open school and learning centre, Salem. *International Journal of Medical Science and Public Health*, 4(3), 315-318. <https://doi.org/10.5455/ijmsph.2015.0511201467>
- López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74(2), 131-160.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Papanicolaou, A. C., Simos, P. G., Breier, J. I. y Fletcher, J. M., Foorman, B. R., Francis, D., ... y Davis, R. N. (2003). Brain mechanisms for reading in children with and without dyslexia: A review of studies of normal development and plasticity. *Developmental Neuropsychology*, 24(3), 593-612. [https://doi.org/10.1207/S15326942DN242&3\\_05](https://doi.org/10.1207/S15326942DN242&3_05)
- Parody, L. M., Santos, M., Alcalá del Olmo, M. J. e Isequilla, E. (2019). El desafío educativo del siglo XXI: Relevancia de la cooperación entre familia y escuela. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 12(24), 19-29. <https://doi.org/10.25115/ecp.v12i24.2284>
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Porter, G. L. y Towell, D. (2017). *Promoviendo la educación inclusiva. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación*. Recuperado de <https://www.centreforwelfareform.org/library/promoviendo-la-educacin-inclusiva.html>
- Pozo, J. I. (1999). *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Pujolàs, P. (2015). *Marques de foc. Lliçons de pedagogia*. Vic: Servei de Publicacions de la UVic.
- Robledo, P. y García, J. (2014). Contexto familiar del alumnado con dificultades de aprendizaje o TDAH, percepciones de padres e hijos. *Estudios sobre Educación*, 26, 149-173. <https://doi.org/10.15581/004.26.149-173>
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Soliman, M. S. y Al-Madani, F. M. (2017). The effects of multisensory-based instruction combined with brain-compatible environment techniques on reading fluency and reading comprehension of fourth-grade students with dyslexia. *Croatian Journal of Education*, 19(2), 363-397. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i2.2190>

Soriano-Ferrer, M. y Piedra, E. (2017). Una revisión de las bases neurobiológicas de la dislexia en población adulta. *Neurología*, 32(1), 50-57. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2014.08.003>

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

Zupardo, L., Serrano, F. y Pirrone, C. (2017). Delimitando el perfil emotivo-conductual en niños y adolescentes con dislexia. *Reto XXI-Discapacidad y Educación*, 1(1), 88-104.

## Breve CV de las autoras

### Dolors Forteza

Licenciada en Pedagogía y Doctora en Psicopedagogía por la UIB, en la que es profesora desde 1990. Codirectora del Máster oficial interuniversitario en Educación Inclusiva. Miembro del Grupo de Investigación de Escuela Inclusiva y Diversidad (GREID) y colaboradora en el Grupo de Investigación de Salud Global y Desarrollo Humano Sostenible (SG\_DHS). Ha participado en diversas investigaciones y es autora de artículos sobre la atención a la diversidad. Su participación en congresos nacionales e internacionales es notable. Directora de la Oficina de apoyo y responsable de las adaptaciones de acceso y admisión. Su línea de investigación principal es la Educación Inclusiva desde la etapa de infantil hasta la universidad. Ha ocupado distintos cargos de gestión, decana de la Facultad de Educación y vicerrectora de Docencia. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2053-9770>. Email: [dolorsforteza@uib.es](mailto:dolorsforteza@uib.es)

### Laura Fuster Coll

Graduada en Educación Primaria por la Universidad de las Islas Baleares, con mención en Educación Musical y Artística (2017). Ha realizado el Máster oficial en Educación Inclusiva por la misma universidad (2018). Ha participado en un proyecto de Cruz Roja Española cuyo objetivo era contribuir al incremento del éxito escolar de niños y niñas de 6 a 16 años en dificultad social, incidiendo en los factores personales y sociales que lo favorecen. Ha asistido a diversos cursos y jornadas relacionadas con la mejora de la escuela y metodologías activas en el aula. Es voluntaria de la Asociación Dislexia y Familia (DISFAM). En la actualidad ejerce como maestra interina. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2135-8832>. Email: [laura.f.95@live.com](mailto:laura.f.95@live.com)

### Francisca Moreno-Tallón

Diplomada en Educación Musical (2003), Licenciada en Psicopedagogía (2012) y Doctora en Educación Inclusiva y atención socioeducativa a lo largo del ciclo vital (2012) por la Universidad de las Islas Baleares. Ha realizado estancias en la Universidad de Salamanca, la Universidad de Oviedo y Reykjavík University de Islandia. Como profesora asociada ha impartido docencia en los estudios de Psicopedagogía y actualmente en los Grados de Educación Infantil y Primaria; también ha sido docente de cursos de postgrado de la UIB y de formación permanente en los Centros de Profesorado. Pertenece al Grupo de Investigación de Escuela Inclusiva y Diversidad (GREID). Autora de diversos artículos y comunicaciones en congresos. Sus líneas de investigación son: educación inclusiva y metodologías activas. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2923-4911>. Email: [francisca.moreno@uib.es](mailto:francisca.moreno@uib.es)

## Voz y Acción en el Instituto: Cómo el Alumnado de Secundaria Percibe su Participación

### Voice and Action in School: How Secondary School Students Perceive their Participation

Laura Granizo <sup>1\*</sup>  
Kevin van der Meulen <sup>2</sup>  
Cristina del Barrio <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad a Distancia de Madrid, España

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Madrid, España

La participación es uno de los ejes de la justicia social y de la inclusión dado que involucra uno de los derechos de la infancia y la adolescencia. Se realizó un estudio ex post facto prospectivo con el objetivo de comprender el significado que tienen los adolescentes del concepto de participación y de sus prácticas. Fueron entrevistados un total de 71 estudiantes voluntarios (entre 13 y 17 años; 63% chicas) de tres centros públicos de secundaria de la Comunidad de Madrid. La mayor parte del alumnado relaciona la participación con un proceso voluntario y que refleja la necesidad de dar su opinión ante los temas que les afectan. También se apoya la idea de buscar el bienestar grupal como objetivo de la participación. Además, los estudiantes consideran la participación como necesaria para el buen funcionamiento del centro, si bien, en la realidad consideran tener una participación reactiva ante las propuestas del profesorado. Las concepciones de los estudiantes son coherentes con el modelo de justicia social e inclusión por el que se garantiza el derecho del alumnado a la participación en nuestro sistema educativo, sobre todo entre las chicas. No obstante, parece que su participación es poco proactiva quedando su rol de agentes difuminado.

**Descriptor:** Participación estudiantil; Justicia social; Educación ciudadana; Enseñanza secundaria; Entrevista.

Participation is one of the core areas of social justice and inclusion as it involves one of the children and adolescents' rights. A prospective ex-post-facto study was carried out aiming at identifying the practices and meaning of participation among adolescents. A total of 71 volunteer students (13-17 years of age; 63% girls) from three state-funded secondary schools in the Community of Madrid were interviewed. Most students associate participation with a voluntary process, which reflects their need for giving their opinions on issues that concern them. The idea of searching for the groups' wellbeing as an aim of participation is supported by the students. Moreover, they see participation as necessary for the school's well-functioning, although they evaluate their participation as reactive, as compliance with the teachers' proposals. Students' conceptions are consistent with a model of social justice and inclusion in which students' right to participation is guaranteed within the educational system, mostly among girls. However, students do not seem to be proactive in their participation pointing at a timid exercise of their role as agents.

**Keywords:** Student participation; Social justice; Citizenship education; Secondary education; Interviews.

---

\*Contacto: [laura.granizo@udima.es](mailto:laura.granizo@udima.es)

## 1. Revisión de la literatura

Hablar de justicia social en educación implica intentar promover con las prácticas educativas el bienestar y el pleno desarrollo de todas las personas beneficiarias de las mismas. Sin embargo, son múltiples las barreras a las que se enfrenta esta manera inclusiva de entender la educación. Hay numerosos estudios, y no por ello hay que dejar de prestarle atención, acerca de los procesos de exclusión a los que se enfrentan colectivos especialmente vulnerables por sus condiciones personales o sociales (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003; Echeita, 2008; Granizo, Naylor y del Barrio, 2006; Slee, 2010; Unesco, 2001). Pero, además, en los centros existen barreras para la inclusión que afectan al conjunto del alumnado, como son las prácticas educativas en que no se sienten partícipes (Connell, 1993; Flutter, 2006; Santos Guerra, 2007), y que en parte tienen su origen en las concepciones del profesorado (Biesta, 2016).

La inclusión en general, y en el ámbito educativo en particular, se basa en tres ejes centrales (Echeita, 2014), a saber: presencia (acceso y permanencia de todo el alumnado en los mismos centros), rendimiento (posibilitar el máximo desarrollo de todas las capacidades de cada estudiante) y participación (ser y sentirse parte de los centros escolares). También si hablamos de justicia social nos referimos a tres dimensiones: redistribución de recursos, reconocimiento y representación (Fraser, 2008). Si bien hay mucho margen de mejora en los tres parámetros que sustentan los modelos inclusivos y de justicia social, hay uno especialmente preocupante cuando ponemos el foco en el alumnado: el de la participación o representación (Cochran-Smith, 2010). La participación del alumnado es uno de los objetivos centrales de los sistemas educativos que pretenden contribuir al desarrollo integral de los estudiantes para capacitarles a vivir en democracia. Así fue recogido por la unesco (1996) cuando señaló este aspecto como uno de los pilares de la educación del siglo xxi, y así ha quedado también plasmado en nuestras leyes educativas. Además, es un derecho de la infancia y la adolescencia y como tal debe ser garantizado por los adultos y la sociedad en su conjunto. Los niños, niñas y adolescentes deben tener agencia, es decir, la oportunidad de opinar y actuar en los temas que les afectan directamente (Hart, 1992; Rudduck y Flutter, 2003; Save the Children, 2005) dejando de considerarse de manera pasiva y como meros receptores de ayuda (Nussbaum, 2012). Pero es importante que esta participación gire en torno a aspectos centrales de la vida escolar, como el currículo, la metodología o la gestión, y que no se limite a aspectos periféricos (Kim, 2015). Su voz es central para que los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas sean eficaces (Mitra, 2018; Simmons, Graham y Thomas, 2015). Además, la participación real de los estudiantes en los centros tiene un alineamiento claro con la necesidad de trabajar por competencias, es decir, buscando el carácter práctico y la transferencia de lo aprendido a la realidad compleja en la que vivimos (Zabala y Arnau, 2007). Y es un requisito básico para enseñar qué implica la democracia tanto desde el punto de vista actitudinal como procedimental y conceptual (Print, 2007).

No existe una definición única del concepto de participación referida al contexto escolar (Ceballos-López y Saiz-Linares, 2019). Para algunos autores, por ejemplo, supone pensar en aprender con otros y colaborar con ellos, implicarse y ser reconocido y aceptado por lo que uno es (Booth, 2006). No obstante, los autores parecen estar de acuerdo en la existencia de un continuo construido en base a la involucración del alumnado, estando en un extremo las modalidades más pasivas o incluso simbólicas y en el otro las que implican un ejercicio compartido del poder (Bisquerra, 2008; Hart, 1992; Susinos-Rada y Ceballos-



López, 2012). En este trabajo hemos tomado como referencia la propuesta de Black-Hawkins, Florian y Rouse (2007) que hablan de tres tipos de participación equivalentes a los tres ejes de la educación inclusiva que mencionábamos anteriormente. Así, construyen su Marco de Referencia para la Participación de la siguiente manera: a) participación y acceso: estar ahí; b) participación y colaboración: aprender juntos; y c) participación y diversidad: reconocimiento y aceptación.

A pesar de que hay estudios que apuntan a una baja participación de los estudiantes en la escuela (Coiduras et al., 2016; Martínez y Aróstegui, 2001) existen prácticas bien documentadas de centros que dan voz a los estudiantes en la gestión de los mismos y de los beneficios asociados (Cook-Sather, 2014). Unos se sustentan en el cuidado del clima moral del centro, como los sistemas de ayuda entre iguales (Cowie y Wallace, 2000), y otros en aspectos más organizativos, como la elaboración de las normas y la toma de decisiones, como en el programa de las *Just Community Schools* (Power, Higgings y Kohlberg, 1989), si bien este último solo ha sido puesto en práctica en centros de tamaño pequeño. También la iniciativa triple R (*rights, respect, responsibility*) llevada a cabo en Inglaterra, de cuya aplicación se concluye que una manera eficaz de ayudar a los adolescentes a ser ciudadanos respetuosos es a través de prácticas que aúnan la participación con el conocimiento de los propios derechos (Covell, Howe y McNeil, 2008). Los estudios de Quinn y Owen (2016), por su parte, analizan el impacto de la participación institucional del alumnado a través de los consejos estudiantiles. En la etapa de Educación Primaria destacan algunos centros como los analizados por García-Pérez y Montero (2014) que, a través del trabajo asambleario del alumnado y las familias, posibilitando su participación en la toma de decisiones, han conseguido mejorar las actitudes del alumnado hacia la escuela, las relaciones interpersonales entre los estudiantes y también con el profesorado y, en definitiva, crear un sentido de comunidad y de pertenencia. También en la etapa de Educación Infantil dar voz al alumnado y a sus familias ha mostrado efectos positivos en la organización del espacio escolar (Clark, 2010; Ceballos-López, Susinos-Rada y García-Lastra, 2018). Favorecer la participación del alumnado y darles voz en aquellos temas que les afectan directamente no solo es un derecho, sino además una manera de mejorar el clima escolar (Edwards y Mullis, 2003), el bienestar del alumnado (Powell et al., 2018), la creatividad de los alumnos (Serrano, Soto, Arcos y Jarquín, 2018) y su preparación para el compromiso cívico futuro (Flanagan et al., 1998; Haste, 2005; Rodríguez, Kohen, Delval y Messina, 2018). Además, favorece la construcción de una cultura más democrática entre el profesorado (Saiz-Linares, Ceballos-López y Susinos-Rada, 2019). También se ha mostrado como una manera eficaz de posibilitar aprendizajes recogidos en las programaciones docentes mientras se da respuesta a alguna necesidad del entorno social, gracias a las experiencias de Aprendizaje Servicio (Traver-Martí, Moliner y Sales, 2019).

A pesar de que existen algunos estudios centrados en el análisis de la participación del alumnado, hay un vacío respecto a su concepción acerca de este proceso, si bien el estudio de las representaciones de las personas es una de las líneas de la justicia social en educación (Murillo y Hernández-Castilla, 2011). ¿Qué se representan los alumnos y alumnas cuando escuchan o cuando deben describir este concepto? Desde nuestra posición teórica entendemos que la participación de los estudiantes es un elemento imprescindible para conseguir el desarrollo integral de los estudiantes y para lograr un clima o cultura escolar preocupado por el bienestar colectivo. Pero, ¿piensan lo mismo los estudiantes? ¿Qué valoración hacen de su participación? ¿Cuáles son sus experiencias participativas?

Intentaremos responder a estas cuestiones a través de los siguientes objetivos específicos:

- 1) analizar la concepción del alumnado acerca del proceso de participación en los centros;
- 2) conocer su experiencia participativa dentro de los centros.

## 2. Método

Para dar respuesta a los objetivos planteados se realizó un estudio *ex post facto* prospectivo (Montero y León, 2007). El estudio que aquí se presenta forma parte de un proyecto más amplio que constituyó la tesis doctoral de la primera autora centrado en las ideas y experiencias de participación dentro del centro escolar y en su comunidad, comparando grupos de estudiantes con el rol de delegados y/o compañeros ayudantes y grupos sin ese papel para ver posibles diferencias en su concepción de la participación a partir de su propia experiencia como agentes de inclusión educativa (Granizo, 2011).

### *Participantes*

Participaron 71 estudiantes (45 chicas y 26 chicos) con edades comprendidas entre los 14;5 (años; meses) y los 17; 5 (años; meses) (con una media de edad de 15;9) pertenecientes a tres centros públicos de la Comunidad de Madrid. Los centros fueron escogidos por muestreo incidental. Nos pusimos en contacto con los centros a través de sus Departamentos de Orientación. Estos a su vez se pusieron en contacto con los tutores de los grupos quienes se encargaron de informar a las familias a través de una circular. Todos los adolescentes de los centros implicados fueron autorizados a participar por sus familias, aunque solo lo hicieron los que, tras haber explicado en sus clases los objetivos de la investigación, se ofrecieron de manera voluntaria.

### *Instrumento*

Los estudiantes fueron entrevistados de manera individual siguiendo el método clínico-crítico piagetiano (Delval, 2001), es decir, partiendo de una serie de preguntas sobre los aspectos objeto de estudio, a modo de guion, pero añadiendo nuevas cuestiones para profundizar a partir de lo que la persona entrevistada expresa. Las preguntas se agrupaban en los siguientes tres bloques de contenido: a) el objetivo de la educación y su relación con el concepto de ciudadanía, para ver si espontáneamente contemplan la participación como un posible objetivo educativo; b) la concepción de la participación de los estudiantes dentro de los centros: que estimen la magnitud de la participación del alumnado en el centro o en la clase, que analicen quién promueve esa participación y que señalen el valor que tiene para ellos mismos esa participación; c) las experiencias de participación real de cada estudiante entrevistado tanto dentro como fuera del centro: su grado de participación, la naturaleza de la misma y la comparación de ambos contextos.

La entrevista fue pilotada con 20 alumnos (13 chicas y 7 chicos) pertenecientes a una clase de 2º de eso. Tras su valoración positiva en cuanto a contenido y extensión no fue necesario hacer cambios en las preguntas.

### *Procedimiento*

Los estudiantes eran entrevistados individualmente en alguna sala tranquila del propio centro cedida por la jefatura de estudios. Tras una breve presentación personal, el entrevistador/a introducía el objetivo del estudio resaltando que se quería conocer la opinión de los adolescentes acerca de cómo era su vida en los centros y que, por tanto, todas las respuestas eran igualmente valiosas y correctas de cara a la investigación.

Además, se recordaba que las respuestas que se dieran individualmente solo serían conocidas por los investigadores.

La entrevista era grabada en audio con la autorización de la persona entrevistada y transcrita literalmente para poder ser analizada posteriormente con mayor objetividad. Las respuestas se analizaron cualitativamente por medio de la elaboración de categorías o niveles de respuesta que recogieran las semejanzas y diferencias en el pensamiento expresado por los participantes. En este proceso se utilizó programa *QDA-Miner*. Las categorías fueron validadas a través de un análisis interjueces del 20% de las entrevistas (14 del total de 71) escogidas al azar. Los porcentajes de acuerdo entre jueces oscilaron entre el 80% y el 100% dependiendo del bloque de contenido.

A continuación, se analizó de manera cuantitativa la distribución porcentual de las respuestas del total de los participantes en dichas categorías, así como la distribución por género. Al tratarse de variables categóricas, para comprobar la significación estadística de las diferencias se usaron las pruebas estadísticas de  $\chi^2$  utilizando el paquete estadístico spss (Field, 2005).

### 3. Resultados

#### 3.1. La participación como objetivo educativo

Cuando los estudiantes hablaban del objetivo que consideraban que tenía la escuela, además de atribuirle un carácter propedéutico, la mayoría aludía al desarrollo personal del alumnado, pero desde un punto de vista individual más que social. Cuando se les preguntaba a los estudiantes directamente si creían que formar buenos ciudadanos era uno de los objetivos de la escuela encontramos que el 94,3% estaba de acuerdo. No obstante, cuando se les preguntaba por la relación entre ser un buen ciudadano y participar, ya que vivimos en una sociedad democrática, solo un tercio del alumnado consideraba que era necesario participar, y casi el doble lo valoraba como algo positivo, aunque no necesario (figura 1). El resto no consideraba que existiera relación entre ambos conceptos.

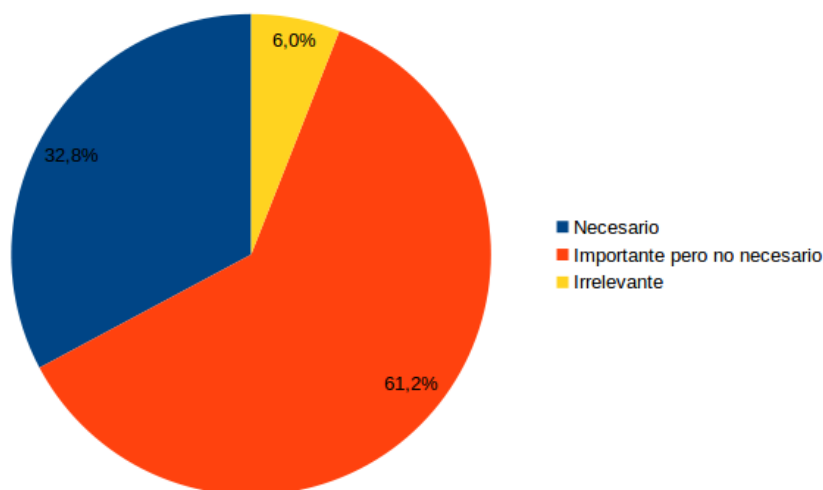


Figura 1. Distribución de la relevancia de la participación en la representación de un buen ciudadano (%) (N= 67)

Fuente: Recuperado de Granizo (2011, p. 235).

### 3.2. El concepto de participación

Como ya hemos señalado el concepto de participación no activa el mismo esquema mental en todas las personas. Por eso, se preguntó a los estudiantes qué entendían ellos por participar o cómo se podía participar en sus institutos. A partir de las respuestas obtenidas se construyeron categorías temáticas (cuadro 1) que construyen un continuo congruente con la propuesta de Black-Hawins, Florian y Rouse (2007), cuyas categorías se relacionarán con las construidas en este estudio. Las respuestas de los estudiantes en esta pregunta podían encajar en más de una categoría atendiendo a los aspectos de contenido a los que hicieran referencia.

Cuadro 1. Ejemplos de los elementos constitutivos del concepto de participación según el alumnado (N=71)

	EJEMPLOS	%
Acatar y respetar	“¿Qué sería para ti participar?” Pues hacer lo que hace la mayoría” (Chico, 15;6)	18,3
	“Participar es, yo qué sé, aceptar cualquier cosa que te den, si te dicen cualquier cosa pues tú aceptarla sea del tipo que sea mientras tampoco perjudique” (Chico, 15;2)	
Relacionarse	“Entiendo participar no sólo como la parte democrática sino también un poco como interactuar con las personas de tu medio, de tu ciudad, tu país” (Chica, 14;10)	25,4
	“(Participar es) incluirte en alguna actividad o algo, en lo que sea. Participar en un proyecto de trabajo, yo qué sé, en algún concurso”(Chica, 14;7)	
Opinar	“Participar es hablar en grupo, hablar en sociedad, elegir una opción, dar opciones, eso es una participación (...) Es importante aportar algo, te lo acepten o no, para defender tus ideas. Si tú piensas que la clase va ir a mejor con otra norma, pues defiende tus ideas y dilo. Si no defiendes las ideas que tú tienes, no haces nada” (Chico, 16;5)	52,1
Buscar el bienestar grupal	“¿Qué sería para ti participar?”En participar en algo para la ciudad, para todos. No sé, como cuando participas en lo de reciclar y eso. ¿Por qué eso es participar?”Porque pones de tu parte” (Chica, 16;7)	42,3
	“Yo creo que participar es pensando más en el resto de la clase, en toda la clase, no en yo y mi nota” (Chica, 15;5)	
	“Cuando hay campañas de limpieza, o cuando puedes donar sangre... supongo que colaborando a que lo que te rodea esté bien. Pagando unos impuestos que ayuden a mantener todo” (Chica, 14;9)	
Voluntario	“Participar es hacer algo que tú quieres” (Chico, 15,5) “Pues sí, las normas hay que respetarlas, que para eso están, pero no lo considero una forma de participar porque no estás dando tu opinión, sólo estás haciendo lo que ellos te obligan a hacer. ¿Entonces, ¿participar es algo que tiene que salir de ti? Claro, que no te obliguen” (Chica, 14;8)	12,7

Fuente: Recuperado de Granizo (2011, p. 237-238).

En el extremo inferior estaban las respuestas menos maduras (entendiendo la madurez desde un punto de vista de desarrollo moral de preocupación por el bienestar propio y ajeno y de agencia). Así, encontrábamos una concepción pasiva de la participación: acatar y respetar. Según los alumnos que indicaban este aspecto, participar suponía asumir lo que hace la mayoría sin poner trabas a aquello que quieren los demás y sin significarse. Es decir, participar sería equivalente a dejar que todo siga su curso. Equivaldría a la participación como acceso o “estar ahí”. Para otros, sin embargo, la participación suponía relacionarse con otros. Se asociaría con la categoría de “participación y colaboración”. En esta categoría el peso estaba en establecer relaciones con otras personas, compartir

tiempos, espacios y actividades con los demás. No se concretaba aquí quién tenía la iniciativa ni cómo se decidían las actividades.

Por otro lado, hay quienes consideraban que participar suponía opinar. Para estos solo se podía hablar de participación cuando todos los implicados comparten su punto de vista con los demás acerca de lo que se está haciendo. Señalaban que hay distintas maneras de expresarse, siendo unas más convencionales y estando más reguladas que otras, por ejemplo, votar, escribir quejas o reclamaciones ciudadanas, etc. Otras tendrían un carácter más informal, como participar en un debate. En cualquiera de los casos, se entendería la participación como una manera de posicionarse de manera explícita ante los demás y, por tanto, supondría una inversión personal. Equivaldría a la participación y diversidad o “reconocimiento y aceptación”.

Y, por último, en el extremo superior del continuo, el que entenderíamos como más maduro desde un punto de vista moral, estarían los que asociaban la participación con la búsqueda del bienestar grupal o con la mejora de la comunidad. Cuando se hace algo solo movido por el interés particular no podríamos hablar de participación. Además, para algunos adolescentes solo se podría hablar de participación cuando la persona decidiera de manera libre y voluntaria llevar a cabo una determinada acción. De ser impuesta o forzada, tampoco podríamos hablar de este proceso.

Una de las ventajas del método clínico-crítico piagetiano usado en este trabajo es que permite indagar sobre los objetivos de estudio no solo a través de las preguntas directamente relacionadas con los mismos sino también a partir de las respuestas dadas en distintos momentos de las entrevistas. Así, aunque se pedía a los estudiantes definir el concepto de participación mediante una pregunta directa, sus concepciones también surgían de manera espontánea en otros momentos de la entrevista, por ejemplo, al valorar conductas como preguntar en clase, elaborar las normas o elegir al delegado. Por eso, en esta pregunta nos pareció interesante diferenciar ambos aspectos. Llamaremos directa a las respuestas explícitas a la pregunta y total a las deducidas del conjunto de la entrevista. Si comparamos ambos tipos de respuesta podemos encontrar (figura 2) que si bien todas las características de la participación se veían reforzadas había una que crecía de manera destacada, el carácter voluntario, que pasaba a ser mencionado del 12,7% al 46,5%.

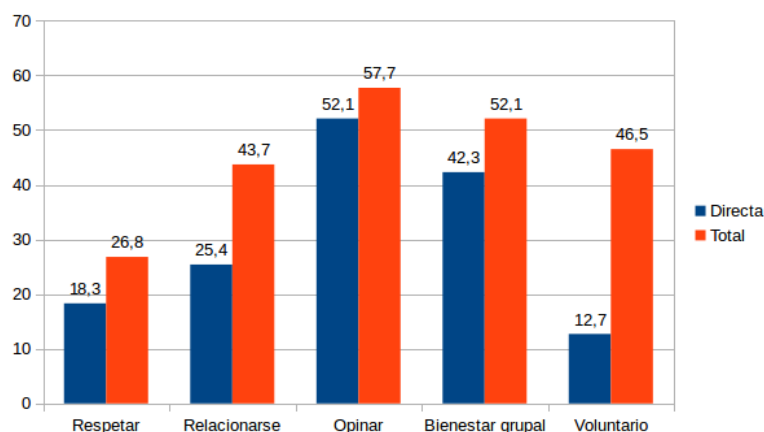


Figura 2. Elementos del concepto de participación señalados por el alumnado al ser preguntados de forma directa o a lo largo de la totalidad de la entrevista (%; N=71)

Fuente: Recuperado de Granizo (2011, p. 239).

Esto nos hizo pensar que se trataba de una concepción más implícita del término pero que resultaba inherente al mismo para muchos estudiantes. Además, la proporción de chicas que señalaban que la participación debería ser voluntaria (55,6%) era mayor que la de chicos (30,8%) ( $\chi^2_{(1)} = 4,070$   $p = 0,044$ ).

### **3.3. La naturaleza y el grado de participación**

Una vez conocida su representación de qué es participar, queríamos conocer su valoración acerca de la participación en sus institutos. En primer lugar, se les preguntaba por la importancia que otorgaban a participar en el centro. A diferencia de la relación que establecían entre ciudadanía y participación, en este caso la mayoría considera que la participación del alumnado era necesaria para que el buen funcionamiento de la institución (66,7%). Esto era defendido por el 78% de las chicas y por el 48% de los chicos ( $\chi^2_{(1)} = 6,3$   $p = 0,012$ ). Un 27,3% consideraba que no era obligatorio, pero sí era positivo, y tan solo un 6% la consideraba irrelevante.

Al analizar antes el concepto de participación nos referíamos a que el carácter voluntario de la misma parecía teñir las concepciones de la mayoría del alumnado. ¿Pero cuál es la naturaleza de la participación? ¿Quién tiene la iniciativa de las actividades llevadas a cabo? La distribución del poder en el centro puede encontrar también una manifestación en las personas que tienen la iniciativa y proponen ideas y actividades. ¿Es algo que depende del profesorado, del alumnado o es una decisión compartida? Teniendo esto en mente la mayor parte del alumnado (52,4%) consideraba que los profesores eran los promotores de las ideas y las propuestas. El papel de los chicos y chicas era reactivo a pesar de que sí podían decidir si participar o no. Consideraban, por ejemplo, que “siempre que nos dice la profesora alguna actividad, la acabamos haciendo, pero no solemos decir nosotros ninguna idea ni nada” (Chico, 15;2), o que “lo de que los alumnos propongan una actividad, yo creo que podría estar bien, que lo hablemos en clase, en una excursión o algo, y que ya lo organicé el profesor. Estaría bien, pero no lo hacemos” (Chico, 15;0). En el otro extremo encontrábamos que son los estudiantes los que proponían y promovían distintas actividades en las que implicarse y participar, mostrando un carácter proactivo. Esta concepción solo la tenía el 3,2% del alumnado entrevistado. Por último, habría un grupo de estudiantes que consideraba que la iniciativa era compartida entre profesorado y alumnado. Así, el 44,4% del alumnado consideraban que la iniciativa se repartía y que “nosotros proponemos cosas y ellos las aceptan y ellos proponen cosas y nosotros las aceptamos” (Chica, 16;4)

Conocidas las características de la participación, la iniciativa y la importancia atribuida queríamos saber cómo estimaban ellos la participación de sus compañeros en el centro y en su clase. Clasificábamos la participación del alumnado como alta si consideraban que más de un 70% de los estudiantes participaba. Cuando lo hacía entre el 30 y el 70% hablábamos de participación media y, por último, considerábamos que era baja cuando afirmaban que participaba menos del 30% de los chicos y chicas. En la Figura 3 se puede observar la distribución de las tres opciones. Por género, los chicos estimaban la participación como alta en mayor proporción que las chicas ( $\chi^2_{(1)} = 4,9$   $p = 0,028$ ).

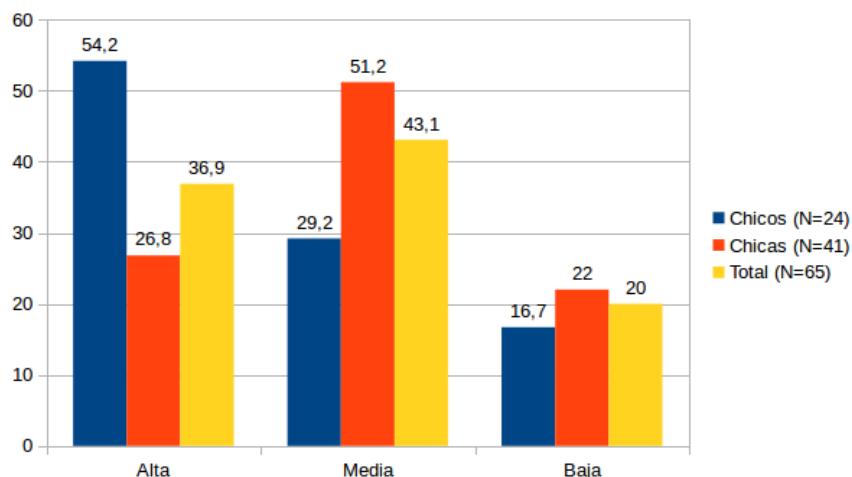


Figura 3. Distribución de la estimación de la participación del alumnado por género (%)

Fuente: Recuperado de Granizo (2011, p. 244).

#### 4. Discusión y conclusiones

La participación del alumnado es uno de los pilares tanto de la educación inclusiva como de la justicia social referida al ámbito educativo. Cuando se analiza el objetivo número 4 de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas para 2030, nos encontramos con la necesidad de gestionar las culturas, las políticas y las prácticas educativas que posibiliten la calidad y la equidad en educación y que reduzcan las tasas de fracaso y abandono escolar, de manera que mejore la inclusión y la justicia social. Desde ambos enfoques el fomento de la participación del alumnado, y de la comunidad educativa en general, es uno de los objetivos que hay que lograr. Sin embargo, existen barreras en nuestro sistema educativo para gestionar los espacios y tiempos que posibiliten la misma, lo que lleva a hablar de un juego democrático trucado (Santos Guerra, 2007), porque las posibilidades de participación del alumnado se reducen a asuntos insustanciales y porque las decisiones en los centros se toman en foros jerárquicos, lo cual va en contra del espíritu de la inclusión (Flutter, 2006; Kim, 2015).

La participación del alumnado es clave para conseguir aprendizajes significativos y competenciales que se puedan transferir a la realidad. Las metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (García-Valcárcel y Basilotta, 2017) o las metodologías cooperativas (Pujolás, 2012), que dan voz al alumnado en su proceso de aprendizaje, muestran mejoras no solo en los aprendizajes académicos alcanzados sino también en la motivación y autoestima de los estudiantes y en el clima social de las clases (Powell et al., 2018). También las experiencias de Aprendizaje-Servicio, en las que pueden lograrse aprendizajes a través de la respuesta del alumnado a una necesidad social detectada, han concluido que la satisfacción del alumnado y su implicación con las prácticas realizadas se benefician de la responsabilidad y acción real que se les proporciona este tipo de formación (Uruñuela, 2018). A pesar de que los estudiantes son los principales implicados y de las múltiples prácticas y experiencias llevadas a cabo para mejorar la participación del alumnado, no existen apenas estudios que valoren el impacto de estas dinámicas en sus representaciones. Este estudio pretendía avanzar en esa línea a través de un doble objetivo: a) analizar la concepción del alumnado acerca del proceso de participación en los centros; b) conocer su experiencia participativa en los mismos.

Respecto al primer objetivo, partíamos de la relación entre educación y ciudadanía y entre ciudadanía y participación y analizábamos después el concepto de participación y escuela. La mayoría del alumnado consideraba que el objetivo de la escuela tenía que ver con formar buenos ciudadanos, aunque pensaban en un desarrollo más individual que social (Granizo, 2019). Además, creían que la participación era importante al pensar en un buen ciudadano, pero no era necesaria. Sin embargo, al pensar en el contexto escolar, la mayoría consideraba esencial la participación del alumnado para el buen funcionamiento del instituto. Por tanto, pensada de una manera más concreta y en un contexto más cercano, parece que los y las adolescentes valoran más su papel en el bienestar propio y en el de su entorno. Al profundizar en el significado de participación los adolescentes muestran ideas que se asemejarían al continuo construido por otros autores a partir de la cesión de responsabilidad en la toma de decisiones. En un extremo se refieren a lo que los autores han llamado “estar ahí” (Black-Hawkins, Florian y Rouse, 2007), “formar parte” (Bisquerra, 2008) o “participación simbólica” (Hart, 1992) y en el otro extremo se hablaría de “reconocimiento y participación” (Black-Hawkins, Florian y Rouse, 2007), “tener parte” (Bisquerra, 2008) o de acciones “iniciadas por niños y compartidas por los adultos” (Hart, 1992). Las respuestas más frecuentes de los entrevistados hablan de una concepción de la participación a medio camino del continuo expuesto. Así, más de la mitad del alumnado aludía a la necesidad de dar su opinión. Esto podría también entenderse como un reflejo de su comprensión del derecho de autodeterminación (López, 2008). Además, se aludía a la necesidad de buscar el bienestar grupal, entendiéndose la participación como una conducta de carácter prosocial (Hart, Atkins y Donally, 2006). En este sentido, los programas de alumnos ayudantes serían coherentes con este concepto de participación referida a un papel de los estudiantes como agentes, y explicarían los beneficios que los alumnos y alumnas encuentran en su implementación en los centros (Cowie et al., 2002; Del Barrio et al., 2011). La opción menos señalada por el alumnado sería la que representaría el extremo de menos responsabilidad y reconocimiento para el alumnado, i.e. acatar y respetar lo decidido por otros, que sería la que haría referencia más directa a las falacias de la participación señaladas por Santos Guerra (2007). Si bien en las concepciones del alumnado parece haber calado el significado de participación que se defiende desde un modelo de justicia social y de inclusión, se hace necesario comprobar si esas representaciones tienen su reflejo en su comportamiento real en los centros o si por el contrario nos encontramos con alumnos con baja implicación personal en la acción real.

En relación al segundo objetivo, les preguntábamos cómo estimaban ellos la participación del alumnado en sus centros y en sus aulas, y quién tenía la iniciativa de la misma. Encontramos que los alumnos consideran que su participación es alta o media, lo cual unido a la valoración que comentábamos anteriormente de la participación como requisito necesario para el buen funcionamiento de los centros, hace pensar en una buena satisfacción por su parte del rol que desempeñan en los centros. No obstante, al analizar la iniciativa nos encontramos con que la mitad de los estudiantes hablan de una participación reactiva, siendo el profesorado el que toma la iniciativa, y apenas reconociéndose una participación de carácter proactivo por parte del alumnado. Este carácter reactivo podría estar encerrando también otra de las falacias de la participación, la del juego democrático truncado ya que los alumnos y alumnas parecerían estar planteando una actitud sumisa y participando solo cuándo y dónde los docentes deciden (Santos Guerra, 2007) alejándose así de una situación ideal de poder compartido (Hart, 1992). Parece necesario profundizar en este aspecto para potenciar la participación real



del alumnado y para poder plantear ámbitos en los que los estudiantes deseen participar por iniciativa propia. De la misma manera, parece necesario formar al profesorado de manera que sepa cómo dar voz y acción al alumnado en el proceso educativo entendiendo que es una práctica positiva y necesaria también de su quehacer docente (Saiz-Linares, Ceballos-López y Susinos-Rada, 2019)

Por último, nos gustaría resaltar algunas diferencias de género que hemos encontrado en el concepto de participación. En la línea de otros estudios que encontraban que las chicas tenían más confianza en la eficacia de la participación en la escuela (Flanagan et al., 1998), también hemos encontrado que son ellas quienes señalan más la necesidad de que el alumnado se muestre participativo para lograr que los centros funcionen de manera adecuada. De la misma manera, son ellas las que dan más peso al carácter voluntario de la participación, en línea con el modelo de derechos recogido por otros autores (Nussbaum, 2012; Save the Children, 2005). Dado que el enfoque de justicia social sería acorde con una ética de cuidado mutuo, y teniendo en cuenta las diferencias de género manifestadas, parece necesario valorar a las chicas como una palanca de cambio dentro de los centros escolares para hacerlos más inclusivos, sin dejar de lado el objetivo de conseguir que también los chicos sean parte activa de las decisiones protagonizadas por el alumnado.

## Referencias

- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 20, 21-34. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>
- Bisquerra, R. (2008). *La educación para la ciudadanía y la convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Black- Hawkins, K., Florian, L. y Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in schools*. Londres: Routledge.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urrís (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Ceballos-López, N. y Saiz-Linares, A. (2019) Promoviendo la participación del alumnado en la escuela. Análisis de materiales y guías internacionales para docentes que desarrollan experiencias de voz del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 329-350. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9157>
- Ceballos-López, N., Susinos-Rada, T. y García-Lastra, M. (2018). Espacios para jugar, para aprender. Espacios para relacionarse. Una experiencia de voz del alumnado en la escuela infantil (0-3 años). *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 117-135. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300117>
- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces: children's and adults' participation in designing learning environments*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203857588>
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a theory of teacher education for social justice. En M. Fullan, A. Hargreaves, D. Hopkins y A. Lieberman (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 445-467). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6\\_27](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_27)
- Coiduras, J. L., Balsells, M. A., Alsinet, C., Urrea, A., Guadix, I. y Belmonte, O. (2016). La participación del alumnado en la vida del centro: Una aproximación desde la comunidad

- educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 437-456 .  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.46353](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46353)
- Connell, R.W. (1993). *Schools and social justice*. Filadelfia, PE: Temple University Press.
- Cook-Sather, A. (2014). The trajectory of student voice in educational research. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 49(2), 131-148.
- Covell, K., Howe, B. y McNeil, J. (2008). If there's a rat, don't leave it. Young children's understanding of their citizenship rights and responsibilities. *Cambridge Journal of Education*, 38(3), 321-339. <https://doi.org/10.1080/03057640802286889>
- Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Chauhan, P. y Smith, P. K. (2002). Knowledge, use of and attitudes towards peer support: A 2-year follow-up to the prince's trust survey. *Journal of Adolescence*, 25, 453-467. <https://doi.org/10.1006/jado.2002.0498>
- Cowie, H. y Wallace, P. (2000). *Peer support in action: from bystanding to standing by*. Londres: SAGE.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia & Aprendizaje* 26(1), 9- 24. <https://doi.org/10.1174/02103700360536400>
- Del Barrio, C, Barrios, A., Granizo, L., van der Meulen, K., Andrés, S. y Gutiérrez, H. (2011). Contribuyendo al bienestar emocional de los compañeros: Evaluación del programa compañeros ayudantes en un instituto madrileño. *European Journal of Education and Psychology*, 4, 5-17. <https://doi.org/10.30552/ejep.v4i1.62>
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- 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. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Edwards, D. y Mullis, F. (2003). Classroom meetings: Encouraging a climate of cooperation. *Professional School Counseling*, 7(1), 20-28.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Londres: SAGE.
- Flanagan, C., Bowes, J., Johnson, B., Csapo, B. y Sheblanova, E. (1998). Ties that bind: Correlates of adolescents' civic commitments in seven countries. *Journal of Social Issues*, 54, 457-475. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1998.tb01230.x>
- Flutter, J. (2006). This place could help you learn': Student participation in creating better school environments. *Educational Review*, 58(2), 183-193. <https://doi.org/10.1080/00131910600584116>
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- García-Pérez, D. y Montero, I. (2014). Organización y fomento de la participación del alumnado en educación primaria. Un estudio cualitativo de casos. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(2), 211-238.
- García-Valcárcel, A. y Basilotta, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): Evaluación desde la perspectiva de alumnos de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>
- Granizo, L. (2011). *El papel de la participación del alumnado en los institutos de educación secundaria*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.

- Granizo, L. (2019). ¿Para qué venir a la escuela? La visión del alumnado. En M. C. Pérez-Fuentes, M. M. Molero, J. J. Gázquez, A. Martos, A. B. Barragán, M. M. Simón y M. Sisto (Comps.), *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 205-210). Almería: ASUNIVEP.
- Granizo, L., Naylor, P. y del Barrio, C. (2006). Análisis de las relaciones sociales de los alumnos con síndrome de asperger en las escuelas integradas de secundaria: Un estudio de casos. *Revista de Psicodidáctica*, 11(2), 281-292.
- Hart, D., Atkins, R. y Donnelly, T. M. (2006). Community service and moral development. En M. Killen y J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 93-115). Trenton, NJ: LEA.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florencia: UNICEF.
- Haste, H. (2005). *My voice, my vote, my community*. Croydon: Nestlé Trust.
- Kim, C. Y. (2015). Why research 'by' children? Rethinking the assumptions underlying the facilitation of children as researchers. *Children & Society*, 30(3), 230-240. <https://doi.org/10.1111/chso.12133>
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- Martínez, J. B. y Aróstegui, J. L. (2001). La participación democrática del alumnado en los centros de educación secundaria. *Revista de Educación*, 36, 277-295
- Mitra, D. (2018). Student voice in secondary schools: The possibility for deeper change. *Journal of Educational Administration*, 56(5), 473-487. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2018-0007>
- Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 9(4), 8-23.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Powell, M. A., Graham, A., Fitzgerald, R., Thomas, N. y White, N. E. (2018) Wellbeing in schools: What do student tell us? *The Australian Educational Researcher*, 45(4), 515-531. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0273-z>
- Power, F. C., Higgings, A. y Kohlberg, L. (1989). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa. 2008.
- Print, M. (2007). Citizenship education and youth participation in democracy. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 325-345. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00382.x>
- Pujolás, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educación Siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Quinn, S. y Owen, S. (2016). Digging deeper: Understanding the power of student voice. *Australian Journal of Education*, 60(1), 60-72. <https://doi.org/10.1177/0004944115626402>
- Rodríguez, M., Kohen, R., Delval, J. y Messina, C. (2016). From democratic school to civic and political participation. *Cultura y Educación* 28, 99-129. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120449>
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2003). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata. 2007.
- Saiz-Linares, A., Ceballos-López, N. y Susinos-Rada, T. (2019). Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos de Cantabria. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 713-728. <https://doi.org/10.5209/rced.58883>

- Santos Guerra, M. A. (2007). *Arte y parte. Desarrollar la democracia en la escuela*. Sevilla: Homo Sapiens Ediciones.
- Save the Children. (2005). *Estándares para la participación de la niñez*. Londres: Alianza Internacional de Save the Children.
- Serrano, D., Soto, Y., Arcos, E. y Jarquín, N. E. (2018). La participación infantil: La llave para la construcción de ambientes creativos en las escuelas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 77-91. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.005>
- Simmons, C., Graham, A. y Thomas, N. (2015). Imagining an ideal school for wellbeing: Locating student voice. *Journal of Educational Change*, 16, 129-144. <https://doi.org/10.1007/s10833-014-9239-8>
- Slee, R. (2010). *The irregular school. Exclusion, schooling and inclusive education*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/97802038831564>
- Susinos-Rada, T. y Ceballos-López, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Traver-Martí, J. A., Moliner, O. y Sales, A. (2019). Negociando el currículum: Aprendizaje-servicio en la escuela incluida. *Alteridad*, 14(2), 195-206. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.04>
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors*. Madrid: Santillana. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.1996.166.49503>
- UNESCO. (2001). *The open files on inclusive education*. París: UNESCO.
- Uruñuela, P. (2018). *La metodología del aprendizaje-servicio. Aprender mejorando el mundo*. Madrid: Narcea.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Barcelona: Graó.

## Breve CV de los autores

### Laura Granizo

Profesora de la Facultad de Ciencias de la Salud y la Educación de la Universidad a Distancia de Madrid. Licenciada y Doctora en Psicología. Su investigación se centra en la mejora de la convivencia en los centros escolares, tanto por medio de medidas de centro como de aula, partiendo siempre del papel protagonista del alumnado. En esta línea, ha colaborado en la puesta en práctica de programas de ayuda entre iguales en centros de secundaria y ha participado en la adaptación del programa Equipar para Educadores para la mejora del clima moral de las aulas. Ha publicado en revistas nacionales e internacionales y ha llevado a cabo distintos procesos de formación con familias y docentes para mejorar la convivencia. Miembro del grupo de investigación INEXE: inclusión y exclusión educativa. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4937-9528>. Email: [laura.granizo@udima.es](mailto:laura.granizo@udima.es)

### Kevin van der Meulen

Profesor titular en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid y miembro del grupo de investigación INEXE. Imparte docencia en grado y posgrado relacionada con el desarrollo psicológico de niños y adolescentes desde 2001. Ha

investigado el desarrollo psicológico de niños y adolescentes en diferentes ámbitos y la optimización de este desarrollo en la educación, como la naturaleza del acoso entre iguales, los efectos a largo plazo y la implantación de programas de mejora de la convivencia escolar centrados en la acción de los adolescentes. Su investigación actual sigue centrada tanto en las prácticas de mejora para la convivencia escolar como en el desarrollo de la identidad en varios aspectos en la adolescencia y adultez emergente. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0916-1551>. Email: [kevin.vandermeulen@uam.es](mailto:kevin.vandermeulen@uam.es)

### **Cristina del Barrio**

Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación. Coordina el grupo de investigación INEXE. Sus líneas de investigación son: razonamiento social (identidad nacional, inmigración, guerra/paz, derechos); maltrato por abuso de poder (acoso, exclusión social); incidencia, representaciones en escolares de desarrollo típico y síndrome de Asperger; identidades diversas y desarrollo emocional; destreza manual. Entre otros proyectos (11 como IP/coIP), fue responsable del financiado por U. Europea sobre acoso escolar y su prevención y codirigió los dos Informes del Defensor del Pueblo. Ha publicado más de 60 capítulos de libro y artículos. Regularmente participa en congresos internacionales, e imparte conferencias (Ararteko-Defensor Pueblo; Cyberbullying ThinkTank, U. Arizona; Comparecencia en Comisión Educación del Congreso) y talleres para profesionales y ciudadanía (ayuntamientos, ONGs, etc.). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7829-2109>. Email: [cristina.delbarrio@uam.es](mailto:cristina.delbarrio@uam.es)



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

## Aprender Juntos en la Escuela: Un Derecho Inexcusable y un Beneficio Social

### Learning Together at School: An Inexcusable Right and a Social Benefit

Joana Llabrés \*  
Joan Jordi Muntaner  
Begoña De la Iglesia

Universitat de les Illes Balears, España

La educación es un derecho humano inexcusable, y que todos los niños aprendan juntos en la misma escuela es de justicia social. El estudio en el que sitúa este artículo analiza e interpreta desde el enfoque inclusivo, el proceso de escolarización de una alumna con discapacidad grave en el centro público de su localidad, así como el éxito y las oportunidades que ha supuesto dicha escolarización para la familia, la escuela y la comunidad. El estudio se contextualiza en el marco de la educación inclusiva como derecho de todos los niños a una educación de calidad y utiliza el método biográfico narrativo de la historia de vida. Para la recogida de información se hace uso de las entrevistas y los grupos de discusión, además de la recopilación de registros. Los resultados son una evidencia de que la educación inclusiva es posible porque se demuestra, es justa porque es un derecho y es necesaria porque ofrece una oportunidad ineludible de éxito y aprendizaje para todos. María y su familia ganan en calidad de vida, los compañeros y sus familias viven y aprenden valores inclusivos, y la escuela y sus maestros tienen la oportunidad de reflexionar y mejorar sus prácticas docentes a fin de ofrecer una educación de calidad para todo el alumnado.

**Descriptorios:** Diversidad funcional; Educación inclusiva; Inclusión social; Discapacidad; Historia de vida.

Education is an inexcusable human right, and that all children should learn together in the same school is social justice. The study in which this article is framed analyses and interprets, from the inclusive approach, the schooling process of a pupil with a serious disability in her local state school, as well as the success and opportunities this schooling entailed for her family, the school, and the community. The study is contextualized within the framework of inclusive education as a right of all children to quality education, and uses the life-history biographical narrative method. For gathering information, use is made of interviews and discussion groups, in addition to the collection of records. The results provide evidence that inclusive education is possible because it is proven; it is just because it is a right; and it is necessary because it offers an inevitable opportunity for success and learning for everyone. Maria and her family gain in quality of life; her classmates and their families experience and learn inclusive values; and the school and its teachers have the opportunity to reflect on and improve their teaching practices in order to provide all pupils with quality education.

**Keywords:** Functional diversity; Inclusive education; Social inclusion; Disability; Life history.

---

\*Contacto: [jllabres@gmail.com](mailto:jllabres@gmail.com)

## **Introducción**

Este trabajo permite responder la pregunta de por qué todos los niños deben aprender juntos, en la misma escuela y en la misma clase. Además, la mejora de la calidad de la educación para todo el alumnado necesita procesos de formación y reflexión sobre la misma práctica docente. Precisamente este estudio se lleva a cabo en la escuela, con la escuela y para la escuela, los niños y sus familias, especialmente aquellos más vulnerables.

Los objetivos del estudio surgen de unas preguntas iniciales fruto de la experiencia vivida con María, una niña afectada por una discapacidad muy grave que ha culminado toda la etapa de infantil y primaria en la escuela ordinaria de su localidad. Estas preguntas que provocan el interés por el tema de estudio son: ¿Por qué todos los niños deberían aprender juntos en la misma escuela? ¿Qué ha aportado la escuela a María? ¿Y María a la escuela?

De estas preguntas surgen dos objetivos:

- Describir, analizar e interpretar desde el enfoque inclusivo, el proceso de escolarización de María en el Centro Público de Infantil y Primaria de su pueblo<sup>1</sup>, a partir de su historia de vida.
- Describir, analizar e interpretar desde el enfoque inclusivo el aprendizaje, el éxito y las oportunidades que ha supuesto para María, para su familia, para los compañeros, para los maestros y para el resto de la comunidad, el hecho de ir a la escuela de su localidad.

## **1. Revisión de la literatura**

Este estudio se contextualiza en el marco de la educación inclusiva y justifica la utilización de una metodología biográfico-narrativa que determina la validez y la fiabilidad del trabajo.

### ***1.1. La educación inclusiva***

La investigación que se presenta se fundamenta, desde un punto de vista teórico, en el derecho humano de todos los niños a la educación y, en consecuencia, a la educación inclusiva. Por ello, se reclama la educación inclusiva como la búsqueda de una educación de calidad para todos sin excepciones y, se justifica y fundamenta desde el punto de vista del derecho, desde el punto de vista social, desde el punto de vista del niño y desde el pedagógico.

La educación inclusiva se entiende como una reforma que acoge y apoya la diversidad de todos los alumnos (UNESCO, 2005). Se trata de un cambio global del sistema educativo (Blanco, 2008; Echeita y Ainscow, 2011; López, 2011). La educación inclusiva desafía las prácticas pedagógicas únicas, individualistas, rígidas e irrelevantes de la educación tradicional y persigue asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje significativo (Valenciano, 2009). Esto, sin excluir a nadie, sin que ningún alumno sea rechazado o segregado. Se aprecian las capacidades y se considera que cada persona es un miembro valioso para la sociedad (Arnáiz, 2005).

---

<sup>1</sup> El centro escolar analizado se ubica en Mallorca (Islas Baleares, España).



La inclusión social, igual que la inclusión escolar, es una cuestión de derechos humanos y de justicia social. Por lo tanto, son derechos indiscutibles y uno hace posible el otro. Son el cimiento de una sociedad más democrática (Blanco, 2006). Esto supone la responsabilidad moral de toda la escuela de garantizar que los grupos que estadísticamente son de riesgo sean seguidos con atención y que se tomen, siempre que sea necesario, todas las medidas oportunas para garantizar su asistencia, participación y rendimiento en el sistema educativo.

Efectivamente, la educación inclusiva persigue la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes (Ainscow, 2003; Ainscow, Booth y Dyson, 2006). La presencia de todos dentro del aula es imprescindible, porque sin presencia no puede haber ni participación ni progreso. Es importante porque para aprender determinadas competencias sociales, así como algunas actitudes y valores hacia la diversidad, es necesario que todos los niños estén presentes dentro de las aulas. Además, la presencia dentro de los contextos educativos ordinarios puede ser la palanca para que los maestros puedan, si quieren y están dispuestos, mejorar e innovar sus políticas y prácticas educativas. Sin duda, los alumnos vulnerables son un motor para el cambio (Echeita, 2011). Sin embargo, esta presencia no es suficiente. De hecho, la incorporación a la práctica de la participación y el aprendizaje marcan la diferencia entre la integración y la inclusión (Soldevila, 2015). Así, además de la presencia hace falta también una preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de alta calidad exigente con las capacidades de cada estudiante (Echeita, 2013). A su vez, este aprendizaje sólo es posible con una participación también de calidad. A la premisa de presencia Muntaner (2013) añade el cumplimiento de las otras dos, la participación y el progreso. La participación en las actividades, en las experiencias, en las situaciones y en la vida escolar y, el progreso, entendido como la implantación de una educación de calidad adaptada a las necesidades del alumno a través de las que progresa y aprende.

La inclusión escolar, por lo tanto, debe contemplarse como un proceso de reestructuración del proyecto y la vida de la escuela, que supone la puesta en marcha de procesos de innovación y mejora para promover la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, incluidos aquellos más vulnerables ante los procesos de exclusión, aprendiendo a convivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a estas mismas diferencias (Echeita, 2013). Este cambio debe entenderse como un proceso de mejora continua, que lleva tiempo y tensiones que hay que asumir como parte del mismo proceso (Echeita, 2013) y, que necesita la colaboración y el trabajo en equipo, desde la confianza, entre todos los miembros de la comunidad educativa. Este proceso debe partir de la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje del alumnado (Booth y Ainscow, 2002). Este concepto es la alternativa a centrar la atención en las dificultades del alumno para centrarla en las barreras contextuales que le obstaculizan poder interaccionar con el entorno a partir de sus capacidades.

Cuando se identifican las barreras que se encuentran los estudiantes se puede trabajar para eliminarlas. López (2011) clasifica estas barreras en actitudinales, políticas, culturales y didácticas. Echeita (2011) defiende que las posibilidades para eliminarlas se pueden encontrar en todos los niveles, aspectos y estructuras de los centros educativos. Necesariamente, fomentar la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado y, la eliminación de barreras, requiere introducir toda una serie de elementos que favorezcan la implementación de procesos inclusivos.

### 1.2. Los métodos biográfico-narrativos: la historia de vida

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación se fundamenta en los relatos biográficos-narrativos, porque son un buen medio de conocimiento y de investigación (Moriña, 2017) y porque permiten escuchar las voces hasta ahora silenciadas en el discurso académico (Lincoln y Denzin, 1994). Los métodos biográfico-narrativos permiten acercarse al fenómeno que se estudia a partir de la experiencia y el testimonio de las personas que lo han vivido. Prestan atención a las experiencias significativas de la vida diaria, normalmente, excluidas de la ciencia (Van Manen, 2003) y pueden, como afirma Bolívar (1999), captar la riqueza y el significado de los asuntos humanos, como son los deseos, los sentimientos, las creencias y los valores que compartimos. Querer recoger la voz de los participantes de las investigaciones educativas, incluidos los niños con discapacidad, no está exento de dificultades. Booth (1998) se pregunta cómo se puede dar voz a las personas que no disponen de palabras, y considera que quienes más necesitan que se escuchen sus historias puede que sean aquellos que tienen menos capacidades para contarlas. Pero, de las personas que no pueden hablar o son menos capaces puede que sea de quienes más se puede aprender, porque el discurso dominante es mucho más conocido que el discurso de los grupos que tradicionalmente no participan de la investigación (cuadro 1).

Cuadro 1. Clasificación de las historias de vida

AUTOR	CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Pujadas (2000)	Relato único	Es la historia de una persona entorno a su realidad
	Relatos múltiples	Contempla varios casos o historias de personas entorno a una misma realidad
	Completas	Cubren la extensión de la vida de una persona, desde el nacimiento hasta el momento actual
McKernan (1999)	Temáticas	Comparten muchas características de la historia completa, pero delimitan la investigación a un tema o período particular de la vida del protagonista, explorándolo a fondo
	Editadas	Pueden ser completas o temáticas. Se intercalan comentarios y explicaciones de otra persona que no es el o la protagonista de la historia.

Fuente: Elaboración propia a partir de Llabrés (2019).

El método biográfico-narrativo utilizado es la historia de vida propiamente dicha, que destaca por la interpretación de la vida del sujeto por parte del investigador (Mallimaci y Giménez, 2006), corresponde a un estudio amplio de la vida de una persona que incluye su propio relato e informaciones biográficas extraídas de otras fuentes y, en el que se suele respetar el orden cronológico (Soldevila, 2015). Bertaux (1999) habla de guardar el término historia de vida para los estudios de caso de una persona donde se incluye el propio relato además de otros documentos o el testimonio de personas próximas. La historia de vida constituye el texto final, resultado de un proceso en el que la iniciativa y el trabajo corresponden al investigador, pero en el que la persona biografiada tiene derechos de coautor (Moriña, 2017). Las siguientes tablas muestran la ubicación de la historia de vida de María en relación a las características aportadas por Pujadas (2000) y McKernan (1999) al clasificar dicho método.

## 2. Método

El diseño de la investigación comporta varias fases, que incluyen la selección y el contacto inicial con los participantes, la elaboración de los instrumentos y la recogida de la información, la transcripción de las entrevistas y de los grupos de discusión y, finalmente, la categorización y el análisis de los datos.

Hay que recordar que se trata de una investigación a partir de una historia de vida que se recoge posteriormente a los hechos que se describen y, comprende desde que María empezó en la escuela a los tres años hasta el final de su etapa de primaria. Se trata de un diseño de caso único (Stake, 1998; Yin, 1989), peculiar e irreplicable por sus características de caso intrínseco (Stake, 1998). Dicha investigación se emprende con unas garantías iniciales para poder llevarla a cabo. Es lo que se puede denominar el caso de la oportunidad, porque nos permite seguir reflexionando y aprendiendo en beneficio de María, su familia, los maestros, sus compañeros, así como el resto de la comunidad. Para reconstruir la historia de vida de María se han empleado las entrevistas y los grupos de discusión, además de una recopilación de registros de evidencias de trabajo realizados durante los años que se describen. Se ha tenido que asumir el hecho de no poder contar con el testimonio directo a través de la palabra de la protagonista. Por lo tanto, para esta investigación ha sido imprescindible dar voz a los que han aprendido a escuchar a María para definir de una manera más amplia el contexto comunicativo.

Para validar la voz de la protagonista a través de su comportamiento se han usado los registros escritos y el material multimedia recogido. Esta técnica corrobora el relato, especialmente sobre el comportamiento comunicativo de la alumna que no habla, además de complementar las otras técnicas de recogida de datos. Por otro lado, el rigor del estudio se consigue con la triangulación, tanto de las diferentes voces de las personas protagonistas, como de las fuentes y de los instrumentos utilizados (De la Rosa, 2008). Se ha considerado la imparcialidad en la redacción de la historia de vida recogiendo los puntos de vista de todos los participantes sin dejar ninguno (Moral, 2006). Además, se da valor a la subjetividad crítica, porque el investigador no es una figura aislada del contexto y, también, a la relación que se establece entre las personas.

Las técnicas empleadas para llevar a cabo la recogida de la información han sido las siguientes:

*Recopilación de registros:* se trata de registros audiovisuales, fotografías, transcripciones de conversaciones de los niños y, otros documentos escritos que se registraron desde que María hacía 2º de primaria hasta que acabó 6º. Se describen detalladamente en Llabrés (2019).

*Entrevistas:* se ha hecho una entrevista con los padres y otra con el equipo directivo del centro a través del jefe de estudios. Además, se ha realizado una tercera entrevista a la hermana.

*Grupos de discusión:* se ha realizado un grupo de discusión con los maestros del centro, dos grupos de discusión con los compañeros y otro grupo de discusión con los padres de estos compañeros.

Se ha optado por transcribir tanto las entrevistas como los grupos de discusión. A pesar de que demande más trabajo el producto es más efectivo como registro (Hammersley y Atkinson, 1994). Se ha intentado que las transcripciones reflejen el estilo personal de cada

informante (Pujadas, 2000). Se ha mantenido la lengua, el modo de expresión y el estilo de quien habla para no perder el encanto, se ha transcrito literalmente, siempre que ha sido posible, lo que dice la persona y, se ha reconstruido la frase cuando se ha considerado necesario para facilitar la comprensión del lector (Moriña, 2017).

En esta investigación se ha realizado un registro temático y un registro cronológico. Después de hacer una lectura general del contenido de las transcripciones para obtener una primera visión del conjunto, se han tomado de referencia las categorías de presencia, participación y aprendizaje. Este cuadro de categorías es coherente con los fundamentos teóricos y con los objetivos de la investigación. Posteriormente, se han ordenado los temas de los que hablaban los informantes, ampliando el árbol de categorías a medida que se iba analizando el texto. La organización y reorganización de la información según categorías se ha hecho codificando el registro y asignándolo a una categoría (Hammersley y Atkinson, 1994). Las categorías surgidas se han representado en una parrilla de doble entrada. En el eje X se sitúan las categorías surgidas de las evidencias de presencia, participación y aprendizaje. En el eje Y, las categorías surgidas de las evidencias que se refieren a los diferentes entornos, familia, escuela, comunidad.

Para ordenar y organizar la información y continuar el proceso de análisis se ha empleado el programa de análisis cualitativo N-Vivo (versión 9). Este programa ha permitido ordenar los datos en todos los nodos necesarios dentro de la estructura de árbol la cual permite presentar los resultados a partir de la relación entre las categorías que permite ver la figura 1 en el siguiente apartado. Considerando la ética de la investigación, el punto de partida fue pedir la colaboración voluntaria para el estudio, en el cual toda persona tiene el derecho tanto a participar como a no participar, y a abandonar cuando crea oportuno. Además, la participación ha sido equitativa, porque todos los participantes han tenido la misma oportunidad de participar. Se ha reflexionado sobre qué derecho se tiene a iniciar el estudio (Parrilla, 2010) y se ha procurado garantizar el anonimato y la confidencialidad de los participantes. Dado que en la investigación participan menores, se ha considerado especialmente su aprobación para participar, el consentimiento de las familias, el uso de un lenguaje apropiado, su consentimiento y el de los padres en el uso de las fotos, videos, etc. además de otros aspectos a tener en cuenta cuando se trabaja con niños (Moriña, 2017).

## **4. Resultados**

El análisis del aprendizaje, del éxito y de las oportunidades que ha supuesto para María y su familia, para la escuela y para el resto de la comunidad, el hecho que María estuviera escolarizada en el centro público de su localidad, nos permite presentar los resultados obtenidos a partir del siguiente esquema.

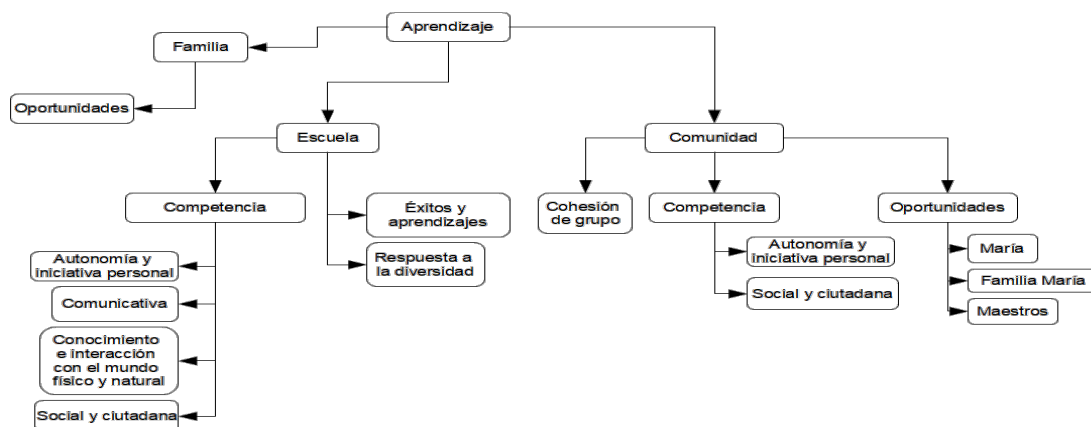


Figura 1. Árbol de las categorías de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia a partir de Llabrés (2019).

#### 4.1. Las oportunidades de la familia

Para María y su familia ir a la escuela de su localidad les ha permitido encauzar el giro inesperado que sucedió en sus vidas cuando diagnosticaron a María Síndrome de Rett. Lo explica la madre cuando dice,

*Iba a la escuela como su hermana. Para su abuelo supuso dar normalidad al duro golpe que recibió, cosa que ayudó mucho a nivel de familia. También, que María pueda estar con sus compañeros en un cumpleaños. (Entrevista Madre\_EM)*

También, permitió a la hermana, a los abuelos, a María y, en consecuencia, a los padres, organizar su vida de manera parecida a como lo hace cualquier familia con las circunstancias que cada una vive, resultando beneficioso para todos y cada uno de sus integrantes. Lo ratifican las palabras de su hermana cuando dice,

*Fuimos prácticamente toda la vida a la misma escuela, cosa que agradezco muchísimo, puesto que el hecho que compartiéramos hasta el mismo centro educativo hizo que yo viera a mi hermana en un ambiente totalmente normal, con amigos diferentes a ella pero que la trataban como una persona igual. (Entrevista Hermana\_EH)*

Ir a la misma escuela, efectivamente, supuso para su hermana vivir con tranquilidad y naturalidad tener una hermana con discapacidad.

Realmente, permitió a la familia organizar su día a día como lo hacen la mayoría de familias, con los nervios y estrés naturales. Lo explica su hermana,

*Durante toda mi primaria se estableció una rutina, mi abuela nos ayudaba por la mañana con los almuerzos, ropa, meriendas, etc. y, mi abuelo nos llevaba siempre puntuales a la escuela. Lo recuerdo como si fuera ayer, los nervios y el estrés de cada mañana; siempre éramos los primeros en llegar. (EH)*

También les permitió vivir con la alegría y el orgullo natural que se siente hacia un hijo o un hermano,

*Mi padre compró una bicicleta adaptada que llevaba incorporada un carro donde llevaba a mi hermana; cuando llegamos a la escuela todos nos miraron y fueron corriendo hacia mi hermana para verla, me sentí muy orgullosa de ser la hermana de María. (EH)*

Hay que destacar la reflexión que hace la madre cuando dice,

*Nosotros vivimos una vida con una vorágine y un nivel de estrés elevado que no te ayuda a guardar recuerdos. Y cuando nos pasa esto nos paramos a pensar. Los niños aprenden, ella disfruta, pero nosotros también paramos, recuperamos. Y esto es muy importante también.* (EM)

Deja entrever que ir a la escuela ordinaria le ha dado espacio para pensar y recuperarse. La hermana de María afirma,

*Yo creo que todo hubiera sido muy diferente si ella hubiera asistido a otro colegio con niños con discapacidad, porque no hubiera conocido a sus compañeros ni a sus profesores, que toda nuestra familia los recordaremos siempre con muchísimo afecto. Y segundo, porque como he dicho antes, fue tratada con normalidad.* (EH)

Ciertamente, hubiera conocido otros compañeros y otros profesores, pero no los compañeros de su edad ni de su localidad, ni tampoco los profesores de su escuela. De este modo María ha conocido los compañeros y los maestros que le correspondían por el hecho de ser una niña más del pueblo. Además de todo ello, ¿A qué hora se habría levantado María si hubiera ido a un centro de educación especial? ¿Quién le hubiera acompañado cada mañana? ¿A qué hora llegan a casa por la tarde? ¿Dónde comen? ¿Cuándo comen con su familia? Son muchas preguntas que, en el caso de María, a partir de la información recogida, son fáciles de responder. María se podía levantar apenas un poco antes de ir a la escuela, comía con su familia y tenía toda la tarde para ella y sus aficiones.

La madre también explica "en la ciudad la miran como si fuera un bicho raro, en cambio aquí todo el mundo nos saluda..." (EM). Todavía hoy encontramos comportamientos que denotan extrañeza ante la presencia de personas con discapacidad a causa de no haber tenido la oportunidad de conocer y convivir con personas que funcionan de diferente manera. En cambio, quien ha tenido esta oportunidad lo vive de una manera más natural. Esto lo valora tanto María como las personas que la conocen y la quieren, porque lo contrario hace daño.

Recordemos las palabras del padre de María cuando decía "era algo difícil que María pudiera estar integrada con los niños. Y con los años ha sido así" (Entrevista Padre\_EP). El padre de María apoya dichas afirmaciones al decir "creo que todos se acordarán que tuvieron una compañera especial. Puede que alguno de sus compañeros se dedique a ayudar a personas con discapacidad. A alguno le habrá ayudado a ver la vida de otra manera. Creo que les aportará valores" (EP). Efectivamente, los padres han sentido como el hecho de compartir la escolarización con su hija habrá dado la oportunidad a sus compañeros de ver la vida desde otra perspectiva y valorar aspectos de la vida que quizás de otra manera hubiera sido más difícil aprender a valorar.

Los padres también han visto como las otras familias se han beneficiado con la escolarización de María. La madre dice "pienso que puede ayudar a los niños y a las familias. Creo que más de uno que pensaba que tenía un problema lo ha podido relativizar" (EM). Conocer a María y a su familia habrá dado la oportunidad a otras familias de aprender a valorar las dificultades de una manera más objetiva y dándoles la importancia que tienen en su justa medida. También, valorar aquello que la vida ofrece y poder gestionar las circunstancias que les rodean desde una perspectiva diferente a la que conocían. En definitiva, los padres han aprendido que el hecho que María estuviera en la escuela ha aportado valores añadidos tanto a sus compañeros como a sus familias. Finalmente, María ha sido feliz en la escuela. La madre dice,

*Estaba muy mal y sólo reaccionaba cuando le hablaban de la escuela, de los niños, de su maestra.... ¡Era increíble como reaccionaba! Esto es lo que más confirma que*

*tomamos la decisión correcta. Creo que todos estos años pasados ha sido absolutamente feliz.* (EM)

Su hermana desarrolla esta idea y dice “que María haya tenido una vida tan feliz, porque no tengo ninguna duda que ha sido así, ha sido gracias a sus padres, su hermana, sus abuelos, sus primos, sus compañeros, sus profesores” (EH). María fue feliz yendo a la escuela de su localidad porque fue querida por su familia, por sus compañeros, por sus profesores, por los padres y abuelos de los otros niños, en definitiva, por la gente de su pueblo, a los que veía cada día dentro de la escuela y fuera de ella.

#### **4.2. El aprendizaje, el éxito y las oportunidades en la escuela**

Los compañeros de María, yendo a la escuela con ella, han crecido en autonomía emocional e iniciativa personal, en competencia comunicativa y, sobre todo, han aprendido valores. Si se analizan algunas de las frases de los compañeros, como por ejemplo “cuando estás con una persona que no puede hablar, no puede andar y utiliza las cosas de diferente manera, tienes que aprender a esperar, a enseñarle” (Grupo de Discusión Niños\_GDN), se puede afirmar que estos niños han crecido en autonomía emocional. En este caso se hacen responsables de la situación de María y han tomado conciencia de la necesidad de ser pacientes con ella y, en consecuencia, de controlar sus ansias. Convivir con María les ha dado unos valores y unas actitudes personales que hacen que sepan responder de una manera adecuada ante personas diferentes, así como de demorar la necesidad de satisfacción inmediata a la que se está acostumbrado a causa de la propia inercia y rapidez en que transcurren los hechos en la sociedad actual. Los maestros lo confirman “ninguna otra influencia será como ésta, les enseñó a ser más pacientes” (Grupo de discusión maestras\_GDM). Además, han desarrollado la capacidad de autocrítica, propia de las personas emocionalmente competentes “en la escuela de dónde vengo había una niña con discapacidad y la gente se burlaba de ella porque era diferente, cuando la diferencia es una característica natural y no se puede cambiar” (GDN). Ir a la escuela con María les ha dado la oportunidad de elegir con criterio propio su comportamiento y de adquirir la capacidad de empatizar. La empatía es una habilidad social y de comunicación fundamental que sin duda han desarrollado los compañeros de María “debemos ponernos en el lugar del otro” (GDN). Por otra parte, los compañeros manifiestan “se deben adaptar las cosas para que ella pueda participar más” (GDN). Estas palabras apoyan la idea que los niños tienen una actitud positiva hacia el cambio y hacia la búsqueda de soluciones a las barreras que se encuentran.

Resumiendo, el hecho que todos aprendieran juntos en la misma escuela ha permitido a los compañeros aprender a responder de manera responsable y empática ante personas diferentes, demorar la necesidad de satisfacción inmediata, desarrollar la capacidad de autocrítica, así como demostrar una actitud positiva hacia el cambio, buscando alternativas a las barreras. En definitiva, ha dado a los compañeros la oportunidad de crecer en autonomía emocional e iniciativa personal.

Yendo a la escuela con María los compañeros han aprendido el valor y el respeto a la diversidad. Así lo afirman en repetidas ocasiones “mucha gente que no nos conoce podría pensar que tener a María ha sido un impedimento en nuestra vida y yo creo que ha sido lo contrario, creo que ha sido una suerte” (GDN). Los compañeros han aprendido que la diferencia es un valor y nunca un problema a superar.

Los maestros y los mismos compañeros afirman que juntos han aprendido a ser tolerantes, comprensivos, pacientes y solidarios. Claramente aparece este aprendizaje en una de las

frases de los maestros “para sus compañeros, ninguna otra influencia será como ésta, les enseñó a ser más pacientes, más tolerantes, les enseñó a dedicar un tiempo a una persona” (GDM). Se encuentran varios ejemplos que muestran como los compañeros son críticos con la intolerancia y la discriminación. Además, han adquirido el coraje para combatirla cuando se encuentran ante situaciones de esa índole. Este coraje se manifiesta, por ejemplo, cuando uno de los compañeros afirma “ella no se puede defender, deben defenderla otras personas” (GDN). Alguna de las frases de los niños, como por ejemplo “no porque tenga una discapacidad la tenemos que apartar. Se lo debe pasar bien a su manera, como nosotros” (GDN) pone de manifiesto que valoran y se preocupan por el derecho que tiene María a participar y a pasárselo bien como el resto de compañeros. Los niños han tenido la oportunidad de vivir y de aprender valores como el derecho a participar y a estar con los otros siendo aceptados y valorados, como aclaran las palabras de otro de los compañeros “es una amiga más. No cambia nada, tenga discapacidad o no”. (GDN)

Si se siguen interpretando otras frases de los compañeros aparecen evidencias de la oportunidad que han tenido de vivir y de aprender valores como el del amor y la amistad. Una compañera dice “ha sido una compañera más y la queremos como una más. Sin María quizás no hubiéramos sido tan amigos como lo somos ahora. Nos ha hecho ser todavía más amigos” (GDN). Esta compañera valora la amistad y el amor que han sentido y, que les ha unido, siendo estos sentimientos fundamentales para el bienestar de los niños dentro y fuera de la escuela. Recalca, además, como el hecho de tener a María en el aula ha fortalecido más estos sentimientos de pertenencia y de amistad.

En la frase de la compañera “me gusta como ríe, está feliz, me siento muy bien” (GDN) se ve como ir a la escuela con María les ha aportado ternura y felicidad, sentimientos y emociones que aparecen cuando uno se implica en las relaciones y que son imprescindibles para aprender. La frase de otra compañera “con ella nos divertimos” (GDN) es una manifestación de la alegría compartida dentro de la escuela y una evidencia más de estos sentimientos y emociones necesarios para el desarrollo integral de las personas.

La frase que escribe uno de los compañeros en una redacción “gracias porque has sido una luchadora” (Registro Redacción\_RR) representa la admiración que los compañeros sienten por María.

En definitiva, ir a la escuela juntos ha ofrecido a los compañeros la oportunidad de vivir y de aprender valores como el respecto a la diversidad y el coraje para defenderlo, la tolerancia, la solidaridad, el derecho a participar, el amor, la amistad, la ternura, la felicidad, la alegría y la admiración, entre otros, cosa que los convierte en ciudadanos socialmente más competentes. Los niños reconocen el aprendizaje cuando dicen “si todo el mundo fuera cómo nosotros, si hubieran tenido la suerte de estar con una amiga como María y hubieran aprendido todo lo que hemos aprendido, el mundo sería mejor” (GDN). Los compañeros muestran en repetidas ocasiones que han aprendido a comunicarse con María a pesar de que esta no hablara. Concretamente, un compañero afirma “poco a poco, en todos estos años hemos aprendido a comunicarnos sin hablar” (GDN).

Ir a la escuela con compañeros que se comunican sin hablar ofrece la oportunidad de aprender diferentes maneras de comunicarse. Interpretando las palabras de los compañeros “hemos aprendido a escucharla, cuando está contenta ríe y nos hace reír, cuando está enfadada hace morritos o se queja, conoce cuando charlamos de ella porque ríe y nos mira” (GDN) se aprecia como la diferencia permite desarrollar habilidades



lingüísticas imprescindibles para comunicarse, como la escucha activa, la interpretación del lenguaje no verbal y la empatía, puesto que en estos casos es imprescindible usarlas.

#### **4.3. El aprendizaje, el éxito y las oportunidades para la comunidad**

Los padres de los compañeros han tenido la oportunidad de perder el miedo que inicialmente les causaba la participación de María dentro del aula. Efectivamente, la escolarización de María ha ofrecido a los padres la oportunidad de ver y de hacerse conscientes de los éxitos y de las oportunidades que la escolarización ha ofrecido a María, a sus padres y abuelos, a sus propios hijos y a otros niños de la escuela. Pero, además, también a ellos les ha ofrecido esta oportunidad de aprender.

Los padres de los compañeros, en relación al hecho que sus hijos y otros niños hubieran ido a la escuela con María, afirman:

*Les enseñó a ser personas”, “a ser tolerantes”, “han desarrollado el altruismo y la empatía. Influyó aprender todos juntos”, “los niños no la veían como una niña igual que ellos, pero entendieron que trabajando podía estar con ellos”, “mi hijo ve la discapacidad como normal”, “a los niños de esta escuela no les llama la atención y, los pequeños, sobre todo, aprenden gracias a María”, “con el tiempo los juntó más”, “los hacía ser una piña. (Grupo de discusión familias\_GDF)*

Estos testimonios indican que los padres tomaron consciencia de que sus hijos y otros niños de la escuela con María tuvieron la oportunidad de crecer emocionalmente y de vivir valores como la tolerancia, la solidaridad, la amistad y el respeto a la diversidad. Los padres de los compañeros también afirman

*Para la familia el beneficio ha sido del cien por cien, saber que María está atendida y está con un grupo de amigos que le están dando vida les da tranquilidad y descanso mental, era normalizar una situación, les ha permitido llevar una vida relativamente normal. (GDF)*

Estas aseveraciones prueban que estos padres también vieron los beneficios que la escolarización de María había tenido para su familia al poder establecer relaciones normalizadas dentro de la escuela y con la comunidad. Los padres también ofrecen testimonios de las oportunidades que la escuela ha dado a María:

*Era feliz, siempre reía, ha tenido amigos, todo el mundo se para, si no estuviera en la escuela no la conocerían. Ha ganado ser una más en el pueblo. Cuando hay fiestas todo el mundo se para y, ¿quién hay? María. (GDF)*

Estos testimonios prueban que los padres de los compañeros han entendido y valoran la calidad de vida que ha ganado María yendo a la escuela, como la felicidad, la inclusión escolar y social, y sobre todo, la amistad. Como se ha visto en los apartados anteriores, la educación inclusiva ha aportado aprendizaje y éxito tanto para los compañeros como para María. Además, analizando las palabras del actual jefe de estudios “nos hizo entender qué es la diversidad” (Entrevista jefe de estudios\_EJE) ha ofrecido a los maestros la oportunidad de valorar la diversidad del mismo modo que lo han hecho los niños. También, igual que los compañeros, en el centro se ha desarrollado una actitud positiva hacia el cambio y hacia la búsqueda de nuevas maneras de trabajar para ofrecer una respuesta ajustada a las necesidades de cada alumno “el tema era qué podemos hacer nosotros” (EJE). Valorar y respetar la diversidad dio la oportunidad de “plantearnos muchas cosas” y los resultados fueron fruto de “sentarnos y pensar” (EJE). Efectivamente, se han hecho cambios en las prácticas y en las concepciones como se ve en las palabras del tutor de sexto curso “ha provocado cambios en esta escuela, así como nuestra manera de ver las situaciones en las excursiones, en la educación física, en todo esto hemos hecho un

cambio” (GDM). Este cambio es fruto del trabajo que han hecho los maestros, como dice la tutora en infantil “todos los maestros han hecho un trabajo” (GDM). Respecto a las variables emocionales cabe mostrar que María, en la escuela y fuera de la escuela, ha sido una niña querida, cuidada, respetada, valorada, admirada y que ha recibido un trato digno. En relación a su escolarización el actual director añade “determinó que a su alrededor las personas que la trataban fueran mejores seres humanos” (GDM) y el tutor de sexto curso dice “con María te fijas en cosas que no te fijarías. Cuando intentas encontrar una respuesta a lo que tú le estás haciendo te tienes que fijar en el color de las mejillas o en la brillantez de los ojos” (GDM). Convivir con María ha proporcionado la oportunidad de convertirse, de cada vez más, en una escuela inclusiva, porque el acompañamiento que se hace de los niños es más respetuoso, más tolerante, más sensible y más tierno.

Los padres ven que sus hijos han vivido y aprendido valores y actitudes personales dentro de la escuela, que ha sido beneficioso para María y para su familia, y ven, incluso, las oportunidades que ha dado a los maestros y, en consecuencia, a la escuela “nos ha enseñado mucho y se cierto que a los maestros también. Tuvieron mucho coraje. Se pueden tener niños con discapacidad y que la clase no se pare” (GDF). Todos estos aprendizajes les han dado, también a ellos, la oportunidad de aprender que la diversidad es un hecho natural que sólo se puede entender como un valor y, que hay que respetar y estimar desde la defensa de los derechos humanos. Una madre dice “ha sido excelente para todos, para María, para los padres, para los niños y para nosotros. Nos ha enseñado que puedes tener un hijo con discapacidad y, si luchas y le quieres, le puedes dar una vida mejor (GDF)”. Además, los padres han tenido la oportunidad de reflexionar que todos los niños, sean cuales sean sus características, tienen derecho a ir a la escuela. Se ve cuando dicen “precisamente lo importante de que María haya estado aquí es que nos concienciamos que todos pueden ir a la escuela” (GDF). En definitiva, los padres de los compañeros han tenido la oportunidad de aprender que la presencia y la participación de María ha sido posible y beneficiosa para todos y, este aprendizaje es el que ha permitido, no solo la inclusión escolar, sino también la inclusión social de María. Para terminar con el apartado de resultados obtenidos, en la tabla 3 se presentan los indicadores de calidad de vida que emergen de la relación de la información analizada con el concepto calidad de vida, partiendo de las dimensiones que establecen Schalock (1997), Schalock y Verdugo (2003) y Schalock, Brown y Brown (2002) (cuadro 2).

En definitiva, podemos evidenciar que el hecho de ir a la escuela de su localidad ha aportado a María, sobre todo, bienestar emocional, bienestar físico, relaciones interpersonales, desarrollo personal, autodeterminación e inclusión social, es decir, ha aumentado la calidad de vida en todas sus dimensiones.

## **5. Discusión**

Recuperando las preguntas iniciales sobre cuáles son los motivos que fundamentan la afirmación de que todos los niños deben aprender juntos en la misma escuela y cuáles son las aportaciones del proceso de escolarización del alumnado con diversidad funcional en contextos ordinarios, presentamos las conclusiones que evidencian y dan respuesta a estos interrogantes planteados inicialmente.

Cuadro 2. Dimensiones e indicadores de calidad de vida

DIMENSIONES	RESULTADOS	INDICADORES
Bienestar emocional	“María es feliz en la escuela” “La han querido y se ha sentido querida Se la veía muy feliz”	Felicidad
	“En el patio siempre está con las niñas, porque hablamos. La sensación es de tranquilidad, te escucha, te mira cuando hablas y, si dices alguna cosa graciosa se ríe, ella reconoce cuando hablamos de ella, porque nos mira y se ríe”. “Cuando le decían, vamos al cole, María reía. Era una reacción clara”	Seguridad Tranquilidad Interacciones Satisfacción
	“le hemos dado la posibilidad de tener una normalidad, una rutina; levantarse por la mañana e ir al cole, escuchar las voces... y el olor...”	Rutina
Bienestar físico	“Según la doctora, desde el punto de vista médico, mantener sus rutinas y hábitos, oír las mismas voces y ver las mismas caras, era lo mejor para María, porque lo que dañaba su sistema neurológico era la ruptura con su entorno, sus hábitos y sus rutinas diarias”	Salud
Relaciones interpersonales	“Además de la familia también tiene amigos” ”Le ha permitido tener un entorno relacional, una red de relaciones normalizadas”	Familia Amigos Rel. sociales
	“Cuando estamos con ella sonrío y le gusta que paseemos con ella” “Una riqueza, la vida ordinaria de cualquier niño, le han ofrecido risas, caricias, le han contado cosas, le han contado cuentos, afecto”	Apoyo Amor Afecto
Desarrollo personal	“Yo creo que si hubiera ido a una de estas escuelas especiales con niños con problemas tal vez se lo hubiera pasado muy bien... Nosotros podemos enseñarle cosas que con otros niños no hubiera aprendido” ”Puedo aprender a distinguir el color amarillo y el negro”	Educación Progreso
	“Sabe escuchar” ”Se comunica con la mirada”	Hab. de comunicación
	“Es importante para su vida social que pueda empezar a entender las personas, cuando estamos tristes, cuando estamos enfadados, cuando no queremos escuchar a nadie. Ahora, nos empieza a entender mejor”	Habilidades sociales
Auto-determinación	“Ella sabe que tiene que accionar el comunicador, si no quisiera no lo haría” ”Todavía tenemos el mismo comunicador y ya lo usa sola”	Autonomía
	“Ahora se comunica con la vista, le pones dos opciones y mira qué opción prefiere ella”	Elección
Inclusión social	“Hay escuelas y niños que no aceptarían una compañera como María en su clase”	Aceptación en la escuela
	“María fue la encargada de mostrar, con ayuda del ratón adaptado las imágenes de la presentación” ”Todos jugaron al parchís y María conoció un nuevo soporte técnico que podría utilizar en más ocasiones” ”Fue la encargada de sortear con ayuda del <i>chatter block</i> , el simio sobre el que trabajaría cada una de sus compañeras”	Participación Apoyos
	“Ser una más del pueblo” “Si hubiera ido a un centro. Un día de celebración, de fiesta ... hubiera sido una niña extraña para los niños de su edad y, en cambio, en las fiestas del pueblo era una más”	Aceptación Estatus Participación en la comunidad

Fuente: Elaboración propia.

La primera conclusión a la que se llega en esta investigación es que la clave de la presencia del niño con diversidad funcional dentro de la escuela depende, inicialmente, de la voluntad de la familia de reconocer al niño, en vez de rendirse ante el diagnóstico. Si la familia centra la mirada en el niño con más probabilidad lo llevará a la escuela ordinaria porque es allí donde van todos los niños y niñas. En cambio, si la centra en la discapacidad es más probable que la opción elegida sea llevarlo a un centro de educación especial. Así, la opción de escolarización depende, en gran parte, de la perspectiva desde la que se mira al hijo. También, dentro la escuela, el hecho de conocer y mirar al niño en vez del diagnóstico facilita su presencia y, lo contrario, fijarse en el diagnóstico la dificulta porque sólo crea angustias innecesarias. Se trata, pues, de optar por una mirada centrada en el niño. Una mirada que permita ver el niño, comprender su realidad, centrarse en sus competencias y que lo valore positivamente (Soldevila, 2015).

Asimismo, la tarea de la escuela, del personal de orientación y de inspección debe ser facilitar a la familia la presencia del niño. Igualmente, debe acoger y proteger, preocupándose de eliminar las barreras a la participación y el aprendizaje que la obstaculizan para avanzar (Booth y Ainscow, 2002). En ningún caso ni en ningún momento se puede negar a ningún padre su derecho a elegir el centro que desea para su hijo, tal como se defiende en la Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea, Diario Oficial de las Comunidades Europeas C364, 2000. Tampoco se puede negar a ningún niño el derecho humano a una educación de calidad (ONU, 1948; 1959; 1989) para que en cuestión de derechos no hay excepción posible (Soldevila, 2015). Por lo tanto, es necesario por parte de la escuela y de la administración un compromiso serio y firme con la inclusión (De Boer, Pijl y Minnaert, 2011) y ser contundente con la idea de que o se incluye o no se incluye (Soldevila, 2015) porque no hay grados de inclusión (Idol, 1998).

En consecuencia, la presencia dentro de la escuela del niño con discapacidad, como para cualquier otro, da la oportunidad de establecer de manera natural unas relaciones con el pueblo y con la comunidad que, sin ir a la escuela, serían más difíciles de establecer. Participar y aprender en la escuela le permite no sólo ser un niño conocido sino también establecer una red de relaciones y de apoyo interior y fuera de la escuela importantísima para él, hasta ser un niño más dentro del pueblo que lo reconoce como tal. Los beneficios sociales que aporta la educación inclusiva tanto al niño con discapacidad como a sus compañeros han sido demostrados en otras investigaciones, como por ejemplo la llevada a cabo por Ntshangase, Mdikana y Cronk (2008). Otra conclusión a destacar a partir de los resultados es que la mejor manera de aprender los valores inclusivos es vivirlos. Los padres incluso plantean la posibilidad de que, para alguno de sus compañeros, ayudar a personas con discapacidad pueda ser una salida profesional. Hoy en día, quizás más que nunca, también se necesitan personas con valores solidarios que, desde la vertiente personal y profesional, se dediquen a llevar a cabo tareas de protección, defensa, cooperación, etc. Valorar lo que otra persona ha hecho es fundamental en una sociedad competitiva donde lo que predomina son las envidias, celos y los resentimientos.

Por lo tanto, vivir los valores inclusivos es la mejor manera de aprenderlos y la escuela es el lugar donde indiscutiblemente se deben vivir y sentir. El aprendizaje de estos valores en la escuela contribuye a la creación de una sociedad también inclusiva en la que se vive del mismo modo que se vive en la escuela (Soldevila, 2015). Por lo tanto, la escuela inclusiva es la esperanza para una sociedad más justa y equitativa. Otro aprendizaje que aporta la historia de vida de María y que los padres, a pesar de las dudas, las incertidumbres y los miedos a las que se han enfrentado a lo largo de la escolarización,

han experimentado, es que la inclusión es posible. Ciertamente, no es una cuestión sencilla, más bien es un asunto muy complejo que debe de ser abordado sí o sí por el simple hecho de que es una cuestión de derecho (Echeíta, 2011).

El hecho que María fuera a la escuela de su localidad ha permitido, como se ha visto, encaminar su vida y la de toda la familia de una manera normalizada y, sobre todo, viendo que María crecía feliz. Pero, además, ha enseñado a los padres que no solo ellos han obtenido beneficios, sino que su escolarización también ha ofrecido oportunidades a la escuela y a la comunidad. Recuperamos así el concepto de beneficio social, entendido como los factores que aportan mejoras en la calidad de vida de la sociedad. La historia de vida de María, aporta evidencias claras de que no sólo se enriquece la escuela, sino que la comunidad también se beneficia al construirse con valores democráticos y de respeto a los derechos humanos (Campoy, 2017; Muntaner, 2013). Por otra parte, se pone de manifiesto que la escuela y el aula son escenarios idóneos para que el alumnado desarrolle la competencia comunicativa en el más amplio sentido. Cuando se habla de esta competencia es frecuente centrar el pensamiento simplemente en el habla, la escritura y la lectura. Pero, ¿qué pasa cuando alguien se comunica de manera diferente, por ejemplo, sin habla y sin la posibilidad de escribir?

La atención a la diversidad y la mejora de la calidad del aprendizaje de todo el alumnado pasa necesariamente por el trabajo en equipo de los maestros y la reflexión pedagógica continua. Es imprescindible crear una cultura de la formación y la innovación para seguir buscando respuestas ajustadas. En este sentido, los resultados obtenidos se materializaron en cambios organizativos y metodológicos que marcan el inicio del camino que todavía queda para recorrer. Sin duda, una escuela que revisa y reconsidera sus prácticas, actitudes y valores hacia la inclusión es una escuela que mejora la atención a la diversidad y la calidad de la enseñanza para todos los niños puesto que la participación del alumnado en la escuela depende más del cambio en el contexto que de las características y condiciones personales.

A este respecto, hay que destacar como paso importante y significativo el inicio de una manera de trabajar fundamentada en la toma de acuerdos consensuados. En relación a las principales limitaciones de la investigación realizada queremos reconocer que, como en toda historia de vida, los resultados y conclusiones que se presentan en el artículo no son generalizables, a pesar de que sean suficientemente válidos debido a la gran cantidad de aprendizaje que aportan, así como también, de las numerosas propuestas que se generan para avanzar hacia sociedades más justas. Para finalizar el artículo, queremos hacerlo con la frase que ha acompañado y que ha sido guía de la historia de vida que hoy presentamos, para que pueda también acompañar a futuras investigaciones: “No hay centro más especial para cualquier niño, que la escuela de su pueblo” (Llabrés, 2019)

## Referencias

- Ainscow, M. (octubre, 2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Ponencia a presentada en *Congreso la respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. San Sebastián.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Nueva York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>

- Arnáiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico, su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-22. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29458>
- 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.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 37-54.
- Bolívar, A. (1999). *Como mejorar los centros educativos*. Madrid. Síntesis.
- Booth, T. (1998). El sonido de las voces acalladas: Cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. En L. Barton (Coord.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 253-272). Madrid: Morata.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Londres: CSIE.
- Campoy, I. (2017). La construcción de un modelo de derechos humanos para niños, con o sin discapacidad. *Derechos y libertades: Revista del Instituto Bartolomé de las Casas*, 37, 131-165.
- De Boer, A., Pijl, S. J. y Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers attitude towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- De la Rosa, L. (2008). *La historia de vida de Ángel. Parálisis cerebral, normalidad y comunicación*. Madrid: La Muralla.
- Echeita, G. (marzo, 2010). Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva. Barreras para el acceso, la permanencia el aprendizaje y la participación en educación secundaria. Comunicación presentada en las *VII Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "Voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y Cambio en la Educación*, 11(2), 100-118.
- 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*, 12, 24-46.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Registrar y organizar la información*. Barcelona: Paidós Básica.
- Idol, L. (1998). Qüestions clau relacionades amb la construcció d'escoles col·laboradores i inclusives. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 2(2), 42-56.
- Lincoln, Y. S. y Denzin, N. (1994). The fifth moment. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 575-586). Londres: Sage.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- Llabrés, J. (2019). *Les oportunitats de la inclusió escolar: El cas de na Maria* (Tesis doctoral). Universitat de les Illes Balears.
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). *Historia de vida y métodos biográficos*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164.

- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.
- Muntaner, J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 35-49. <https://doi.org/10.35362/rie630421>
- Ntshangase, S., Mdikana, A. y Cronk, C. (2008). A comparative study of self-esteem of adolescent boys with and without learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 23(2), 75-84.
- ONU. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. Nueva York, NY: ONU.
- ONU. (1959). *Declaración universal de los derechos del niño*. Nueva York, NY: ONU.
- ONU. (1989). *Convención sobre los derechos del niño: Declaración adoptada y proclamada por la resolución de la Asamblea General de 20 de noviembre de 1989*. Nueva York, NY: ONU.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.
- Schalock, R. L. (1997). Evaluación de programas sociales: Para conseguir rendimientos organizacionales y resultados personales. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 28(2), 23-35.
- Schalock, R. L., Brown, R. y Brown, I. (2002). La conceptualización, medida y aplicación de la calidad de vida en personas con discapacidades intelectuales. Informe de un panel de expertos internacionales. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 218, 5-8.
- Schalock, R. y Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida: Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.
- Soldevila, J. (2015). *La inclusió escolar d'un infant amb diversitat funcional: una història de vida* (Tesis doctoral). Universitat de Vic.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid. Morata.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring acces to education for all*. París: UNESCO.
- Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: Una experiencia compartida. En M. P. Sarto y M. E. Venegas (Coords.). *Aspectos clave de la educación inclusiva* (pp. 13-24). Salamanca: INICO.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Yin, R. (1989). *Case study research. Design and methods*. Londres. SAGE.

## Breve CV de los autores

### Joana Llabrés

Doctora en Educación por la Universidad de las Islas Baleares. Diplomada en Educación Especial (UIB). Master en Educación Inclusiva (UIB) y Diplomada en Educación Social (UIB). Profesora asociada del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la UIB. Actualmente, imparte docencia en el grado de educación primaria y trabaja como asesora en el Centro de Formación del Profesorado. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1358-022X>. Email: [jllabres@gmail.com](mailto:jllabres@gmail.com)

**Joan Jordi Muntaner**

Doctor en Pedagogía por la UIB, Catedrático de Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la UIB. Ha trabajado en el campo de la Educación Especial, especialmente en relación al proceso educativo y formativo de las personas con discapacidad intelectual, sus investigaciones hacen referencia al proceso de inclusión educativa, tanto en las escuelas ordinarias como en el contexto social. Ha publicado diversos libros, también tiene artículos y ponencias relacionadas con la atención a la diversidad y la educación inclusiva. Imparte docencia en Máster oficial de Educación Inclusiva de las universidades de Salamanca, Córdoba e Illes Balears. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2485-3257>. Email: [joanjordi.muntaner@uib.es](mailto:joanjordi.muntaner@uib.es)

**Begoña De la Iglesia**

Contratada Doctora por el departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares. Es doctora en Ciencias de la Educación y Máster en Servicios y Programas para la atención a las personas con discapacidad. Como miembro del Grupo de Investigación en Educación Inclusiva y Diversidad (GREID) participa en proyectos de investigación e imparte docencia en el Máster de Educación Inclusiva y en el Master de Formación de Profesorado, así como también en los grados de Maestro de Educación Primaria y Pedagogía. Sus principales temas de investigación y de docencia son: la educación inclusiva; las dificultades de aprendizaje; la pedagogía hospitalaria; la eficacia docente y escolar; la música y arte para el desarrollo de capacidades. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5065-9071>. Email: [bejo.delaiglesia@uib.es](mailto:bejo.delaiglesia@uib.es)



## Orquestar la Evaluación Inclusiva en los Centros Educativos. ¿Por dónde Empezar?

### Orchestrating Inclusive Evaluation in Schools. Where We Could Start?

M<sup>a</sup> Amparo Calatayud \*

Universitat de València, España

Es cierto que en los últimos años se ha avanzado bastante en un discurso de la inclusividad potente y fundamentado, pero las prácticas siguen la inercia de una evaluación que parte de que todos los estudiantes son iguales. Se sigue arrastrando una cultura evaluativa asentada en que el aprendizaje está al servicio de la evaluación y la enseñanza termina subordinada a esta última. Una cultura reduccionista y calificadora muy arraigada, resistente al cambio y que cuesta mucho de reconstruir y transformar hacia una evaluación para la inclusión. En teoría hemos pasado de una evaluación centrada en la comprobación del saber, la certificación, el control, la calificación, etc. y en la que todos los alumnos son iguales a una consideración de la evaluación como oportunidad para el aprendizaje y en la que cada estudiante es único y diferente. Es por ello que, en este artículo se intenta articular las genuinas cartas náuticas hacia la inclusividad real en los centros educativos, incidiendo, posteriormente, en una de esas cartas, la relativa a la evaluación inclusiva para finalizar con la presentación de algunas de las estrategias que pueden hacer realidad esta evaluación en las aulas inclusivas.

**Descriptor:** Evaluación inclusiva; Mejora; Aprendizaje; Diversidad; Retroalimentación.

It is true that in recent years a lot of progress has been made in a discourse of powerful and informed inclusivity, but the practices follow the inertia of an evaluation that starts from the fact that all students are equal. It continues to drag an evaluative culture based on the fact that learning is at the service of evaluation and teaching ends up subordinated to the latter. A deep-rooted reductionist and qualifying culture, resistant to change and that costs a lot to rebuild and transform towards an assessment for inclusion. In theory, we have gone from an evaluation focused on the verification of knowledge, certification, control, qualification, etc. and in which all students are equal to a consideration of the evaluation as an opportunity for learning and in which each student is unique and different. That is why, in this article we try to articulate the genuine nautical charts towards real inclusiveness in the educational centers, subsequently influencing in one of those letters, the one related to the inclusive evaluation to end with the presentation of some of the strategies that can make this assessment a reality in inclusive classrooms.

**Keywords:** Inclusive evaluation; Improvement; Learning; Diversity; Feedback.

---

\*Contacto: [amparo.calatayud@uv.es](mailto:amparo.calatayud@uv.es)

## Introducción

Dar respuesta a la diversidad supone adentrarse en muchos cambios tanto curriculares, pedagógicos, de gestión, de organización, etc. para atender a las diferencias y necesidades de todos y cada uno de los estudiantes (Agut, 2010). Se reconoce, por suerte, cada vez más la necesidad y la exigencia de una educación inclusiva que atienda a cada alumno en función de sus necesidades específicas o características personales. Ahora bien, los profesionales de la educación debemos de tener muy claro que el éxito de la educación inclusiva radica primordialmente en la evaluación. Un sistema de evaluación que no valore y respete las diferencias individuales sólo conduce a profundizar en la brecha de la desigualdad. La evaluación no puede tener la finalidad exclusiva de clasificar o comparar a los estudiantes sino tratar de identificar la ayuda y los recursos que necesitan para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, como comentan Monereo (2009) la evaluación tiene que tener eminentemente una función educadora que debe lograr que aquellos estudiantes que no “aprenden solos” lo hagan y desarrollen al máximo sus potencialidades.

Evaluar para la inclusión no es una tarea fácil porque significa atender a la diversidad del alumnado, en cuanto a: 1) diferencias generales (estilos cognitivos, ritmos de aprendizaje, nivel madurativo, intereses, motivaciones, inteligencias múltiples, etc.), 2) en cuanto a diferencias de capacidad (si son estudiantes de altas capacidades, de dificultades de aprendizaje, etc.) y 3) en cuanto a diferencias por razones sociales y de salud. Y practicar una evaluación inclusiva supone respetar y valorar las diferencias individuales y grupales. Tal y como señalan Anijovich y Cappelletti (2017), si las condiciones de los estudiantes siempre son diferentes, si los ritmos y las formas de aprendizaje son diversos, si los puntos de partida nunca son homogéneos, lo que se aprende y lo que se evalúa no puede estar estandarizado, sino que debe ser diferenciado de acuerdo con las condiciones y los procesos individuales de los estudiantes.

En este artículo se pretenden articular las cartas náuticas hacia la inclusividad real en los centros educativos, incidiendo en una de esas cartas, la relativa a la evaluación inclusiva para finalizar con la presentación de algunas de las estrategias que pueden hacer realidad esta evaluación en las aulas inclusivas.

## 1. Las cartas náuticas hacia la inclusividad

Las cartas náuticas son cartas de navegación marítima que muestran todo tipo de argumentos (tipo de fondo, roca, arena, zonas de peligro, etc.) para ayudar en la navegación o para llevar a cabo una navegación segura. A continuación, se plantean las 10 cartas más determinantes hacia la inclusividad, Después nos centraremos en aquella que se considera que marca el rumbo de la educación inclusiva: la evaluación.

Algunas de esas cartas náuticas deberían de empezar por:

- Cuestionar nuestras creencias y prácticas educativas para reflexionar sobre si lo que estamos haciendo está posibilitando la inclusión. Los docentes resignifican, interpretan y construyen su saber profesional, a través de procesos de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. La reflexión sobre la práctica se convierte en el motor para ser consciente de lo que tenemos que continuar haciendo porque lo hacemos bien y de lo que tenemos que ir cambiando para convertirnos en

mejores profesionales de la educación facilitadores de la inclusión. Por tanto, como señalan Anijovich y Cappelletti (2017), “es necesario revisar y problematizar en primera instancia, las creencias que subyacen a los enfoques tradicionales en los que se basan las prácticas habituales de evaluación” (p. 41).

- Conocer bien al estudiante, en cuanto cómo aprende, qué le motiva, qué intereses y necesidades tiene. Lo que el alumno aprenda tiene que tener sentido en su entorno, le tiene que ser útil y le tiene que permitir transferirlo a otras situaciones o experiencias. Como afirman Anijovich y Cappelletti (2017), se trata de una forma de aprender que busca que “ese aprendizaje tenga valor no sólo en el ámbito escolar y que sea genuino” (p. 111).
- Descubrir y potenciar las peculiaridades y potencialidades que presenta cada alumno. Cada estudiante necesita ser el campeón de algo. Hay que ayudarlo a descubrir sus virtudes y a partir de ahí potenciar todo lo demás. Como señala Pérez Gómez (2019), “nuestro compromiso profesional es ayudar a cada aprendiz a construir su propio y singular proyecto vital hasta el máximo de sus posibilidades” (p. 11).
- Adoptar propuestas metodológicas inclusivas basadas en redes conceptuales, enseñanza constructivista, diálogo socrático, significativo, de descubrimiento, conectivo, cooperativo, por proyectos, de resolución de problemas e investigación. Ello supone, como señala Onrubia (2004), adoptar los criterios psicopedagógicos idóneos para atender a la diversidad de alumnado. Y esos criterios pasan por adecuar las metodologías a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.
- Mirar y practicar la evaluación desde los ojos de la inclusividad. La evaluación ha de entenderse como recurso para mejorar las oportunidades de aprendizaje.
- Considerar el carácter flexible del curriculum para adaptarlo a las características y necesidades de los estudiantes. El docente ha de tener muy claro cuáles son las competencias básicas que se espera que los estudiantes adquieran y los distintos niveles de dominio para cada uno de ellos. Además, es de destacar que la evaluación promueve cambios, como indica Monereo (2009), en los modos en que los alumnos enfocan su aprendizaje, pero también en la manera en que los profesores orientan su enseñanza.
- No olvidar que cada estudiante es único e irrepetible. Descubrir el valor de cada estudiante nos conduce a respetar sus ritmos de aprendizaje, su maduración, sus estilos en la manera de aprender, los conocimientos previos de los que parte. Si no se identifican todos estos aspectos no podemos valorar el progreso del estudiante ni tampoco prever la ayuda que necesita para su aprendizaje.
- Trabajar de forma conjunta entre los docentes, potenciando prácticas educativas interactivas, estrategias de trabajo cooperativo, por proyectos, programación multinivel, etc. que faciliten la planificación, el desarrollo y la evaluación de situaciones ricas de inclusividad.
- Cambios importantes en la organización y en la gestión de los centros. La institución educativa ha de tener la autonomía suficiente para organizarse de la mejor manera posible para fomentar la enseñanza y la evaluación inclusiva.

- La inspección educativa y los equipos directivos han de asumir un liderazgo para la inclusión. Además, han de facilitar, asesorar, ayudar, flexibilizar estrategias y recursos que potencien los procesos inclusivos. Por ejemplo, aportar protocolos y documentos que faciliten la acción del profesorado.

### **3. ¿De dónde venimos? De una evaluación que parte de que todos los estudiantes son iguales**

Durante mucho tiempo e incluso me atrevería a decir que, en muchos de nuestros Institutos de Educación Secundaria de España, aún persiste la evaluación dirigida casi exclusivamente a medir resultados finales de aprendizaje. La función social de la evaluación ha sido mucho más determinante que la función educativa, de análisis de los procesos, de diagnóstico, de comprensión, diálogo, retroalimentación y de participación activa del alumnado en el proceso evaluativo.

La evaluación, en esta cultura, es considerada como un instrumento de control, de comprobación de los aprendizajes, especialmente conceptuales, que se identifican por medio de pruebas escritas. En este sentido, los autores Mellado y Chaucono (2015) determinan este enfoque evaluativo como la medición de los resultados de aprendizaje al final de un periodo de ejecución de la enseñanza para verificar el dominio de contenidos y calificar con el propósito de acreditación. Por tanto, el único agente evaluador es el profesorado. Además, se le otorga una escasa retroalimentación y se concibe el error con una connotación negativa. Por tanto, el aprendizaje está al servicio de la evaluación y la enseñanza termina subordinada a esta última.

Esta concepción de la evaluación vinculada directamente con la valoración de los resultados del aprendizaje de los estudiantes y mediatizada por una racionalidad propia de la perspectiva tecnoburocrática del currículum condiciona prácticas evaluativas asentadas en los siguientes rasgos:

- Prevalece la observación de los resultados más que la valoración de los procesos.
- Sólo se evalúan contenidos conceptuales.
- Evaluación comprobativa (si los objetivos previstos se han alcanzado).
- Evaluación continua con carácter sumativo.
- La evaluación como instrumento coercitivo, punitivo...
- Evaluación finalista.
- Uso casi exclusivo del examen.
- El culpable del fracaso escolar es el alumno.
- Objeto de evaluación es exclusivamente el discente.
- No se negocian los criterios de evaluación con los alumnos.
- La recuperación es la repetición del examen.
- Evaluar es sinónimo de calificar, medir, ...
- Se menosprecia el uso de la autoevaluación como elemento de reflexión, desarrollo y madurez.

- La referencia al control/examen para tomar las decisiones de promoción.
- En las sesiones de evaluación se “cantan” las notas.
- No se asume la importancia del error como fuente de aprendizaje.
- Evaluación para detectar lo negativo.
- Evaluación puntual.
- Evaluación con carácter explícito (el ritual que supone la realización de la evaluación)
- -Se les otorga más peso a las evaluaciones de tipo formal.
- Se ignora el valor de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje como instrumento de mejora de la Institución Escolar.

### **3. ¿Hacia dónde vamos?: Una evaluación para la inclusión**

Una evaluación favorecedora de los procesos de inclusión apuesta por primar la función de diagnóstico, de regulación y adaptación de la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades y dificultades de los estudiantes. Además, incide en que es fundamental emplear diversas técnicas de evaluación, igualmente activas y participativas, no sólo para que el docente las conozca, sino también para que los estudiantes, protagonistas de sus propios aprendizajes puedan tener conocimiento de aquello que saben y hasta dónde pueden llegar, generando en ellos una mentalidad de crecimiento a través de la evaluación. Por tanto, se trata de una evaluación que está al servicio de los aprendizajes y sirve tanto al estudiante como al profesor. Además, facilita la autorregulación del aprendizaje a través de la retroalimentación oportuna y constante del docente.

Concepción evaluativa basada en las directrices de la perspectiva práctica-crítica del currículum y rotundamente vinculada a los procesos, así como en plantear el carácter ideológico de la evaluación, bajo determinantes constructivistas y de pensamiento crítico. Evaluación que debe ser antes que nada un medio para formar al estudiante en su progreso individual y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por tanto, se trata de una evaluación que está integrada dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y no separada o desconectada de él. Planteamiento que se opone al que concibe la evaluación como una práctica que se efectúa al final de un periodo más o menos prolongado de enseñanza, o al término de la realización de alguna unidad temática mediante un acto formal explícito de comprobación, como es el poner una prueba o realizar un examen. Se intenta que la evaluación no sólo sea un acto que conduzca a poner una nota, sino que, sobre todo, ésta se entienda como un proceso de comprensión, de diálogo, de motivación hacia el aprendizaje tanto del profesor como de los alumnos. Una evaluación, a fin de cuentas, como dice Fernández Pérez (1986) que eduque, que nos enseñe “qué es debido a qué”, una evaluación formativa y no únicamente sumativa.

En este sentido, una evaluación para que sea realmente inclusiva, emancipadora e iluminativa tiene que ser concebida como:

- Un proceso crucial para no convertir las diferencias naturales de los estudiantes en desigualdades. Por tanto, ha de partir, como señalan Giné y Piqué (2007), de la certidumbre de que todo estudiante es capaz de aprender, que tiene potencialidades (hay que focalizar la atención en ellas en lugar de hacerlo en las dificultades) y en la premisa de que realmente merece la pena el que le prestemos toda la atención y la ayuda que necesita para que consiga los aprendizajes.
- Una estrategia que ofrezca retroalimentación a los estudiantes para ayudarles en el camino hacia alcanzar su autonomía personal. Para Anijovich y Cappelletti (2017), un estudiante es autónomo cuando comprende el sentido de aquello que tiene que aprender, toma decisiones acerca de cómo va a llevar adelante ese aprendizaje y reflexiona sobre su proceso, su recorrido. La retroalimentación tiene que ir acompañada de orientaciones que le faciliten al estudiante reconocer sus debilidades y fortalezas, reconocer los obstáculos acontecidos, así como prever los modos para abordarlos.
- Un recurso de motivación. Impregnar la evaluación de motivación supone reconocer los grandes o pequeños avances de cada uno de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Se trata de apostar por la evaluación como motivación para aprender.

Indudablemente, desarrollar *una evaluación para la inclusividad* requiere de unos *requisitos*, algunos de ellos son:

- Una evaluación que esté insertada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación y la enseñanza se han de entender y practicar como inseparables. Son dos caras de una misma moneda.
- Una evaluación que incida en el proceso, formativa, procesual, continua y formadora. Una evaluación para el aprendizaje, orientada a pensar en la evaluación como un proceso que tiende a ser continuo y que destaca, sobre todo, el efecto retroalimentador para tratar de que el estudiante avance a partir de sus posibilidades e individualidades.
- Una evaluación que se haga con la finalidad básica de obtener información del alumnado, del proceso y del contexto de aprendizaje, con el fin de mejorarlos. Que sea, en definitiva, útil para tomar decisiones encaminadas hacia la mejora del proceso. En este sentido Onrubia (2004) y Orozco y Moriña (2019) matizan que una de las funciones más importantes de la evaluación, desde el punto de vista de la diversidad del alumnado, es permitir que el docente conozca los distintos recorridos y momentos de aprendizaje por los cuales pueden estar pasando los distintos estudiantes, con el objetivo de poder ofrecer una ayuda tan ajustada como sea posible en cada caso.
- Una evaluación holística. Evaluación de conceptos, procedimientos, actitudes competencias, emociones, motivación, interés, etc.
- Una evaluación que reconozca los esfuerzos realizados por los estudiantes. Es crucial el reconocer los avances individuales respecto al punto de partida específico. Pero para ello, hay que saber identificar muy bien el punto de partida de cada estudiante.

- Una evaluación que sea respetuosa con la persona y en la que se pone en el centro al estudiante.
- Una evaluación que utilice diversidad de instrumentos para evaluar el aprendizaje del alumnado. Como señala, Sanmartí (2012),

*Dado que los estudiantes son diferentes, es importante diversificar los instrumentos de evaluación. Cada uno estimula unas determinadas habilidades y se adapta más o menos a los estilos de aprender y de enseñar, por lo que variándolos hay más posibilidades de potenciar las cualidades de todos y favorecer el desarrollo de las que no se tienen.* (p. 107)

- Una evaluación dentro de lo posible que sea ética, basada en compromisos explícitos que aseguren la cooperación y la aceptación de las personas implicadas. En este sentido, los criterios de evaluación serán públicos, explicitados y negociados con los estudiantes.
- Una evaluación que sea coherente con los contenidos, la enseñanza y las actividades realizadas en clase (“Dime cómo enseñas y te diré cómo evalúas). Como señala Monereo (2009), “la evaluación tiene un peso privilegiado y para la mayoría de los alumnos, constituye la principal razón de las prácticas de estudio y aprendizaje” (p. 15).
- Una evaluación que presente distintos niveles de dificultad. Por tanto, tiene que ser diversificada y flexible. Se han de ofrecer múltiples oportunidades para que los estudiantes demuestren sus avances y lo que realmente han comprendido y aprendido.
- Una evaluación contextualizada, centrada en si el estudiante es capaz de relacionar lo aprendido con otros conocimientos, si es capaz de trasladarlo a situaciones distintas a aquellas que generaron el aprendizaje original. Para ello, una evaluación favorecedora de procesos inclusivo ha de proponer situaciones del mundo real o cercanas a los estudiantes, problemas que sean significativos, complejos para que utilicen sus conocimientos previos, pongan en juego estrategias y demuestren la comprensión de sus saberes.
- Una evaluación que favorezca la reflexión, la innovación, la creatividad, así como el pensamiento crítico y lateral.
- Una evaluación que fomente el trabajo cooperativo y las relaciones socioafectivas.
- Una evaluación como señalan Giné y Piqué (2007) que de “importancia al hecho de aprender”. Ello significa que hay que evaluar para corroborar que efectivamente el alumnado está aprendiendo para ver cuál es el progreso que está realizando, para conocer qué conocimientos está adquiriendo y cuáles no ha aprendido. Siendo la evaluación, la clave para establecer un plan de actuación que se adecue a las necesidades de cada estudiante. No hay que olvidar que la evaluación inclusiva ante todo ha de permitir hacer un seguimiento personalizado del alumno y adaptar los contenidos, competencias, estrategias, recursos, etc. a sus concretas necesidades.
- Una evaluación bien diseñada. Lo que significa, el tratar de explicitar a los estudiantes adónde se quiere llegar, qué se pretende que se estudie, el cómo y el

para qué y qué se requiere para conseguir un proceso de enseñanza y aprendizaje exitoso. Es decir, poner las cartas encima de la mesa.

- Una evaluación que plantea la necesidad de evaluar también lo positivo y no sólo lo negativo para motivar y reconocer que hay aspectos que los estudiantes hacen “bien” pero hay otros que son mejorables.
- Una evaluación que incorpora la autoevaluación y la coevaluación. Se promueve que el estudiante participe activamente y reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje.

#### **4. Estrategias que pueden posibilitar prácticas evaluativas inclusivas en los centros educativos**

Hacer realidad una evaluación inclusiva supone vertebrar unos recursos flexibles y diversificados que incidan en atender a la diversidad del alumnado y, a la vez, ofrecer las mismas oportunidades. Algunos instrumentos para su viabilidad pueden ser los siguientes:

*Actividades prácticas* que pretendan fomentar en los estudiantes la capacidad de juicio autónomo, de disentir y discrepar, de buscar soluciones personales a los problemas. No se puede caer en la trampa, de la respuesta convergente y correcta. Desde esta visión, se han de proponer a los estudiantes un sistema de trabajo que les permita desplegar su capacidad de comprensión y reflexión sobre las ideas expuestas en clase y las lecturas realizadas partiendo de las características individuales de cada alumno. Actividades que facilitan una “evaluación situada”, en la realidad cercana al estudiante y en la que se establece un vínculo entre escuela y vida.

*Pruebas de aprendizaje*, con el objeto de conocer si los estudiantes comprenden y transfieren los contenidos fundamentales de cada uno de los temas. Instrumentos que recogen, por un lado, la sistematización de los conocimientos y, por otro, su organización interna. Para ello es necesario el que trabajen a partir de mapas conceptuales, rúbricas, etc. con el fin de comprender las estrategias que pone en marcha cada estudiante.

*Trabajos de investigación*, se pretende que cumplan la misión de indagación, de investigación, etc. Se valora el rigor en las argumentaciones, la coherencia, la capacidad de reflexión crítica, la utilización de bibliografía adecuada, el uso del lenguaje correcto, la presentación, etc. En este tipo de instrumentos se intenta valorar el grado de integración del estudiante en el grupo, potenciando un aprendizaje cooperativo.

*La autoevaluación del estudiante como estrategia formadora, de responsabilización y reflexión del proceso de aprendizaje*, si en teoría el protagonista de la educación es el alumno, por lógica, no se le puede negar en la práctica que participe en su proceso de enseñanza y aprendizaje de una manera activa, así como también, en el proceso de evaluación a través, por ejemplo, de la elaboración de instrumentos evaluativos. Concretamente para Boud (1995) se habla de autoevaluación cuando los estudiantes toman la responsabilidad de controlar y hacer juicios sobre aspectos de su propio aprendizaje. Este proceso sugiere, animar a los estudiantes a buscar por sí mismos y en otras fuentes la determinación de criterios que deberán de utilizar para juzgar su propio trabajo, en lugar de dejarse llevar y ser dependientes de los criterios elaborados por sus profesores (Zimmerman y Schunk, 2011). En este sentido, la autoevaluación es una forma de implicar al estudiante en su propio proceso formativo, ya que fomenta la reflexión y la autocrítica sobre el mismo proceso.



Ahora bien, como señalan Anijovich y Cappelletti (2017), la autoevaluación requiere el desarrollo de determinadas habilidades para que un estudiante pueda juzgar su propio aprendizaje. Especialmente, ha de desarrollar la habilidad para reflexionar sobre lo que ha logrado, lo que es correcto y lo que tiene que mejorar. No hay que olvidar que lo más importante en el proceso de evaluación es que el estudiante aprenda a autoevaluarse.

*El portafolio, instrumento para la evaluación inclusiva del estudiante.* El portafolio es un método de evaluación del alumnado, alternativo a los métodos tradicionales. Viene a ser como una colección de trabajos, actividades, etc. que el estudiante ha realizado durante un curso. Quizás, lo más importante de esta selección de actividades radique en las siguientes premisas: deben de tratar de evidenciar los esfuerzos realizados por el estudiante, la valoración del trabajo conseguido (¿qué sabía?, ¿qué se yo ahora?, ¿cómo lo he aprendido?, en relación a contenidos tanto del ámbito conceptual, procedimental y actitudinal, así como las competencias aprendidas), cuáles han sido las mejores ideas, los logros conseguidos en los distintos ámbitos de conocimiento y, sobre todo, el portafolio debe de estar compuesto por aquellas actividades que han permitido al estudiante tanto la posibilidad de valorarse más a sí mismos, como de sentirse más seguros de sí mismos. Como indica Díaz Barriga (2006), el portafolio no es una colección al azar o de trabajos sin relación, sino que ha de mostrar el crecimiento gradual y los aprendizajes logrados por los estudiantes en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje realizado.

Indudablemente, esta forma de practicar la evaluación conlleva necesariamente una perspectiva también distinta de pensar y desarrollar el proceso educativo. Implica una metodología basada en el aprendizaje constructivo, en el fomento de la creatividad, la reflexión, la colaboración, la actividad, la participación, etc. que posibilite al estudiante progresar en su madurez y conseguir un equilibrio personal y una integración social.

Como señala Sanmarti (2012), el portafolio es un instrumento que posibilita la autorreflexión y la autogestión del propio trabajo, ya que: 1) “muestra el camino seguido por cada estudiante y hasta dónde ha llegado”; 2) estimula la toma de conciencia y la toma de decisiones; 3) promueve la interrelación entre el pensamiento y la acción y entre la teoría y la práctica; 4) facilita la interacción entre alumnos y entre profesor y alumnos y 5) posibilita que el estudiante visualice pruebas de sus logros.” (p. 109).

*Las rúbricas*, siguiendo a Anijovich y Cappelletti (2017), se consideran como “asistentes de la evaluación y las define como documentos que articulan las expectativas ante una tarea o un desempeño a través de una lista de criterios y la descripción de sus niveles de calidad” (p. 106) El uso de este instrumento nos va a facilitar el aprendizaje, dado que determina qué se espera y, a su vez, constituye una guía de evaluación tanto para el alumnado como para el profesorado. Concretamente, para los autores Panadero y Romero (2014), las rúbricas resultan ventajosas porque:

- reducen la subjetividad del docente,
- orientan como mapas de rutas, acerca de cómo avanzar en el aprendizaje,
- aportan transparencia al explicitar, a través de los descriptores, los distintos niveles de calidad de los desempeños y las producciones,
- permiten que el estudiante se autoevalúe y promueva la evaluación entre pares,
- muestra al estudiante las áreas en las que tiene que mejorar, y
- estimula la responsabilidad de los estudiantes.

*Diario de aprendizaje*, instrumento que desarrolla la metacognición en el alumnado. Cada estudiante reflexiona sobre lo aprendido, qué dificultades ha tenido, qué puede mejorar, etc.

*Dianas de evaluación*, que nos ayudan a averiguar cómo está aprendiendo el estudiante, especificando de forma clara qué se quiere evaluar y los indicadores que se van a utilizar.

*Estrategias de diálogos reflexivos: conversaciones proactivas, progresivas, de andamiaje*: es lo que los autores Anijovich y Cappelletti (2017), definen como interacciones dialogadas formativas. Estas interacciones como denominan estos autores son conversaciones entre docentes y estudiantes cuyo propósito es articular “las evidencias de aprendizaje con los objetivos y los criterios de evaluación” (p.93). Además, se orienta la reflexión sobre el aprendizaje realizado, identificando los obstáculos en la adquisición y los modos de cómo superarlos. Sin lugar a dudas, esta estrategia representa el sentido de la evaluación como fuente de comunicación entre docente y estudiante, en el que se explicitan los errores y se posibilitan estrategias de superación.

## 5. Discusión y conclusiones

A lo largo de este artículo se ha evidenciado que se ha pasado, en teoría, de una evaluación centrada en la comprobación del saber, la certificación, el control, la calificación, etc. y en la que todos los alumnos son iguales, a una consideración de la evaluación como oportunidad para el aprendizaje y en la que cada estudiante es único y diferente. Esto supone abordar la evaluación como herramienta para que todos aprendan y como posibilidad de valorar la propia individualidad del estudiante. Se trata de apostar por una evaluación, como señala Casanova (2011), que esté al servicio del ajuste de la ayuda educativa para todos y para cada uno de los estudiantes.

El pilar básico en el que se asienta la evaluación inclusiva está en reconocer que cada uno de los estudiantes que tenemos en el aula es diferente y que, para ello, se necesita de distintas estrategias para favorecer sus aprendizajes y para encarar la enseñanza y la evaluación de forma diferente y adecuada a las características individuales de cada uno de ellos. Uno de los retos educativos más importantes del siglo XXI está en articular una evaluación capaz de dar cuenta de la diversidad y de la heterogeneidad de estudiantes siendo ésta equitativa y justa para todos y todas y respetando cada una de las individualidades. Como argumenta Pérez Gómez (2019, p. 9), “el gran desafío actual consiste en provocar el desarrollo personalizado y hasta el máximo de sus posibilidades de todos y cada uno de los aprendices, celebrando la diversidad, la singularidad de cada uno, respetando la discrepancia y ayudando de modo especial a quien más lo necesitan”. La inclusión, como señalan Torrego y Monge (2018), se convierte en una fuente de oportunidades para todos. Para ello, como hemos comentado, la evaluación ha de cumplir unos requisitos, entre los más relevantes destacamos, los siguientes: una evaluación que esté insertada en el proceso de enseñanza y aprendizaje; una evaluación que incida en el proceso, formativa y formadora; una evaluación holística; que utilice diversidad de instrumentos para evaluar el aprendizaje; que presente distintos niveles de dificultad; una evaluación contextualizada; que favorezca la reflexión, la innovación, la creatividad; que fomente el trabajo cooperativo y que plantee la autoevaluación y la coevaluación, así como, la necesidad de evaluar también lo positivo y no sólo lo negativo.

A pesar de que ha quedado suficientemente evidenciado que el principal dilema de la educación inclusiva reside en hacer realidad la evaluación inclusiva, también es cierto que responder a este reto supone que el profesorado asuma la responsabilidad de evaluar, des- evaluar y reevaluar para no convertir las diferencias individuales naturales de los estudiantes en desigualdades. Es en este reto dónde reside el valor genuino de la evaluación para la inclusión que supone abordarla con garantías de equidad y de justicia social en nuestros centros educativos. Con los supuestos y realidades presentadas en este artículo, pensamos que ya se puede intentar vislumbrar el camino hacia la inclusividad, entre otras razones, porque se han explicitado algunos argumentos de: ¿por dónde empezar? Ahora sólo falta insértalos en nuestras prácticas para hacer realidad la evaluación para la inclusión. Por tanto, ¿a qué estamos esperando?

## Referencias

- Agut, N. (2010). La evaluación en un modelo de escuela inclusiva. *Aula de Innovación Educativa*, 191, 42-44.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. Londres: Kogan.
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4, 78-89.
- Fernández Pérez, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo. El fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Giné, N. y Piqué, B. (2007). Evaluación para la inclusión. Siete propuestas en forma de tesis. *Aula de Innovación Educativa*, 163, 7-13.
- Mellado, M. E y Chaucono, J. C. (2015). Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto mapuche. *Actualidades investigativas en Educación*, 15(3), art 4. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20924>
- Monereo, C. (2009). *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Onrubia, J. (2004). *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Orozco, I. y Moraña, A. (2019). Práctica docente para una pedagogía inclusiva en educación primaria: Escuchando las voces del profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), art 6. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338>
- Panadero, E. y Romero, M. (2014). To rubric or not to rubric. The effect of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy. *Assessment in Education Principles, Policy and Practice*, 21(1), 133-148. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.877872>
- Pérez Gómez, A. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Revista Márgenes*, 1, 3-17. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Sanmartí, N. (2012). *10 Ideas: Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Torrego, J. C. y Monge, C. (2018). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Síntesis.
- Zimmerman, B. y Schunk, D. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Nueva York, NY: Routledge.

## **Breve CV de la autora**

### **M<sup>a</sup> Amparo Calatayud**

Es Premio Extraordinario de Licenciatura y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Ha desempeñado varios puestos docentes: funcionaria de carrera del Cuerpo de Maestros en la Escuela Pública. Asesora de Formación del profesorado no universitario adscrito a la Conselleria de Cultura, Educación y Deportes de la Generalidad Valenciana. Técnica en Evaluación en el Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa de la Conselleria de Educación, Cultura y Deportes y Profesora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en el Centro Asociado Alcira-Valencia. En la actualidad es profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de València. En el curso 2009-2010, el Rector de la Universitat de València le concedió el Primer Premio a la Excelencia Docente. Ha participado en investigaciones y pronunciado conferencias sobre cuestiones relacionadas con la evaluación educativa, la dirección y liderazgo, la innovación educativa, la organización y gestión de centros escolares y la formación permanente del profesorado. Además de su trayectoria docente e investigadora ha colaborado y continúa colaborando con Organismos y Agencias Nacionales de la Calidad en Educación y Acreditación adscritos al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3250-4580>. Email: [amparo.calatayud@uv.es](mailto:amparo.calatayud@uv.es)

## Planteamiento y Desarrollo de un Itinerario Formativo Universitario Dirigido a Personas con Discapacidad Intelectual: Estructura y Resultados de su Implantación

### Approach and Development of a University Studies Itinerary Aimed to People with Intellectual Disability: Structure and Results of its Implementation

Ricardo Moreno-Rodríguez \*

Nerea Felgueras Custodio

Miriam Díaz Vega

Universidad Rey Juan Carlos, España

Con este trabajo se pretende abordar el impacto de la propuesta de formación tanto en el propio estudiante como en la comunidad universitaria. El diseño de la presente investigación presenta un enfoque mixto, centrándose en el trabajo de campo. La recogida de información se realizó a través de la observación directa y, por otro lado, mediante la administración de cuestionarios que valoran el impacto de la formación tanto en los estudiantes como en la comunidad universitaria. Se encontró que esta formación incrementa las posibilidades de encontrar un empleo, así como de mantenerlo en el tiempo gracias a la formación específica y al entrenamiento en habilidades sociales, emocionales y prelaborales básicas. Asimismo, los resultados muestran un nivel de satisfacción alto en docentes y discentes que participaron en la formación. La implementación de estos programas resulta necesaria para abordar la situación académica y laboral de jóvenes con discapacidad intelectual. Asimismo, la implicación y colaboración de la comunidad universitaria supone un factor determinante a la hora de ofrecer una educación de calidad y en igualdad de oportunidades.

**Descriptor:** Deficiencia mental; Formación; Universidad; Integración social; Desarrollo sostenible.

This research aims to address the impact of the training proposal on both the student himself and the university community. The design of this research presents a mixed approach, focusing on fieldwork. The collection of information was carried out through direct observation and, on the other hand, by administering questionnaires that assess the impact of training on both the students as in the university community. This training found to increase the chances of finding a job, as well as keeping it in time thanks to specific training and training in basic social, emotional and pre-work skills. The results also show a high level of satisfaction in teachers and speakers who participated in the training. The implementation of these programs is necessary to address the academic and employment situation of young people with intellectual disabilities. Likewise, the involvement and collaboration of the university community is a determining factor in providing a quality and equal opportunities.

**Keywords:** Mental deficiency; Training; University; Social integration; Sustainable development.

---

\*Contacto: [ricardo.moreno@urjc.es](mailto:ricardo.moreno@urjc.es)

## 1. Revisión de la literatura

En los últimos años, la educación universitaria ha experimentado un giro hacia la inclusión de personas con discapacidad en sus aulas más que notable. Así, el modelo ha abandonado su orientación dirigida al arquetipo de estudiante universitario al uso, para adecuar sus procedimientos a otros perfiles, mostrando interés por ser un espacio abierto para todos donde, independientemente de las capacidades de los estudiantes, cada uno pueda desarrollar sus estudios y obtener una formación académica que les permita incorporarse a un empleo con un perfil altamente especializado.

El crecimiento del volumen de estudiantes con discapacidad ha quedado patente en los análisis situacionales realizados, entre otros, por Fundación Universia, donde se refleja que el total de estudiantes con discapacidad matriculados en estudios universitarios asciende a 21.435 (11.856 en modalidad presencial y 7.396 en modalidad no presencial), apenas el 1,5% del total nacional de universitarios (el 1,5% de universidades públicas y un 1,2% de universidades privadas) (Fundación Universia, 2018). Los datos recogidos en estudios anteriores (correspondientes al curso 2015-2016) indicaban que el porcentaje era de un 1,7%, un total de 17.634 estudiantes. Datos similares se obtuvieron en 2017-2018, donde se apuntaba a un 1,8% de estudiantes con discapacidad en estudios de grado.

Atendiendo al tipo de discapacidad el estudio se vuelve ligeramente confuso, puesto que si bien explicita con claridad los datos referentes a personas con discapacidad física (55,9%) o sensorial (17,6%), aglutina en una única categoría las personas con discapacidad psicosocial, intelectual y del desarrollo, alcanzando un importante 26,5% de los estudiantes y, por tanto, supone una cierta necesidad de profundizar en la distribución del grupo. Esto ya sucedía en estudios anteriores (Fundación Universia, 2018), donde se acumulaban los casos de personas con discapacidad intelectual (en adelante, PcDI) junto a los de personas con discapacidad psíquica. Todo esto hace muy difícil concretar el volumen de estudiantes con DI realmente presentes en estudios universitarios, bien sean de Grado o de otra índole, puesto que los perfiles atendidos en la estadística se refieren al resto de tipologías de discapacidad presentes en las aulas.

Este hecho va en la línea de lo descrito en otros estudios (Cerrillo, Izuzquiza y Egido, 2013; De Miguel y Cerrillo, 2010; Peralta, 2007), donde se indica que el esfuerzo en las universidades se ha realizado con mayor intensidad en garantizar la inclusión de las personas con discapacidad física o sensorial (no tanto con la psíquica), y que dicho esfuerzo no se ha efectuado con la misma decisión por las PcDI. De hecho, la presencia de PcDI ha sido anecdótica. No obstante, desde 2005 la Fundación Prodis, comprometida con la mejora de calidad de vida de jóvenes con DI, lanzó el programa Promentor. Este programa fue implementado por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y en 2009, el programa fue reconocido como Título Propio. Asimismo, en los últimos tres años, gracias a convocatorias de proyectos financiados con Fondo Social Europeo y evaluados por Fundación ONCE que toman como base el programa Promentor, la presencia de este perfil de estudiantes se ha incrementado notablemente, pudiendo contarse 27 universidades actualmente con grupos de entre 12 y 15 PcDI en sus aulas, cursando Títulos Propios. Cuando se atiende a la universidad como agente de formación y se pretende identificar sus características y parámetros de accesibilidad, es frecuente olvidar los aspectos referentes a la accesibilidad cognitiva, la cual es la que dota de comprensibilidad de uso al entorno, producto o servicio.

Para que el hábitat sea cognitivamente accesible debe ser fácilmente comprensible por cualquiera, independientemente de sus características o capacidades (Brusilovsky, 2015). Es un concepto que va más allá del de lectura fácil. Este aspecto es dudoso en la inmensa mayoría de los espacios universitarios y ese es uno de los factores que dificultan la participación en la Universidad de las PcDI, dado que se vulneran varios de los principios de los entornos, al no aportar comprensibilidad, predictibilidad o sensación de control (Golant, 2003; Lawton y Nahemow, 1973). No es el único factor que ha dificultado el acceso a la universidad de las PcDI, obviándose el aspecto jurídico y el constitucional que recoge el derecho a la educación y el derecho al trabajo ya que una menor formación académica dificulta, aún más en las PcDI, el acceso al empleo (Cerrillo, Izuzquiza y Egido, 2013). También lo es la resistencia al cambio derivada de actitudes excluyentes (Cerrillo, Izuzquiza y Egido, 2013), asociadas a los “núcleos duros” más conservadores de la universidad (Peralta, 2007) que consideran que la diversidad no supone un valor añadido o un indicador de calidad, sino un obstáculo o tropiezo en el quehacer diario. Igualmente, el propio entorno universitario, ajustado a las exigencias del EEES en el diseño de los planes de estudio, se convierte en un espacio excluyente para el colectivo que se suma a la falta de formación del profesorado universitario, y a los estereotipos sociales y barreras culturales existentes acerca de las PcDI.

Precisamente con apoyo en la convocatoria de proyectos efectuada por Fundación ONCE con Fondo Social Europeo, la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) desarrolló la puesta en marcha en el curso 2018-19 del Título de Especialista Universitario en Soluciones Verdes Urbanas, con la colaboración de la Fundación Juan XXIII-Roncalli, contando con 13 PcDI matriculadas. Esta apuesta por la inclusión ha sido analizada por diferentes estudios que indican que la inclusión de personas con discapacidad en la universidad es, en primer lugar, una exigencia de justicia social (Riddell, Tinklin y Wilson, 2005); en segundo término, una fuente de diversidad enriquecedora para la comunidad universitaria y para el conjunto de la sociedad (Ryan y Struths, 2004); y, por último, una experiencia que supone cambios muy intensos en la identidad personal y social de las personas con discapacidad (Borland y James, 1999).

Alcanzar un nivel educativo superior supondría aumentar las posibilidades de participación activa en el mundo laboral y, por ello, la inclusión en el mercado laboral es mayor en los egresados universitarios que en niveles más elementales. Así, se considera imprescindible abordar la madurez vocacional y los componentes de esta: habilidades para la elección, obtención y mantenimiento del empleo, mediante el aprendizaje y desarrollo de las competencias transversales, así como el desarrollo profesional de los estudiantes y egresados a través de la formación profesional específica y desde una perspectiva integral, que tenga inicio con el acceso a la universidad y se extienda hasta su seguimiento en la inserción laboral, por resultar ser un factor fundamental que mejora la posibilidad de éxito académico y laboral de las personas con discapacidad (Espada, Moreno-Rodríguez y Jenaro, 2016).

El objetivo principal de este trabajo persigue aumentar las posibilidades de inclusión laboral de las PcDI mediante la implementación de un programa formativo universitario que dé respuesta a las necesidades reales del colectivo.

## 2. Método

### *Enfoque metodológico*

El método se basa en el estudio de campo. El diseño de la investigación sobre habilidades sociales y emocionales es longitudinal, donde se establece una evaluación previa a la formación y otra posterior. El enfoque metodológico se enmarca en una modalidad mixta. Se pretende mostrar la repercusión de la implementación de programas formativos universitarios en la búsqueda de empleo de PcDI. Para ello, la parte empírica de este estudio aborda categorías de análisis cualitativas, cuya evaluación se refleja en los resultados como expresiones numéricas de las mismas. En este sentido, la investigación reúne datos cuantitativos y cualitativos.

### *Categorías de análisis*

El diseño comporta un enfoque metodológico cualitativo, que incorpora varias categorías de análisis. Todas ellas constituyen constructos cualitativos referentes a conductas observables, que pueden ser cuantificadas atendiendo al número de veces que se manifiestan. La categoría “habilidades sociales” (cuadro 1) hace referencia al conjunto de conductas observables, medibles y modificables que se aprenden y expresan en un contexto interpersonal (Verdugo, 1997). Además, deben adaptarse a las características del contexto y dirigirse a la expresión y transmisión de sentimientos, deseos, intereses u opiniones. Su uso adecuado permite establecer relaciones interpersonales satisfactorias, constituyendo un elemento esencial de la promoción personal (Gutiérrez Bermejo, 2002).

Cuadro 1. Dimensiones de “habilidades sociales”

DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN
Comunicación asertiva	Conductas expresadas por una persona en un contexto interpersonal, que comparte intereses, sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo directo, firme y honesto, respetando al mismo tiempo los intereses, sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de otras personas (Caballo, 1983).
Resolución de conflictos	Generar conductas alternativas para la búsqueda de acuerdos entre las partes implicadas en una situación problemática.
Toma de decisiones	Proceso consistente en la identificación y selección de una alternativa, previa valoración de la situación, para la resolución del conflicto.
Cooperación	Trabajo conjunto entre miembros de un grupo para la consecución de un objetivo común.
Cohesión grupal	Propiedad de un grupo resultado del nivel de atracción para los miembros y del grado de consecución de los objetivos individuales. La cohesión grupal genera adherencia al grupo y continuidad en el mismo.

Fuente: Elaboración propia.

Por “habilidades emocionales” (cuadro 2) se entiende el conjunto de competencias que involucran procesos mentales complejos que permiten percibir, valorar y discriminar emociones, con el objetivo de regularlas. Asimismo, las competencias emocionales poseen una dimensión social: el ser humano, para formar parte de la sociedad, debe establecer vínculos interpersonales satisfactorios y, para ello, es imprescindible la aplicación de la competencia emocional para lograr su inclusión social (Goleman, 2010).



Cuadro 2. Dimensiones de “habilidades emocionales”

DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN
Gestión emocional	Capacidad de controlar las propias emociones y sentimientos y adecuarlos a las características situacionales.
Tolerancia a la frustración	Capacidad para manejar la sensación de impotencia cuando no se satisface un objetivo.
Gestión del estrés	Capacidad para controlar de manera consciente a través de mecanismos eficaces la respuesta fisiológica de una persona ante un estímulo interno o externo que desencadena una reacción de lucha o huida.
Desarrollo personal	Proceso de aprendizaje vivencial que permite alcanzar metas, superar obstáculos o potenciar virtudes y fortalezas conformando el autoconcepto y la autoestima de la persona.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la satisfacción es otro constructo a valorar. Las investigaciones más recientes sobre la satisfacción la describen como una respuesta emocional ante un juicio cognitivo (Yu y Dean, 2001). En el ámbito de la educación superior atiende a la actitud que deriva de la evaluación de la experiencia educativa del estudiante y del docente (Casidy, 2014).

#### *Instrumentos*

La recogida de información sobre habilidades sociales y emocionales se basa en la observación sistemática de conductas a través de una rúbrica de evaluación sometida a juicio de expertos utilizando la técnica Delphi. Para ello, se establecieron las categorías de análisis así como el cuestionario que se administraría al grupo de expertos para su consulta. La selección de expertos se centró en el análisis de la trayectoria académica y la experiencia profesional de varios especialistas en psicología y terapia ocupacional. Finalmente se seleccionaron 5 expertos. El cuestionario, compuesto por las dimensiones y sus componentes así como por los indicadores de evaluación, fue sometido a juicio del grupo de expertos en tres rondas, cada una de ellas basada en los resultados de la consulta anterior, con el objetivo de alcanzar un acuerdo sobre los ítems planteados. Se consideraron como adecuados aquellos ítems que presentaban un coeficiente de variación menor o igual a 20% entre el juicio de los expertos. Finalmente, la rúbrica de evaluación de habilidades sociales y emocionales se presenta en los cuadros 3, 4 y 5.

La información del nivel de satisfacción de PcDI, estudiantes sin discapacidad y docentes participantes en el programa se recogió con cuestionarios estructurados diseñados *ad hoc*, y, atendiendo al tamaño muestral, no posibilita la validación del mismo. Cada cuestionario recoge información sociodemográfica y del nivel de satisfacción con el programa formativo.

El diseño de los cuestionarios a docentes se compone de 13 ítems, 12 de ellos dicotómicos y 1 politómico (centrado en posibles adaptaciones metodológicas implementadas). El resto de las preguntas se relacionan con el número de horas de docencia, conocimientos previos y formación recibida sobre la DI, actitudes de estudiantes, implicación de estudiantes en las actividades, motivación para participar como docente en futuras ediciones y nivel de coordinación entre los diferentes profesionales.

El cuestionario a estudiantes de grado se estructura en 15 ítems, 6 dicotómicos y 9 politómicos. Algunos ítems coinciden con otros del cuestionario a docentes (contacto previo con PcDI, formación e información previa recibida, aspectos relacionados con adaptaciones metodológicas y viabilidad del proyecto y participación en futuras ediciones).

Se incorporan ítems relacionados con la repercusión de la inclusión de PcDI en el aula, el establecimiento de relaciones interpersonales con estudiantes con discapacidad, el interés en la participación en programas de voluntariado con PcDI o el apoyo a estudiantes con discapacidad en el aula.

Cuadro 3. Dimensiones y componentes de las habilidades sociales

DIMENSIONES	COMPONENTES
Comunicación asertiva	Escucha activa. Mantener el correcto espacio interpersonal. Mantener el contacto visual de forma adecuada. Comunicar de forma clara y objetiva lo que uno desea, piensa o siente. Ser empático/a y respetar la opinión de los demás.
Resolución de conflictos	Conocer las fases para la resolución de conflictos. Identificar la situación problema. Identificar las causas que han generado el conflicto. Afrontar el conflicto de manera asertiva. Respetar la opinión de los demás a pesar de no compartirla. Respetar los turnos de palabra.
Toma de decisiones	Ser capaz de prever las consecuencias de una decisión. Identificar los pros y contras que conlleva una decisión. Se respeta así mismo y a los demás en la toma de decisiones.
Cooperación y cohesión grupal	Respeta las opiniones y aportaciones de los demás. Utiliza un estilo de comunicación asertivo para transmitir sus ideas. Conoce los beneficios del trabajo colaborativo. Participa de manera activa en las actividades de grupo. Solicita ayuda cuando lo necesita. Se ofrece para ayudar a conseguir los objetivos grupales o cuando se lo piden.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4. Dimensiones y componentes de las habilidades emocionales

DIMENSIONES	COMPONENTES
Gestión emocional	Identificar sus propias emociones. Ser capaz de expresar sus emociones de forma adecuada. Identificar las emociones y sentimientos de los demás. Mostrar empatía y comprensión hacia el estado emocional de los demás. Ser capaz de generar estados emocionales positivos ante un conflicto o situación. Aplicar estrategias para regular la intensidad y duración de las emociones.
Tolerancia a la frustración	Saber detectar el estímulo/situación que le genera frustración. Poner en marcha estrategias para regular la frustración.
Gestión del estrés	Ser capaz de identificar los estímulos generadores de estrés. Reconocer los hábitos propios y actuaciones ante situaciones de estrés. Conocer y aplicar estrategias para reducir la sensación de estrés.
Desarrollo personal	Autoconcepto. Establece objetivos/meta a corto plazo que favorezcan la consecución de su proyecto de vida.

Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario administrado a PcDI se compone de 10 ítems politómicos con 4 opciones de respuesta (desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo), evitando de este modo el sesgo de tendencia central. La redacción en lectura fácil aseguró la

accesibilidad cognitiva, abordando cuestiones relacionadas con el nivel de participación en actividades, aprendizaje de contenidos, usabilidad de contenidos y utilidad del título en la búsqueda de empleo, relaciones sociales establecidas con estudiantes y sentimiento de pertenencia a la comunidad universitaria.

Cuadro 5. Indicadores cualitativos de la rúbrica de evaluación

DESCRIPTOR	VALOR NUMÉRICO
Siempre logrado, sin apoyos/ayuda.	5
Casi siempre logrado sin apoyos/ayuda, salvo en alguna ocasión.	4
Frecuentemente necesita apoyos/ayuda para ser logrado, pero no siempre.	3
Logrado solamente con apoyos/ayuda.	2
No logrado a pesar de recibir apoyos/ayudas.	1

Fuente: Elaboración propia.

### Muestra

La muestra se compone de tres grupos diferenciados. El primero se compone de 18 docentes de diversas categorías y áreas de conocimiento de la URJC, siendo 13 los que participan en la primera evaluación y 10 en la segunda (cuadro 6).

Cuadro 6. Plantilla docente (categorías)

CATEGORÍA	NÚMERO DE PROFESORES	NÚMERO DE DOCTORES
Profesor Ayudante Doctor	4	4
Titular de Universidad	7	7
Profesor Contratado Doctor	2	2
Catedrático de Universidad	3	3
Personal de Proyectos de Investigación	1	1
Profesor Visitante	1	-

Fuente: Elaboración propia.

El segundo grupo lo forman 65 estudiantes sin discapacidad de diferentes grados. La muestra de estudiantes que responden el cuestionario en primer cuatrimestre es de  $n=55$ , de los cuales, 44 son mujeres y 11 hombres, con edades entre los veinte y veintinueve años. Todos son de nacionalidad española residentes en el sur de Madrid, matriculados en los grados en Biología, Ciencias Ambientales, Ciencias Experimentales y Ciencia y Tecnología de los Alimentos. En el segundo cuatrimestre la muestra es de  $n = 10$ , 7 mujeres y 3 hombres. El rango de edad es de veinte y veintinueve años, de nacionalidad española residentes en Madrid, matriculados en el grado de Biología. El tercer grupo lo forman 13 PcDI, 3 mujeres y 10 hombres, con edades entre 18 y 27 años. Dos residen en Segovia y el resto en Madrid. Todos presentan un grado reconocido de discapacidad igual o superior al 33% y DI (dos presentan trastorno cognitivo, cuatro inteligencia límite y siete retraso mental ligero). Tres de los estudiantes (dos hombres y una mujer) presentan diagnósticos secundarios que no han resultado motivo de exclusión.

La muestra seleccionada obedece a los criterios de inclusión establecidos en la Convocatoria para Programas Universitarios de Formación para el Empleo dirigidos a jóvenes con DI de Fundación ONCE. La selección definitiva fue realizada por la URJC a través del equipo multidisciplinar responsable del programa, teniendo en cuenta el equilibrio entre hombres y mujeres y atendiendo a los siguientes criterios de inclusión,

junto con el perfil vocacional de los candidatos, los resultados del informe psicopedagógico, sus necesidades de apoyo y la formación previa que pudieran presentar:

- Tener una DI con un grado reconocido igual o superior al 33%.
- Edad entre 18 y 30 años.
- Ser beneficiario del Sistema Nacional de Garantía Juvenil antes del curso 2018-19.
- Perfil empleable, con grado medio-alto de autonomía, incluidos los desplazamientos.
- Buen nivel de lectoescritura y comprensión.
- Motivación por especializarse en el ámbito de la jardinería y con un alto compromiso con el curso.
- Mostrar interés por la conservación del medio ambiente.

El alcance del programa, determinado por las acciones publicitarias, influyó en el proceso de selección aportando 19 casos posibles. Tras la valoración, fueron 13 casos los que conformaron la muestra final. Por tanto, el proceso de selección sigue un procedimiento no probabilístico por conveniencia.

#### *Análisis de datos*

El análisis de las evaluaciones pre y post de las habilidades sociales y emocionales, dado que no puede presumirse la distribución normal y también en función del tamaño de la muestra, ha sido la prueba no paramétrica Wilcoxon para muestras relacionadas. El análisis de datos del cuestionario a docentes se ha realizado con la prueba Q de Cochran para la comparación de proporciones en la evaluación de satisfacción del profesorado. Por su parte, el análisis de datos de estudiantes de grado se ha realizado con la prueba ANOVA comparando con el cuestionario a profesores, con el objetivo de comprobar si existen discrepancias entre las respuestas que tratan de evaluar lo mismo desde perspectivas diferentes (docente-discente).

Finalmente, el análisis estadístico del cuestionario administrado a PcDI ha consistido en la realización de ANOVA que permitieran identificar la posible correspondencia entre variables. Igualmente, se calcularon pruebas de ji cuadrado para una muestra para la verificación de hipótesis. El análisis de datos se ha realizado con SPSS para Windows.

#### *Diseño curricular del título*

Se propone un programa de formación universitaria dirigido a PcDI que incluye, junto con la formación específica en las habilidades propias, una formación específica en habilidades sociales y emocionales, un bloque dirigido a la prevención de riesgos laborales y un bloque de prácticas en empresa. No solo se ofrece una formación profesional sostenible e inclusiva dirigida a la obtención de empleo de PcDI, sino que también se educa en valores que siguen la misma línea de los principios que sustentan la Estrategia Europea 2020.

Como objetivos específicos se persigue que las PcDI dispongan de una formación universitaria integral y personalizada, que favorezca su autonomía, fomente sus habilidades socioemocionales, comunicativas y laborales y mejore su formación académica para aumentar sus posibilidades de incorporación al empleo. Además de aumentar el

conocimiento de la discapacidad en la comunidad universitaria, se pretende implicar a diferentes Facultades para proporcionar a los estudiantes experiencias inclusivas y de normalización dentro del entorno universitario.

La impartición se desarrolló desde octubre de 2018 hasta abril de 2019, cuatro días semanales y tres horas diarias, en la Escuela Superior de Ciencias Experimentales y Tecnología (ESCET) en colaboración con la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. El profesorado se vincula a las áreas de Biología, Geología, Ecología, Psicología, Terapia Ocupacional y de Educación Inclusiva.

Se contó con personal de apoyo (dos psicólogos y una educadora ambiental) que permitiera asegurar una formación lo más completa posible, adaptada a las necesidades y características propias del alumnado. Entre sus funciones se encuentra la acción tutorial, asistencia a familias, adaptaciones individualizadas, intervención en habilidades psicosociales con el grupo, modificación de conductas y gestión documental (académica y administrativa) del título.

El programa de formación, de 30 ECTS, se distribuye en dos bloques: uno teórico-práctico con 26 ECTS y organizado en cuatro módulos; y otro bloque, destinado a la realización del prácticum, con 4 ECTS. Se atendió una parte de formación específica en jardinería (112 horas), otra de formación inclusiva desarrollada en las aulas donde se impartían los grados (80 horas), otra de formación en habilidades sociales, emocionales y laborales (58 horas), y otra de formación para la sensibilización (10 horas), combinando la formación inclusiva con la específica. El curso en general está enfocado a la preparación laboral, fomentando el desarrollo personal y el aumento de la autonomía de las PcDI.

Los módulos se desarrollaron de forma conjunta y coordinada a lo largo del curso académico, trabajando de manera transversal sobre las competencias básicas, y tomando como principio vertebrador la colaboración y cooperación entre los miembros de la comunidad universitaria para asegurar el correcto desarrollo del programa. Al finalizar cada módulo se desarrollaron acciones de conclusión y de repaso, búsqueda de debilidades y afianzamiento de conocimientos.

Los contenidos se diseñaron analizando las guías docentes de las diferentes asignaturas (y su temporalización) que componen los planes de estudio de los Grados anteriormente indicados, de forma que la asistencia a las aulas donde se impartían coincidiera con la planificación de desarrollo del título propio, a fin de atender las 80 horas de formación inclusiva ya descritas, siendo las PcDI participantes de las clases en idénticas condiciones que los estudiantes de grado. Para asegurar el acceso a la información, los contenidos que se impartían eran previamente trabajados con el grupo de PcDI y el equipo de coordinación del título, de forma que los parámetros de accesibilidad cognitiva se pudieran atender adecuadamente y garantizar el mayor nivel de aprovechamiento posible.

La formación específica en habilidades sociales, emocionales y laborales abordaba de forma diferenciada las habilidades psicosociales y emocionales, por un lado, y las habilidades laborales por otro. Se realizaron talleres en los que el *role-playing*, la simulación, el modelado o el moldeado, permitieron adquirir conocimientos y habilidades y fortalecer las aptitudes de las PcDI. Como contenidos transversales, además, se incorporó una jornada de acogida el primer día de curso y un bloque de clausura al finalizar. El módulo de sensibilización pretendía que pudieran actuar como embajadores medioambientales procurando dotarles de las herramientas necesarias para ello, así como capacitarles para

comunicar claramente sus conocimientos en centros educativos o ambientales. Las prácticas profesionales se desarrollaron en el huerto inclusivo de la URJC y en instalaciones de ILUNION relacionadas con el sector de estudio. Diversos contenidos teórico-prácticos fueron impartidos, además, en las instalaciones de la Fundación Juan XXIII-Roncalli.

Por su parte, otros aspectos relacionados con el correcto desarrollo del programa formativo así como con la metodología de enseñanza se incluyen a continuación. La metodología se apoyó en los preceptos y metodologías del aprendizaje-servicio, el aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas y agrupaciones flexibles, junto con la incorporación de seminarios de formación. La evaluación del impacto en la comunidad permite incorporar datos de valoración relativos a aspectos de mayor “calado” en estudiantes, docentes y otros agentes de la comunidad universitaria, aunque el foco de atención se ha puesto fundamentalmente en la evaluación de habilidades sociales y emocionales, el nivel de satisfacción y el acceso al empleo al egreso.

### **3. Resultados**

Los resultados se dividen en diferentes áreas: Inclusión en el empleo al egreso, resultados en habilidades sociales, resultados en habilidades emocionales, satisfacción de los participantes y satisfacción de la comunidad universitaria.

#### ***3.1. Inclusión en el empleo al egreso***

Al finalizar el Título, dos de los trece estudiantes (15,38%) fueron contratados por la empresa en la que realizaron las prácticas formativas con un contrato de trabajo ordinario a tiempo completo. Otro de los estudiantes mantiene su puesto de trabajo en una empresa de limpieza y mantenimiento de jardines, y otro más ha participado un concurso-oposición. Los nueve restantes han comenzado la búsqueda activa de empleo y se proponen mejorar su formación académica.

#### ***3.2. Entrenamiento en habilidades sociales***

El análisis de resultados post tras el registro de conductas con la rúbrica de evaluación muestra una mejora significativa en las dimensiones evaluadas de las habilidades sociales.

La evaluación fue realizada por un evaluador diferente a la persona que desarrolló los talleres dirigidos a las variables sociales y emocionales. Esto permitió independencia en la evaluación al no conocer directamente a los participantes. Al no poder presuponer la distribución normal se realiza la prueba de Wilcoxon para muestras emparejadas, obteniéndose significación estadística en todas las variables relativas a habilidades sociales y habilidades emocionales.

Las variables de mayor significatividad ( $p \leq 0,001$ ) fueron “mantener el correcto espacio interpersonal” de la dimensión “comunicación asertiva”; “ser capaz de prever las consecuencias de una decisión” e “identificar los pros y contras que conlleva una decisión” y, por último, “utiliza un estilo de comunicación asertivo para transmitir sus ideas”, “participa de manera activa en las actividades de grupo”, “solicita ayuda cuando lo necesita” y “se ofrece para ayudar a conseguir los objetivos grupales o cuando se lo piden”. El resto de las variables presentan significación estadística ( $p \leq 0,05$ ) excepto las variables “mantener el contacto visual de manera adecuada” ( $p = 0,094$ ); “respetar la opinión de los demás a pesar de no compartirla” ( $p = 0,168$ ), “respetar los turnos de palabra” ( $p = 0,084$ )

y “conocer las fases para la resolución de conflictos” ( $p = 0,056$ ), aunque esta última variable está muy próxima a la significación estadística (cuadro 7).

Cuadro 7. Resultados de la dimensión “habilidades sociales” ( $n = 13$ )

DIMENSIONES	COMPONENTES	P
Comunicación asertiva	Escucha activa.	0,005
	Mantener el correcto espacio interpersonal.	0,000
	Mantener el contacto visual de forma adecuada.	0,094
	Comunicar de forma clara y objetiva lo que uno desea, piensa o siente.	0,006
	Ser empático/a y respetar la opinión de los demás.	0,002
Resolución de conflictos	Conocer las fases para la resolución de conflictos.	0,056
	Identificar la situación problema.	0,018
	Identificar las causas que han generado el conflicto.	0,027
	Afrontar el conflicto de manera asertiva.	0,021
	Respetar la opinión de los demás a pesar de no compartirla.	0,168
Toma de decisiones	Respetar los turnos de palabra.	0,084
	Ser capaz de prever las consecuencias de una decisión.	0,000
	Identificar los pros y contras que conlleva una decisión.	0,001
Cooperación y cohesión grupal	Se respeta así mismo y a los demás en la toma de decisiones.	0,006
	Respeta las opiniones y aportaciones de los demás.	0,003
	Utiliza un estilo de comunicación asertivo para transmitir sus ideas.	0,001
	Conoce los beneficios del trabajo colaborativo.	0,040
	Participa de manera activa en las actividades de grupo.	0,001
	Solicita ayuda cuando lo necesita.	0,000
	Se ofrece para ayudar a conseguir los objetivos grupales o cuando se lo piden.	0,000

Fuente: Elaboración propia.

### 3.2. Entrenamiento en habilidades emocionales

En cuanto a habilidades emocionales (cuadro 8), la variable de mayor significatividad ( $p \leq 0,001$ ) fue “conocer y aplicar estrategias para reducir la sensación de estrés”. El resto de variables muestran significatividad estadística ( $p \leq 0,05$ ), excepto las variables “ser capaz de generar estados emocionales positivos ante un conflicto o situación” y “aplicar estrategias para regular la intensidad y duración de las emociones”; también “ser capaz de identificar los estímulos generadores de estrés” y la variable “autoconcepto” de la dimensión “desarrollo personal”.

### 3.3. Satisfacción de las PcDI participantes

En lo referente a la evaluación de satisfacción de las PcDI, el ANOVA realizado cruzando las variables con la satisfacción con el curso, se han podido detectar significación estadística en los ítems “si he encontrado dificultades he conseguido superarlas” ( $p = 0,018$ ), “creo que esta formación me ayudará a encontrar trabajo” ( $p = 0,005$ ), “pienso que lo que he aprendido en este curso me va a servir cuando esté trabajando” ( $p = 0,005$ ). Al

estudiar si existe relación entre la relación que mantiene con sus compañeros y las demás variables de estudio, se observa que existe una relación bidireccional estadísticamente significativa con el ítem “siento que formo parte de la comunidad universitaria” ( $p = 0,03$ ). Además, aquellas personas que creen que lo que han aprendido en el curso les será útil cuando estén trabajando, creen también que esta formación les ayudará a conseguir trabajo ( $p = 0,013$ ), han sido capaces de superar las dificultades que les surgieron durante el curso ( $0,047$ ) y muestra una alta satisfacción con el curso ( $p = 0,004$ ).

Cuadro 8. Resultados de la dimensión “habilidades emocionales” ( $n = 13$ )

DIMENSIONES	COMPONENTES	SIGNIFICACIÓN
Gestión emocional	Identificar sus propias emociones.	0,014
	Ser capaz de expresar sus emociones de forma adecuada.	0,003
	Identificar las emociones y sentimientos de los demás.	0,005
	Mostrar empatía y comprensión hacia el estado emocional de los demás.	0,025
	Ser capaz de generar estados emocionales positivos ante un conflicto o situación.	0,564
	Aplicar estrategias para regular la intensidad y duración de las emociones.	0,414
Tolerancia a la frustración	Saber detectar el estímulo/situación que le genera frustración.	0,083
	Poner en marcha estrategias para regular la frustración.	0,480
Gestión del estrés	Ser capaz de identificar los estímulos generadores de estrés.	0,157
	Reconocer los hábitos propios y actuaciones ante situaciones de estrés.	0,004
	Conocer y aplicar estrategias para reducir la sensación de estrés.	0,001
Desarrollo personal	Autoconcepto.	0,180
	Establece objetivos/meta a corto plazo que favorezcan la consecución de su proyecto de vida.	0,007

Fuente: Elaboración propia.

Aplicando la prueba de ji cuadrado para una muestra, se obtiene una  $p=0,039$  en la variable referente a la superación de las dificultades a lo largo del curso, lo que hace pensar que las habilidades adquiridas a lo largo del mismo les ha dotado de mayor capacidad para la resolución de problemas.

Los resultados reflejan que, en general, los estudiantes se muestran contentos con las clases, los docentes, los compañeros y con su implicación en la vida universitaria.

### 3.4. Satisfacción de la comunidad universitaria

Se administraron dos cuestionarios, por un lado, a los docentes que impartieron docencia en el Título y, por otro, a los estudiantes de grado que participaron en las clases inclusivas.

#### 3.4.1. Evaluación a docentes

El análisis de datos del cuestionario a docentes se ha realizado con la prueba no paramétrica Q de Cochran, para la comparación de proporciones, mostrando una variación con significación estadística ( $p=0,046$ ) en lo referente a adaptación de diapositivas y repaso de conceptos, así como al contacto previo con PcDI. Esto permitiría afirmar una diferencia porcentual en las dos medidas. Realizada la prueba McNemar se obtienen puntuaciones similares en las variables que se han descrito anteriormente.



Cuadro 9. Satisfacción de las PcDI

ÍTEMS EVALUADOS	PORCENTAJE DE RESPUESTA	ESCALA DE EVALUACIÓN
Posibilidad de participación en las actividades propuestas.	75%	Totalmente de acuerdo
	25%	De acuerdo
	-	En desacuerdo
	-	Totalmente en desacuerdo
Contenidos comprensibles.	42%	Totalmente de acuerdo
	50%	De acuerdo
	8%	En desacuerdo
	-	Totalmente en desacuerdo
Utilidad de los contenidos en la vida laboral.	33%	Totalmente de acuerdo
	59%	De acuerdo
	8%	En desacuerdo
	-	Totalmente en desacuerdo
Posibilidad de encontrar trabajo gracias a la formación.	33%	Totalmente de acuerdo
	59%	De acuerdo
	8%	En desacuerdo
	-	Totalmente en desacuerdo
Relación con los compañeros/as satisfactoria.	50%	Totalmente de acuerdo
	42%	De acuerdo
	8%	En desacuerdo
	-	Totalmente en desacuerdo
Dificultades encontradas a lo largo del curso han sido superadas.	67%	Totalmente de acuerdo
	25%	De acuerdo
	8%	En desacuerdo
	-	Totalmente en desacuerdo
Sentimiento de pertenencia a la comunidad universitaria.	42%	Totalmente de acuerdo
	50%	De acuerdo
	8%	En desacuerdo
	-	Totalmente en desacuerdo
Satisfacción con el profesorado.	58%	Totalmente de acuerdo
	42%	De acuerdo
	-	En desacuerdo
	-	Totalmente en desacuerdo
Satisfacción con el curso.	50%	Totalmente de acuerdo
	42%	De acuerdo
	8%	En desacuerdo
	-	Totalmente en desacuerdo

Fuente: Elaboración propia.

Al comparar las opiniones vertidas por profesores y estudiantes sin discapacidad, compuestos por 10 sujetos cada uno, aplicando la T de Student para muestras independientes y el test de ANOVA, se observan algunas divergencias entre lo percibido por ambos colectivos. Así, existe discordancia significativa entre ambos colectivos en lo referente a adaptaciones realizadas en las clases (ANOVA= 0,001 y t-test = 0,002), donde los estudiantes perciben un ritmo más lento de las clases frente a la opinión de los profesores donde consideran que el ritmo no se ha visto afectado. Igualmente sucede con la intención de participación en el futuro (p = 0,000) donde una amplia mayoría de estudiantes no sabe o no participaría nuevamente, mientras que el profesorado sí repetiría experiencia. También existen diferencias significativas en lo referente a la viabilidad del proyecto en el futuro (p = 0,037), donde existen casos de estudiantes que opinan que no es así frente al total de profesores que opinan que sí es viable. En general, los estudiantes han tenido contacto previo con PcDI frente al grueso de profesores (p = 0,037) que no lo habían tenido hasta el momento.

Cuadro 10. Encuesta de satisfacción a docentes. Porcentajes de respuesta en el primer y segundo cuatrimestre

ÍTEMS		% RESPUESTA PRIMER CUATRIMESTRE N=13	% RESPUESTA SEGUNDO CUATRIMESTRE N=10
		Se ha recibido información previa suficiente adecuada al proyecto	
Contacto previo con PcDI		15%	50%
La adaptación de actividades supone una carga de trabajo extra		7%	1%
No se requiere ninguna adaptación de los recursos didácticos		54%	54%
Adaptación metodología didáctica	Ritmo más lento	46%	40%
	Vocabulario accesible	69%	30%
	Adaptación de diapositivas y repaso de conceptos	39%	20%
	Ninguna de las anteriores	23%	40%
Actitud de los estudiantes	Activa y participativa	93%	100%
	Pasiva	7%	
Los contenidos eran los adecuados		100%	100%
La colaboración con el resto de profesionales ha sido buena		100%	100%
El proyecto es viable		100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados muestran que los docentes consideran que sí recibieron la información necesaria previa al inicio del proyecto. En cuanto a la coordinación y colaboración con los profesionales de apoyo del proyecto todos consideran que ha sido muy positiva. La mitad de los docentes realizaron adaptaciones en los recursos didácticos utilizados en el aula, destacando el uso de material audiovisual y traducciones del inglés a castellano para facilitar su comprensión. Estas adaptaciones, de manera general, no supusieron una carga de trabajo mayor que a la que se enfrentan habitualmente.

En el primer cuatrimestre las adaptaciones metodológicas más utilizadas fueron el uso de vocabulario más accesible y un ritmo de clase más lento. En el segundo cuatrimestre destaca que un 40% de los docentes no aplicaron ninguna de las medidas propuestas. Gran parte de los docentes percibieron que la actitud de los estudiantes del proyecto era activa y participativa.

Cabe destacar que todas las personas encuestadas se muestran predispuestas a repetir esta experiencia en un futuro, a pesar de que no todos los docentes hayan tenido experiencia previa con PcDI.

Cuadro 11. Encuesta de satisfacción a estudiantes de grado. Porcentajes de respuesta en el primer y segundo cuatrimestre

ÍTEMS		% RESPUESTA PRIMER CUATRIMESTRE N=55	% RESPUESTA SEGUNDO CUATRIMESTRE N=10
		Contacto previo con PcDI por motivos familiares y/o laborales.	Sí (58%) No (42%)
Tipo de clase compartida con los estudiantes del Título Propio	Teórica	18%	10%
	Práctica	27%	0%
	Teórico-práctica	55%	90%
Ha recibido información previa sobre la participación en el proyecto.	Sí (95%) No (5%)	100% 0%	
La inclusión de los estudiantes del Título al aula ordinaria ha modificado el transcurso normal de las clases.	Sí (15%) No (85%)	10% 90%	
La presencia de estudiantes del Título ha tenido un impacto positivo.	Sí (74%) No (2%) No sé (24%)	60% 0% 40%	
El docente cambió la metodología	Sí (13%) No (87%)		
El ritmo de la clase fue más lento	Sí (11%) No (89%)	30% 70%	
Comunicación con los estudiantes del Título	Se ha entablado conversación	14%	50%
	Se han saludado	53%	40%
	No han mantenido ningún tipo de relación	33%	10%
Motivación de la falta de comunicación con los estudiantes del Título	Falta de tiempo	38%	20%
	Clase teórica no permite establecer relaciones	18%	50%
	Los estudiantes del Título Propio se mostraban reticentes	9%	0%
	Desconocimiento sobre cómo dirigirse a ellos	11%	20%
	Otras razones	24%	10
Experiencia	Indiferente	53%	40%
	Enriquecedora	45%	60%
	Desagradable	2%	0%
Grado de satisfacción	1-2	2%	0%
	3-4	-%	0%
	5-6	28%	40%
	7-8	45%	30%
	9-10	25%	30%
Posible participación futura como estudiante mentor	Sí	26%	50%
	No	7%	10%
	No sé	67%	40%
Interés por profundizar en conocimientos relacionados con la DI	Sí	75%	70%
	No	9%	30%
	No sé	16%	0%
Prestación de apoyo y ayuda a los estudiantes del título propio	Sí	96%	90%
	No	4%	10%
Este proyecto debería repetirse en otra ocasión	Sí	89%	90%
	No	2%	10%
	No sé	9%	0%

Fuente: Elaboración propia.

### 3.4.1. Evaluación a estudiantes de grado

Para conocer el nivel de satisfacción de los estudiantes de grado se administraron dos encuestas de satisfacción: una a los estudiantes del primer cuatrimestre y otra a los estudiantes del segundo. El cuadro 11 refleja los resultados en términos de porcentajes de las dos encuestas de satisfacción.

## 4. Discusión

El programa formativo propuesto por la URJC supone un importante avance en la inclusión de las PcDI en la educación superior universitaria. En primera instancia, esta formación ha supuesto la incorporación de varias PcDI en el empleo competitivo, así como su promoción en la vida profesional. Este hecho confirma la relación directa existente entre formación y empleo, en la que la inclusión en el mercado laboral es mayor en los egresados universitarios que en niveles educativos más elementales (Romero Sandoval, 2019).

Por su parte, en relación con los resultados obtenidos al finalizar el entrenamiento en habilidades sociales y emocionales, se observa una mejora significativa en todas las dimensiones en comparación con los datos de la evaluación inicial. Según Verdugo (1997) o Caballo (2007), esta mejora podría deberse a la idoneidad de los contenidos incorporados puesto que son los que deben abordarse para que un entrenamiento sea eficaz. Asimismo, podría explicarse a través del diseño de actividades adaptadas a los intereses individuales, capacidades y necesidades educativas de los estudiantes. De acuerdo con Gutiérrez y Prieto (2002), para asegurar la adhesión a un entrenamiento se debe atender a aspectos motivacionales intrínsecos, como pueden ser los intereses individuales. Por su parte, Monjas (2002) afirma que las habilidades sociales son comportamientos aprendidos y, por tanto, la mejora puede deberse a que efectivamente, se ha producido un aprendizaje significativo.

No obstante, para comprobar que este aprendizaje ha sido integrado y extrapolado al resto de esferas de la vida del estudiante, debería valorarse de nuevo esta variable. Por último, la percepción sobre el impacto positivo en sus relaciones con iguales que tiene la mejora de las habilidades sociales, puede suponer una motivación intrínseca para progresar en la práctica de habilidades sociales. Según Núñez y otros (2018) la propia mejora en las habilidades sociales podría suponer un impacto positivo tanto en la autoestima como en la valoración de los demás, lo que a su vez, contribuye a que los estudiantes se comporten de modo prosocial. En esta misma línea, Monjas (2002) establece una relación directa entre la competencia social y la adaptación social, académica y psicológica, siendo la mejora en habilidades sociales un predictor de adaptación al entorno social, laboral y familiar.

Por su parte, en la evaluación pre de habilidades emocionales la mayoría de las medidas obtenidas están por debajo de la media. En este sentido, según el SIIS Centro de Documentación y Estudios (2012), las PcDI muestran dificultades a la hora de percibir, comprender y expresar estados emocionales propios y de los demás. Sin embargo, en la evaluación final, los resultados indican una mejora estadísticamente significativa. Estos resultados coinciden con los encontrados en el estudio de Greenberg y Kusche (1993) sobre la mejora de la gestión emocional, planificación y resolución de conflictos en el entorno educativo. En comparación con los resultados obtenidos en el entrenamiento en habilidades sociales, la mejora es menos acentuada. La explicación a este hecho puede localizarse en estudios que demuestran que, la mejora en aspectos relevantes de la

comunicación social estimula de manera indirecta el desarrollo de competencias emocionales (Garaigordobil y Peña, 2014). De este modo, trabajar sobre el comportamiento prosocial favorece la adquisición de competencias relacionadas con la gestión emocional. Las diferencias individuales en el reconocimiento emocional pueden deberse, según Bermejo (2006), a la edad mental, la edad cronológica y a las experiencias vividas.

En relación con el nivel de satisfacción de los estudiantes con discapacidad con el Título, se puede observar un incremento de los porcentajes de respuesta en el segundo registro en comparación con el primero. Que el nivel de satisfacción con la formación en la primera evaluación fuera inferior puede deberse, en primer lugar, a la relación entre la percepción inicial de los estudiantes sobre el nivel de exigencia requerido en la formación universitaria y sus propias expectativas acerca de sus capacidades. De este modo, se pone de manifiesto en este artículo así como en otras investigaciones como, por ejemplo, en la de Fernández y otros (2003), la relación entre la percepción y expectativas como indicadores decisivos de la satisfacción.

En contrapartida, en la segunda evaluación aumenta el nivel de satisfacción con la formación universitaria en la mayoría de los ítems. Esto podría deberse a la implicación y compromiso del profesorado como recurso de apoyo a los estudiantes, haciendo que el apoyo percibido derive directamente en un aumento de la satisfacción con la formación universitaria (Gutiérrez, Tomás y Alberola, 2018). Este cambio también puede verse justificado por la relación entre el clima motivacional y las necesidades básicas psicológicas. De acuerdo con la investigación de Tomás y Gutiérrez (2019), el apoyo a la autonomía de los estudiantes aumenta la motivación intrínseca del estudiante, derivando en un incremento de la satisfacción académica. De este modo, el apoyo percibido por parte de docentes, el incremento de la motivación y la autorrealización personal son variables que configuran el aumento del nivel de satisfacción con la formación universitaria.

Por su parte, la evaluación del nivel de satisfacción de la comunidad universitaria ha resultado del cómputo de aportaciones por parte de los docentes y de los estudiantes de grado que han participado en el programa formativo. Los resultados de la segunda evaluación muestran una mejora en la mayoría de los casos en comparación con la primera evaluación, a pesar de que la muestra en ambos registros era diferente en cuanto al número de docentes y discentes que respondieron al cuestionario. Este hecho implica que las medidas de mejora que se han implementado desde la Universidad atendiendo a la información facilitada en el primer registro, son acertadas y satisfactorias para la mayoría de los participantes.

## **5. Conclusiones**

La implementación del programa formativo universitario dirigido a PcDI favorece la mejora de su cualificación en soluciones verdes urbanas aumentando sus posibilidades de encontrar un empleo. Además, el aumento de las posibilidades de inclusión laboral supone un incremento de las posibilidades de inclusión social, siendo este un añadido que agrega valor a la formación universitaria.

Siguiendo esta misma línea, el entrenamiento en habilidades sociales y emocionales ha sido imprescindible como elemento vertebrador del desarrollo de la madurez vocacional, por ser un factor fundamental que mejora la posibilidad de éxito en la búsqueda laboral de

las personas con discapacidad. Del mismo modo, se cumple uno de los objetivos específicos del programa al dotar de habilidades socioemocionales, comunicativas y laborales.

Finalmente, el resultado de esta formación universitaria ha supuesto ser el factor que ha dado visibilidad al colectivo de PcDI en esta comunidad universitaria. Ha hecho partícipe de su formación a diferentes facultades de la URJC. Se ha fomentado la sensibilización y la difusión del conocimiento sobre la discapacidad entre los diferentes miembros de la comunidad universitaria a través de la organización en diversas actividades y de la participación de la comunidad universitaria.

## Agradecimientos

Este trabajo ha podido llevarse a término gracias a la financiación dotada por Fundación ONCE y Fondo Social Europeo en la II Convocatoria de ayudas para programas universitarios de formación para el empleo dirigidos a jóvenes con DI, inscritos en el Sistema de Garantía Juvenil.

## Referencias

- Bermejo, B. (2006). *El mundo emocional de las personas con retraso mental. Un estudio empírico sobre su capacidad para reconocer y experimentar emociones*. Recuperado de [https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO18264/premio\\_emociones.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO18264/premio_emociones.pdf)
- Borland, J. y James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14(1), 85-101. <https://doi.org/10.1080/09687599926398>
- Brusilovsky, B. L. (2015). Accesibilidad cognitiva. Modelo para diseñar espacios accesibles. Recuperado de [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO27112/Accesibilidad\\_cognitiva.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO27112/Accesibilidad_cognitiva.pdf)
- Caballo, V. E. (1983). Asertividad: Definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología*, 13, 53-61. <https://doi.org/10.1080/02109395.1983.10821343>
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Casidy, R. (2014). Linking brand orientation with service quality, satisfaction, and positive word-of-mouth: Evidence from the higher education sector. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 26(2), 142-161. <https://doi.org/10.1080/10495142.2014.901004>
- Cerrillo, R., Izuzquiza, D. y Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 41-57.
- De Miguel, S. y Cerrillo, R. (2010). *Formación para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Espada, R., Moreno-Rodríguez, R. y Jenaro, C. (2016). Percepción de la calidad de vida laboral en titulados universitarios con discapacidad en empresa ordinaria. En R. Moreno-Rodríguez y A. Tejada Cruz (Coords.), *Inclusión, emprendimiento y empleo de las personas con discapacidad. Actualización y propuestas* (pp. 121-140). Andalucía: La Ciudad Accesible.
- Fernández, B., Cantón, M. P., Salvador, C. y Reboloso, E. (2003). Análisis de la percepción y expectativas de los clientes y su impacto en la satisfacción. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 13(3), 5-18.

- Fundación Universia. (2018). *Universidad y discapacidad. IV Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Recuperado de [https://www.fundacionuniversia.net/wp-content/uploads/2019/05/IVEstudio\\_UniversidadyDiscapacidad\\_ACC.pdf](https://www.fundacionuniversia.net/wp-content/uploads/2019/05/IVEstudio_UniversidadyDiscapacidad_ACC.pdf)
- Garaigordobil, M. y Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: Efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Psicología Conductual*, 22(3), 551-567.
- Golant, S. M. (2003). Conceptualizing time and behavior in environmental gerontology: A pair of old issues deserving new thought. *The Gerontologist*, 43(5), 638-648. <https://doi.org/10.1093/geront/43.5.638>
- Goleman, D. (2010). *El cerebro emocional. Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Greenberg, M. T. y Kusché, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS project*. Seattle, WA: University of Washington Press.
- Gutiérrez Bermejo, B. y Prieto García, M. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales para personas con retraso mental*. Valladolid: Consejería de Sanidad y Bienestar Social. <https://doi.org/10.15581/004.35.535-555>
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M. y Alberola, S. (2018). Apoyo docente, compromiso académico y satisfacción del alumnado universitario. *Estudios sobre Educación*, 35, 535-555.
- Lawton, M. P. y Nahemow, L. (1973). Ecology and the aging process. En C. Eisdorfer y M. Lawton (Eds.), *The psychology of adult development and aging* (pp. 619-674). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10044-020>
- Monjas, M. I. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas y adolescentes*. Madrid: CEPE.
- Núñez, C., Hernández, V., Jerez, D. y Núñez, M. (2018). Social skills in academic performance in teens. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 47, 37-49.
- Peralta, A. (2007). *Libro blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Riddell, S., Tinklin, T. y Wilson, A. (2005). New Labour, social justice and disabled students in higher education. *British Educational Research Journal*, 31(5), 623-643. <https://doi.org/10.1080/01411920500240775>
- Romero Sandoval, A. (2019). *Relación entre competencia profesional y mercado laboral. Hacia la mejora del perfil competencial en la educación superior* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ryan, J. y Struths, J. (2004). University education for all? Barriers to full inclusion of students with disabilities in Australian universities. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 73-90. <https://doi.org/10.1080/1360311032000139421>
- SIIS Centro de Documentación y Estudios (2012). *Buenas prácticas en la atención a personas con discapacidad. Vivir mejor. Cómo promover el bienestar emocional*. Vitoria-Gasteiz: Diputación Foral de Álava.
- Tomás, J. M. y Gutiérrez, M. (2019). Aportaciones de la teoría de la autodeterminación a la predicción de la satisfacción escolar en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 471-485. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.328191>
- Verdugo, M. A. (1997). *Programa de habilidades sociales: Programas conductuales alterativos*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Yu, Y. T. y Dean, A. (2001). The contribution of emotional satisfaction to consumer loyalty. *International Journal of Service Industry Management*, 12(3), 234-250.  
<https://doi.org/10.1108/09564230110893239>

## Breve CV de los autores

### **Ricardo Moreno-Rodríguez**

Terapeuta Ocupacional, Máster Universitario en Estudio y Tratamiento del Dolor y Doctor por la Universidad Rey Juan Carlos, innovador social y docente a tiempo completo, con más de 20 años de experiencia en el sector de las personas con discapacidad. Ha sido el Director de la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales de la Universidad Rey Juan Carlos desde su creación hasta el año 2019. Coordina el Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda y es Director del Máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria. Dirige la Cátedra Institucional sobre Personas con Discapacidad, Accesibilidad e Inclusión y Coordina el Centro de Estudios y Recursos Didácticos de Apoyo a la Discapacidad del Ayuntamiento de Alcorcón. Actualmente dirige el grupo de investigación competitivo DIVERSIA y la Cátedra DAI: Personas con Discapacidad, Accesibilidad e Inclusión. Es miembro de ASEPAU (Asociación Española de Profesionales de la Accesibilidad Universal), miembro del a Sociedad Española de Reumatología y responsable de la materia de formación obligatoria “Accesibilidad Universal, diseño para todos y principios de igualdad de oportunidades”. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2593-4101>. Email: [ricardo.moreno@urjc.es](mailto:ricardo.moreno@urjc.es)

### **Nerea Felgueras Custodio**

Graduada en Psicología por la Universidad Rey Juan Carlos (2013-2017) y Máster en Formación del Profesorado en la especialidad de Orientación Educativa (2017-2018). Estudiante de la Escuela Internacional de Doctorado de la URJC. Personal de Proyectos de Investigación en el Proyecto DELYRAMUS Developing Audiences: Music, Luthiers and Mental Health. Desde el curso académico 2018-2019 y en la actualidad, soy profesora visitante a tiempo completo dentro del Departamento de Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Artes, Ciencias Histórico Jurídicas y Humanidades y Lenguas Modernas, en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la URJC. Coordinación Programa de movilidad de estudiantes SICUE para el grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda desde el curso académico 2018-2019. Coordinación Título Propio Especialista en Soluciones Verdes Urbanas (2018-2019). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2048-2399>. Email: [nerea.felgueras@urjc.es](mailto:nerea.felgueras@urjc.es)

### **Miriam Díaz Vega**

Terapeuta ocupacional, Máster Universitario en Prevención de Riesgos Laborales (tres especialidades). Estudiante de la Escuela Internacional de Doctorado de la URJC. Ha sido técnico de la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad durante 12 años. Miembro del Grupo de Investigación DIVERSIA y de la Cátedra DAI: Personas con Discapacidad, Accesibilidad e Inclusión. Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación, el Lenguaje, la Cultura, las Artes, Ciencias Histórico-Jurídicas y Humanísticas y Lenguas Modernas de la Universidad Rey Juan Carlos. Profesora de “Accesibilidad universal, diseño para todas las personas y prevención de riesgos laborales” en el Grado en Lengua



de Signos Española y Comunidad Sorda y de “Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas” en el Grado en Educación Primaria. Coordinadora de prácticas del Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda. Responsable de la colección editorial de “La Ciudad Accesible”. Participa y ha participado en diversos proyectos de investigación por contrato privado con empresas así como en proyectos europeos Erasmus + KA2. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6163-2173>. Email: [miriam.diaz@urjc.es](mailto:miriam.diaz@urjc.es)



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE



# RECENSIONES



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

## Recensión:

**Appiah, K. W. (2019). *Las mentiras que nos unen. Repensar la identidad. Creencias, país, color, clase, cultura*. Barcelona: Taurus. 322 páginas. ISBN: 9788430622269**

Alberto Izquierdo-Montero \*

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

*Aquí voy a defender numerosos argumentos, pero, independientemente de lo enfático de mi lenguaje, pido que se recuerde siempre que, si los presento, es para que el lector o la lectora los someta a consideración a la luz del conocimiento y la experiencia propios. Mi voluntad es iniciar una conversación, no darla por zanjada.* (Appiah, 2019, p. 15)

En esta ocasión, Kwame Anthony Appiah nos ofrece un ensayo filosófico donde plantea ciertas cuestiones a tener en cuenta en los diálogos y debates actuales sobre identidades personales y colectivas. Lo hace, además, aportando una forma de mirar compleja y con perspectiva histórica que, sin embargo, se refleja en un texto de amena lectura y sencilla comprensión, gracias a un estilo narrativo literario capaz de entrelazar argumentos, anécdotas y fragmentos biográficos y autobiográficos, conformando así un relato abierto para –como decía– invitar a conversar y repensar(nos) desde el cuestionamiento de esas “mentiras que nos unen” (y nos separan). Se trata de una aportación orientada a provocar tambaleos en algunas maneras erróneas, tendenciosas y dogmáticas de definir y entender lo identitario, a partir de las cuales la reafirmación de una pasa por la negación de otros/as, llegando a consolidar identidades esencializadas, cerradas, violentamente excluyentes, opresoras y –en último término– “asesinas”, como ya nos mostraran, por ejemplo, Appadurai (2007) y Maalouf (2010).

La obra, publicada con el título original “*The lies that bind. Rethinking identity: Creed, country, color, class, culture*”, y traducida al castellano por María Serrano Giménez, se estructura en torno a seis capítulos, que son concluidos con una “coda” a modo de epílogo. Cada uno de los capítulos aparece titulado con una sola palabra: (1) Clasificación, (2) Creencias, (3) País, (4) Color, (5) Clase y (6) Cultura. Este es el orden en el que también se articulará la presente recensión de libro, en la que, de la misma forma que el autor, aportaremos una coda final que vincule someramente sus propuestas con nuestra intencionalidad particular orientada a reflexionar sobre cómo construir, revisar y sostener procesos y escenarios educativos comprometidos con la justicia social.

El primer capítulo sirve al autor para acomodar algunas ideas teóricas sobre la identidad que serán útiles en la comprensión de los capítulos siguientes, los cuales abordarán componentes identitarios específicos, tal y como puede intuirse tras leer sus

---

\*Contacto: [aizquierdo@edu.uned.es](mailto:aizquierdo@edu.uned.es)

correspondientes títulos. El autor comienza este capítulo inicial esbozando el concepto de identidad desde una perspectiva histórica, señalando cuándo y en qué contexto aparece el término y a qué se refiere, transitando desde su introducción por el psicólogo social Erik Erikson en lo referido al sentido del “yo” hacia las posiciones del sociólogo Alvin W. Gouldner, quien describe cómo se inserta esa identificación individual en otra identidad social más amplia y compartida, y cómo a cada identidad corresponden expectativas concretas sobre derechos y obligaciones. Appiah parte de ahí para lanzar una serie de interesantes afirmaciones a considerar. La primera de ellas es que, para comprender las identidades, primeramente, deberemos entender cómo se aplican las etiquetas que las definen, para lo cual habrá que hacer un trabajo analítico riguroso. Otra de ellas es que las identidades proporcionan a las personas un motivo para hacer cosas, es decir, tienen importancia normativa (capacidad para generar normas sobre actitudes, comportamientos, inclusiones y exclusiones...). Complementariamente, esas mismas identidades pueden ser utilizadas para que unas personas justifiquen hacer cosas a otras personas (“identidades dominantes” / “identidades subordinadas”). Para ejemplificar este hilo argumental y ejemplificar la idea de que incluso las identidades que parecen sostenerse en lo biológico tampoco pueden definirse con suficiente certeza, Appiah se apoya en las teorías feministas sobre la conformación bio-social de los cuerpos enmarcados en el sistema sexo/género, exponiendo un planteamiento cercano al que ofrece la bióloga y filósofa Fausto-Sterling (2006) en su obra “Cuerpos sexuados”.

De esta manera, el autor introduce desde el primer momento el enfoque de género, que será transversal durante el resto de la obra, y tranquiliza así a quienes nos había extrañado no encontrar la palabra “género” en ninguno de los títulos de los capítulos del libro. A continuación, rescata varios conceptos para seguir elaborando ese marco que servirá para seguir el resto del texto: nos habla de “interseccionalidad”, recurriendo a Kimberlé Crenshaw; de “habitus” y “*hexis* corporal”, citando a Pierre Bourdieu; así como de “esencialismo”, de la mano de Susan Gelman. De esas herramientas teóricas nos serviremos durante todo el libro para aprender a mirar desde otras perspectivas, y de manera más profunda y crítica, el asunto de lo identitario, ya que “por mucho que la identidad nos importune, no podemos prescindir de ella. Puede que las identidades sociales estén fundadas en el error, pero nos otorgan unos contornos, un sentido de la reciprocidad, valores, y sentido y significado a nuestras acciones” (p. 57).

En el segundo capítulo, Appiah sostiene que, contrariamente a lo que se nos suele enseñar, la religión va más allá de las creencias. En esta línea, el autor distingue entre tres componentes imbricados en lo religioso: las creencias, las prácticas y las comunidades. Es esos tres espacios interrelacionados, tal y como se ejemplifica en el texto, se suceden un “barullo de continuidades y discontinuidades” (p. 69). Un ejemplo de ello son las escrituras en las que, en parte, se sostienen algunos credos, las cuales provienen de orígenes imprecisos, además de haber sufrido variaciones intencionales o por error, así como reinterpretaciones diferentes según lo que se tratase de justificar en los diversos contextos espacio-temporales. Sobre esto, Appiah hace una advertencia que deberíamos tomar en cuenta: “los críticos del fundamentalismo que equiparan la identidad religiosa con un conjunto estático de creencias o una lectura de sus escrituras comparten con ellos esa misma postura ahistórica” (p. 93). Porque las identidades religiosas han de ser contextualizadas, así reconoceremos que si han logrado sobrevivir ha sido a través de los cambios -y no a pesar de ellos- en lo referido a sus maneras de comprender y reinterpretar

las escrituras, así como las formas de definir las prácticas religiosas y de vincularlas a comunidades también cambiantes.

Llegado el tercer capítulo, toca el turno de reflexionar sobre la manera en la que se han configurado los Estados-nación y con ellos las identidades asociadas a cada uno. Appiah se embarca aquí en cuestiones orientadas a detallar las maneras arbitrarias de fijar límites entre “pueblos” para construir “naciones”, explicando cómo esto da lugar a debates sobre “Estados plurinacionales” y tensiones entre “globalismos” y “patriotismos”, además de las contradicciones que, consecuentemente, presenta el término “autodeterminación”. Desde aquí, pasa a revisar las *promesas y los peligros* inherentes a las “políticas de reconocimiento”, citando para ello a Charles Taylor, pero obviando las aportaciones de Nancy Fraser (2016), quien las vinculan a una necesaria redistribución. En todo caso, Appiah lanza en este contexto un apunte que necesariamente tenemos que recoger: “cuando el Estado nos mira –con sus documentos de identidad, sus convenios educativos y demás instrumentos de reconocimiento–, invariablemente fija y hace rígido un fenómeno que no es fijo ni rígido (...) Lo que termina haciendo es esculpir lo que pretendía solo reconocer” (p., 129). Una forma de mirar y reconocer(nos) que deberíamos complejizar y trascender, por tanto, desde un enfoque intercultural capaz de cuestionar la estabilidad de las estructuras, identidades y características asignadas a las personas y los colectivos (“reales” o “imaginados”), para lo que habrá que –entre otras cosas– poner el foco crítico también en lo relacional (Mata-Benito, 2013).

Cuarto capítulo, “color”. Appiah narra, apoyándose en datos biográficos de varios personajes reales involucrados en distintos puntos de la trama, cómo el concepto de “raza” sirvió a los intereses coloniales y se creó con la colaboración activa de la ciencia de la época. El autor desmorona durante el capítulo lo que denomina la “triada racial”, entendida como aquellas tres ideas falaces que sostienen el constructo “raza” y nutren la justificación de las desigualdades que emanan de él. La primera falacia es la “fijación racial”, es decir, explicar las características de cada ser humano como un producto de su “raza”. La segunda, el “pensamiento tipológico”, esto es, creer que cada uno de los supuestos miembros de un grupo es típico, o sea, representativo de su tipo/“raza”. El tercer componente de esta triada sería el “esencialismo” como tendencia mental, reforzada por los “discursos expertos”, que lleva a creer que determinadas categorías poseen una naturaleza latente e inmanente. Appiah desmenuza entonces el recorrido que va desde la diversidad, pasando por la diferencia, hasta llegar a la desigualdad. Y asume el reto implícito en que, una vez consolidadas tales categorías, éstas ofrecen una base a los colectivos para auto-denominarse y desde ahí articular la movilización política, pero: “¿cómo podríamos discutir las desigualdades basadas en el color sin hacer referencia a los grupos definidos por el color?” (p. 169). Una pregunta intrigante que, de alguna u otra manera, el propio Appiah relativiza al afirmar unas páginas atrás que “lo que Du Bois llamó el problema de la línea de color no tenía que aludir literalmente al color” (p. 163), sino que implicaba otras cuestiones más complejas y sistémicas, como el propio Du Bois y otros/as trataron de apuntar con la fundación del pensamiento panafricanista.

En este quinto capítulo, Appiah nos sorprende con una lógica que va en otra dirección a la que nos habíamos habituado en los capítulos anteriores. En esta ocasión afirma que “en lo que se refiere a la clase, voy a presentar el argumento contrario, que las continuidades son, en lo tocante a este caso, mucho mayores de lo que a menudo pensamos. Al progresar hacia el ideal meritocrático, hemos creído que dejábamos atrás las antiguas incrustaciones de las jerarquías heredadas. Pero esa, tal como Michael Young sabía, no es la historia real”

(p. 179-180). Menciona a Young porque a través del seguimiento de su vida y pensamiento es como desarrolla Appiah la idea que acabamos de recoger, a la vez que la entrelaza con tres dominios vinculados a las identidades de clase (que son aplicable a todas las demás): etiquetas, normas y trato. Es a partir de esta otra triada desde la que el autor problematiza la idea de la meritocracia y, consecuentemente, propone una *praxis* educativa orientada a facilitar procesos vitales *valiosos*, entendiendo qué es lo valioso desde un sentido amplio y heterogéneo, necesariamente vinculado con aquellas habilidades y pasiones personales, que no pueden desconectarse tampoco de las circunstancias en la que cada cual ha nacido y vive, ni con los proyectos a los que se decide dar importancia. Es decir, a partir de esto, la función de educadoras y educadores podría ser comprender que sus tareas deben contribuir a que las personas puedan “llevar una vida humana de valor”, y no solo favorecer una formación para que sean “alguien que puede ganarse la vida” (p. 223) en un contexto donde las instituciones educativas -y no sólo estas- se dedican a delimitar lo valioso y a construir imaginarios sobre “eficiencia”, “rendimiento”, “excelencia”, “talento”, “mérito”..., que trampean esa desigualdad histórica de clase (entre otras) al camuflar o negar su continuidad en nuestros días.

Podríamos decir que, en este último capítulo, Appiah se propone *escribir contra la cultura* (Abu-Lughod, 2012), en concreto contra una manera particular de concebir la cultura, asumiendo una definición muy cercana que nos recuerda a la que tan didácticamente propone Díaz de Rada (2012) en su obra “Cultura, antropología y otras tonterías”. A partir de ello, Appiah cuestiona la existencia de una identidad/civilización/cultura occidental, explicando cómo se ha construido una identidad europea a partir de la contraposición entre cristianismo e islam, de manera errónea y miope, sostenida en un relato mitológico que va “de Platón a la OTAN”. Un relato construido históricamente por quienes no han entendido -o querido entender- que “la cultura es algo desordenado y embrollado, nunca prístino y puro” (p. 257). Con todo ello, Appiah cuestiona también la idea de “valores comunes” ligados al poco definido lugar ideológico-espacial que llamamos “Occidente”, así como la noción de “apropiación cultural”, la cual el autor entiende más como un “diagnóstico equivocado” de lo que sí suelen ser caricaturizaciones culturalistas y “faltas de respeto que se ven agravadas por una desigualdad de poder” (p. 256).

La coda de Appiah arranca con una cita del poema “Esperando a los bárbaros” de Cavafis (2016), escrito en 1898, pero tremendamente aplicable a nuestros días. Si nos atrevemos a parafrasear esos versos que encabezan el epílogo del libro que estamos reseñando, podríamos escribir algo como: “Y ahora ya sin *identidades reificadas*, ¿qué será de nosotras/os? Esos *esencialismos* eran una cierta solución”. Lamentablemente, esto parece lejos de ocurrir, ya que redundo aun con fuerza “la insistencia en una pureza imaginaria, el apego a una esencia irreal, la defensa de un significado único para unas etiquetas cuyos significados deberían mantenerse abiertos y en discusión” (p. 263). Sin embargo, no podemos confundir esta aspiración con el ideal liberal que predica que podemos reinventar nuestras identidades unilateralmente sin tener en cuenta la lectura que se hace de ellas desde otras posiciones. En este sentido, quizá sea precisamente esa una de las claves de nuestra tarea educativa: ayudar a construir miradas intersubjetivas complejas sobre la diversidad humana y realizar aportaciones hacia la apertura y la discusión de esas identidades que requieren que intentemos que nos sean útiles a todas/os. En definitiva, reconstruir intersubjetivamente identidades e identificaciones que nos den *poder para-*, no *poder sobre-*, que sean dinámicas y flexibles para que no nos atrapen ni cerquen, y que tampoco acorralen, aparten ni asfixien a otras personas. Porque, retomando a Cavafis y



cambiando esta vez la palabra “murallas” por “identidades” en otro de sus poemas, finalizamos la reseña con estos versos: “Sin miramientos, sin pudor, sin lástima, / altas y sólidas *identidades* me han levantado en torno. / Y ahora, heme aquí, quieto y desesperándome. / (...) porque yo muchas cosas tenía que hacer fuera”.

## Referencias

- Abu-Lughod, L. (2012). Escribir contra la cultura. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 9(19), 129-157.
- Appadurai, A. (2007). *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Barcelona: Tusquets.
- Cavafis, C. P. (2016). *Poemas*. Traducción de Ramón Irigoyen. Barcelona: Debolsillo.
- Díaz de Rada, A. (2012). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuales*. Barcelona: Melusina.
- Fraser, N. (2016). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. En J. Butler y N. Fraser (Eds.), *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo* (pp. 23-66). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Maalouf, A. (2010). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Mata-Benito, P. (2013). Interculturality beyond its own limits: Epistemological and ethical-political proposals. *Anthropology in Action*, 20(3), 43-52.

## Breve CV del autor

### Alberto Izquierdo-Montero

Ayudante de investigación y doctorando en el Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural, así como en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I (MIDE I), de la Facultad de Educación de la UNED. Colaborador en el Grupo de Innovación Docente CoLab (Laboratorio abierto y colaborativo para la innovación docente) y en la Oficina de ApS de la UNED. Sus líneas de investigación parten desde el enfoque intercultural como mirada para comprender los procesos educativos, poniendo el foco en lo relacional. A partir de ahí, aborda temáticas vinculadas con: políticas públicas en educación; metodologías y escenarios de educación a distancia; procesos de participación social y política como espacios de aprendizaje; antirracismo y decolonialidad en educación. Actualmente, forma parte del equipo investigador en el proyecto “Infancia y participación. diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza” (CHILDCITY) [RTI2018-098821-B-I00], así como en el otro proyecto orientado a la elaboración de propuestas para convocatorias de H2020, dentro del programa “Europa Investigación” (EUI2017-86719). Además, realiza acciones de colaboración docente en el Máster Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural (UNED). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1146-9299>. Email: [aizquierdo@edu.uned.es](mailto:aizquierdo@edu.uned.es)



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

## Recensión:

**de la Herrán Gascón, A., Valle López, J. M. y Villena Higuera, J. L. (Coords.). (2019). *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación*. Barcelona: Octaedro. 400 páginas. ISBN: 9788417667498**

Guillermina Belavi \*

Universidad Autónoma de Madrid, España

Agustín de la Herrán Gascón, Javier M. Valle López, profesores de la Universidad Autónoma de Madrid, junto con José Luis Villena Higuera, profesor de la Universidad de Granada, coordinan un libro que ofrece una panorámica acerca del estado de la investigación educativa, la enseñanza y la formación, fundamentalmente desde la perspectiva de las fallas que incurrimos en el contexto español y de propuestas que nos invitan a reflexionar para cambiar algunas direcciones errantes.

El libro busca salir del lugar habitual de plantear “qué debe hacerse en educación” o “cómo deberían ser las cosas” para situarse en un lugar de autocrítica y autoevaluación de quienes trabajamos en educación. Desde esta perspectiva, los distintos autores y autoras que participan en el volumen presentan lo que, a su juicio, funciona mal o resulta problemático dentro de su área de especialización. De esta manera, el planteamiento sale del lugar común de recetar leyes de actuación o decálogos de buenas prácticas para reflexionar sobre nuestras propias debilidades. Escapa de la palabra definitiva y del juicio tajante para ubicarse en un lugar de apertura y reflexión y pensar distintas alternativas de cambio. De esta manera, se trata de un libro que nos permite poner los pies en la tierra, ubicarnos y reflexionar sobre lo que tenemos y lo que hemos conseguido, para pensar qué falla y plantear cambios desde allí.

El primer capítulo, escrito por Javier M. Valle López (Universidad Autónoma de Madrid) y titulado “Algunas luces y muchas sombras en la implantación de políticas educativas supranacionales: el caso de las competencias clave en España”, analiza la política de la Unión Europea sobre competencias clave a partir de tres elementos: sus objetivos fundamentales, los procesos mediante los cuales se desarrolla y los resultados que alcanza. Con foco en su implantación en España, el capítulo analiza los aspectos positivos, pero también lo que considera las “sombras” de esta política supranacional. El capítulo concluye con una serie de medidas que ayudarían a echar luz al asunto.

El segundo capítulo es una contribución conjunta del profesor Antonio Bolívar y la profesora Purificación Pérez-García (Universidad de Granada). Con el título “Políticas educativas sobre el profesorado: ausencias y abandonos”, el capítulo aborda la formación

---

\*Contacto: guillermina.belavi@uam.es

del profesorado en España como factor clave en el éxito educativo del alumnado. En los primeros apartados, el artículo presenta ideas clave para la concepción de la formación inicial, incluidos el sentido de la formación inicial y la relación teoría-práctica. Luego atiende a una breve historia crítica acerca de formación inicial de Educación Secundaria Obligatoria en España hasta la implantación del Máster en Formación del profesorado en Educación Secundaria y finaliza reimaginando caminos futuros.

El capítulo tres es una contribución de José Moya (Universidad de las Palmas) y Florencio Luengo (Asociación Proyecto Atlántida) titulada “Currículo escolar: aciertos y errores”. El texto centra su análisis en las disputas surgidas en el contexto español como consecuencia de la incorporación de las competencias básicas o clave en el currículo obligatorio y argumenta que generaron una movilización positiva desde diferentes tradiciones educativas, ya que promovieron una amplia variedad de prácticas que mejoraron la capacidad de los centros escolares. Basan su justificación en los resultados de la implantación del Programa de Cooperación Territorial nro. 2 del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes: COMBAS (Consolidación de las competencias básicas como elemento esencial del currículo).

El capítulo cuatro, “Educación de la sexualidad: libertad (delito y castigo) y paraíso” fue escrito por Fernando Barragán Medero y David Pérez Jorge (Universidad de la Laguna). El capítulo defiende la importancia de incluir la educación de la sexualidad en el currículo desde una perspectiva amplia que conciba la sexualidad en sus aspectos culturales y sociales (y no solo biológicos). Para ello realiza un recorrido sobre la historia de la educación sexual (su expansión y prohibición y su utilización como herramienta de control). Aborda el tema también desde una perspectiva cultural y antropológica y sostiene que, a fin de que un programa de educación sexual sea liberador, habrá de incluir contenidos como el erotismo, la expresión de sentimientos, el placer y las diferentes formas de satisfacerlo.

El quinto capítulo, “¿Por qué no se generaliza el uso de las TIC en las escuelas?”, es una contribución de Rocío Anguita Martínez, Eduardo Fernández Rodríguez y Eduardo García Zamora (Universidad de Valladolid). El capítulo realiza un punteo de temas que inciden y son relevantes para quienes se preguntan por qué las escuelas españolas estamos en este punto complejo respecto al uso de las TIC. Entre otros, menciona la velocidad con la que se actualizan las tecnologías digitales, la ductilidad de niños y jóvenes en el uso de dispositivos digitales y la política educativa errática en materia de TIC. El capítulo finaliza con algunas propuestas a fin de que la incorporación de las TIC ayude a niños y niñas a comprender el mundo que les toca vivir.

El capítulo seis es una contribución de Miguel Ángel Santos Guerra (Universidad de Málaga) y se titula “Errores a troche y moche en la evaluación educativa”. En trabajos anteriores, el autor ha presentado y analizado errores que con frecuencia se comenten en la evaluación del estudiantado y en la evaluación de las instituciones y los sistemas educativos. En el capítulo de este libro, el autor enumera brevemente estos errores para luego extenderse en la reflexión acerca de cuáles son las principales causas que llevan a cometerlos y a mantenerse en ellos.

El capítulo siete, escrito por Vicente Manzano-Arrondo (Universidad de Sevilla), se titula “¿Qué estamos haciendo mal en la Universidad?”. El autor sostiene que la universidad ha “escogido ser esclava, liderada por gente esclava que, mediante jerarquías medievales y funcionamientos mercantiles, gestiona la esclavitud”. A lo largo del escrito argumenta esta

afirmación inicial basándose en que existen “pecados”, como la corrupción y la “torre de marfil” (el distanciamiento con la sociedad), pero que el peor de los males que aqueja nuestra institución es la obediencia.

El capítulo ocho se titula “Superando retos: la importancia del contexto en la educación bilingüe” y se trata de una contribución Paula Ortega Gómez (University of California Education Abroad Program). El trabajo se basa en análisis en torno a la metodología CLIL (Content Language Integrated Learning), una metodología ampliamente utilizada en Europa. Su eficiencia en los distintos países es, sin embargo, variable. El capítulo argumenta que esta variación depende en gran medida del contexto sociocultural en el que se implementa. En particular, sostiene la autora, la efectividad del aprendizaje está mediada por el nivel de exposición social a la lengua meta, por las percepciones que tienen las personas de una sociedad sobre las lenguas extranjeras y por las políticas gubernamentales que influyen en estos dos aspectos.

El noveno capítulo, “Reflexiones autocríticas de nuestra experiencia docente en el ámbito de la inclusión”, fue escrito por Pablo Luis Tejada Romero (Universidad de Granada), Pablo Rodríguez Herrero (Universidad Autónoma de Madrid) y Pablo García Sempere (Maestro de la Junta de Andalucía). A lo largo de este capítulo los autores plantean los problemas del área de la inclusión educativa desde una perspectiva autocrítica. Para ello, inspirados en el enfoque biográfico narrativo, reconocen sobre sí mismos errores en los que incurren como docentes e investigadores. Luego ponen en común sus experiencias en relación con la educación inclusiva, descritas a la luz de preguntas-guía para el autoanálisis, y finalmente dialogan sobre ello logrando interpretar las experiencias desde una perspectiva común.

En el capítulo diez es una contribución de Rubén Jiménez Jiménez (Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía) titulada “¿Qué estamos haciendo mal en la formación de Educación Social? Formación y sinergias para el avance desde el compromiso y la innovación desde una profesión transformadora”. En sus primeros apartados, el capítulo reflexiona sobre la profesión y su enseñanza, especialmente sobre los principales retos en la formación de educadoras y educadores sociales. Luego propone un conjunto detallado de propuestas específicas para la mejora de la formación universitaria de educadores y educadoras sociales, entre las que se pueden mencionar la mejora del Prácticum, el avance en el reconocimiento de créditos y el desarrollo de programas de orientación profesional, entre otros.

En el capítulo once, F. Javier Murillo (Universidad Autónoma de Madrid) nos habla de “¿Qué hacemos mal en investigación educativa?”. Para ello, aborda el tema a partir de la reflexión sobre cuatro preguntas guía: ¿nuestras investigaciones son de calidad?, ¿qué investigamos?, ¿cómo lo hacemos?, ¿con quién? y, finalmente, ¿cómo comunicamos nuestros resultados? El trabajo se basa en resultados de investigaciones recientes y está orientado a analizar las respuestas a estas preguntas desde la mirada que tienen los y las docentes sobre la investigación educativa. Hacia el final propone una serie de mejoras a fin de que la investigación educativa logre impactar de manera positiva en la educación y en la sociedad.

El capítulo doce es una contribución de José Manuel Touriñán López (Universidad de Santiago de Compostela). Se titula “¿Qué estamos haciendo mal? Una reflexión desde la Pedagogía”. El capítulo atiende a la pedagogía en su especificidad científica. Delimita las diferencias con otras disciplinas y afirma la importancia de la educación como objeto de

conocimiento. Presenta algunas objeciones que le han sido realizadas desde la perspectiva de la práctica y responde críticamente a ellas. El autor aboga por delimitar correctamente el espacio ocupacional de la pedagogía a fin de hacer frente a una imagen social que considera predominantemente negativa. Finalmente, argumenta que la pedagogía tiene que ser cada vez más aplicada y que su importancia es fundamental, pues contribuye a una mejor calidad de la educación.

El capítulo trece cierra el libro con una contribución de Agustín de la Herrán Gascón (Universidad Autónoma de Madrid) titulada “¿Qué hacemos jugando mal con las cartas de la educación, mientras vamos en un camarote del Titanic?”. A lo largo del capítulo, el autor evalúa la educación para responder qué estamos haciendo mal a partir de un profundo diagnóstico que analiza causas, errores e insuficiencias pedagógicas. Luego presenta posibles errores de enfoque y entendimiento que están en la base de estos problemas y expone algunas verdades absolutas o “leyes formativas radicales”. Estas certezas formativas habrían de ser lo primero en tener presente como referencia a fin de plantear una educación radical e inclusiva que se base en la conciencia.

“¿Qué estamos haciendo mal en educación?” Es un libro con una perspectiva interesante, que invita a reflexionar críticamente sobre nuestra situación y que propone alternativas realistas y necesarias. Abarca una amplia gama de temas y, a partir de evaluar de manera crítica nuestra situación actual, nos permite comprender los fundamentos que subyacen a las discusiones y los problemas contemporáneos. Es un libro que salió a la luz hace muy poco y resulta una propuesta acertada para quienes estamos en educación y queremos actualizarnos a la fecha en análisis profundos de distintas áreas y temas de nuestro campo de estudio.

## Breve CV de la autora

### Guillermina Belavi

Licenciada en Ciencia Política por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina) y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Es miembro de la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid y del Instituto de Derechos Humanos, Democracia, Cultura de Paz y No Violencia (DEMOSPAZ-UAM). Desarrolla su trabajo en el marco del grupo de investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social” gracias a un contrato posdoctoral otorgado por la Universidad Autónoma de Madrid. Se especializa en política y educación, específicamente en democracia en las escuelas. Ha publicado diversos artículos en revistas académicas de prestigio. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6471-7583>. Email: [guillermina.belavi@uam.es](mailto:guillermina.belavi@uam.es).