EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Ignacio Calderón Almendros
María Teresa Rascón Gómez
(Coords.)

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

Dificultades, propuestas y desafíos

Octaedro IDP/ICE

COLECCIÓN
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

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

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

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

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

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

Dificultades, propuestas y desafíos

COLECCIÓN
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

CONSEJO EDITORIAL IDP/ICE, UB-OCTAEDRO

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

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

Editor
Juan León (director de la Editorial Octaedro)

Consejo Editorial
Pedro Allueva Torres (Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza)
Pilar Ciruelo Rando (Editorial Octaedro)
Mar Cruz Piñol (Facultad de Filología, Universidad de Barcelona)
Carmen Ferrándiz García (Facultad de Psicología, Universidad de Murcia)
Mercè Gracenea Zugarramurdi (Facultad de Farmacia y Ciencias Alimentación, Universidad de Barcelona)
Virginia Larraz Rada (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Andorra)
Miquel Martínez Martín (Facultad de Educación, Universidad de Barcelona)
Miquel Oliver Trobat (Facultad de Educación, Universidad de las Islas Baleares)
Joan Carles Ondategui Parra (Facultad de Óptica y Optometría, Universidad Politécnica de Cataluña)
Jordi Ortín Rull (Facultad de Física, Universidad de Barcelona)
Mireia Ribera Turró (Facultad de Matemáticas e Informática, Universidad de Barcelona)
Alicia Rodríguez Álvarez (Facultad de Filología, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
Carmen Saurina Canals (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Gerona)

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

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

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

Criterios de calidad:
https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs/criterios.pdf

Ignacio Calderón Almendros
María Teresa Rascón Gómez
(Coords.)

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

Dificultades, propuestas y desafíos

OCTAEDRO - IDP/ICE, UB

Colección Educación universitaria

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

Primera edición: febrero de 2024

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

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

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

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

ISBN: 978-84-10054-62-2
Depósito legal: B 4826-2024

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

1. Introducción 9
— María Teresa Rascón Gómez, Ignacio Calderón Almendros

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

2. Inclusión y equidad en la educación: una agenda global para la investigación y la comunidad investigadora 17
— Mel Ainscow

3. La universidad ante la necesidad imperiosa de romper con la inercia. Algunos aprendizajes, desafíos y controversias 43
— Ignacio Calderón Almendros, María Teresa Rascón Gómez

II. INVESTIGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

4. Interpelando a la investigación para el desarrollo de una educación más inclusiva 69
— Gerardo Echeita Sarrionandia, Cecilia Simón Rueda

5. Hacia una educación inclusiva interseccional en la agenda formativa de docentes 95
— Federico R. Waitoller, Coleen Kowalski, Luz del Valle Mojtar Mendieta

6. La investigación-acción participativa como encrucijada: investigación, formación inicial y permanente, y transformación de la realidad 123
— Mariana Alonso Briales, Cristina Vega Díaz, Cristina Redondo Castro

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

7. La inclusión en la universidad y desde la universidad: una mirada desde la formación inicial de profesionales de la educación 149
— José Manuel de Oña Cots, Eduardo S. Vila Merino, Arasy González Milea

8. Derechos humanos y carrera académica: la excepcionalidad laboral universitaria en la reserva de empleo público para profesorado con discapacidad 171
— Fátima Solera Navarro, Florencio Cabello Fdez.-Delgado, M.ª Teresa Rascón Gómez

9. ¿Qué se puede hacer desde las universidades para que las prácticas docentes sean inclusivas? 195
— Anabel Moriña Díez

10. Recuperar los lenguajes de la gente común para la formación de docentes inclusivos. (Auto)biografías y construcción de conocimiento para la acción 211
— Luz del Valle Mojtar Mendieta, Jesús J. Moreno Parra, Ignacio Calderón Almendros

1. Introducción

— **María Teresa Rascón Gómez**
— **Ignacio Calderón Almendros**
Universidad de Málaga

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

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

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

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

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

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

2. https://creemoseducacioninclusiva.com/

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

— **Mel Ainscow**
Manchester University

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

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

2.1. El contexto internacional

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2. El papel de la investigación

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

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

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

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

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

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

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

2.3. Un giro inclusivo

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

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

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

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

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

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

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

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

2.4. Investigación colaborativa

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

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

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

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

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

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

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

2.5. Un conjunto de enfoques

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

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

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

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

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

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

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

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

2.6. Un marco analítico

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

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

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

2.6.1. Factores intraescolares

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.6.2. Factores entre escuelas

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

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

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

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

2.6.3. Factores más allá de las escuelas

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

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

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

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

2.7. Dar sentido al proceso

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.8. Conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

2.9. Reflexiones finales

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

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

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

Referencias

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools.* Routledge.

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (1), 3-7. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x

Ainscow, M. (2016a). *Struggles for equity in education: the selected works of Mel Ainscow.* Routledge.

Ainscow, M. (2016b). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1 (2), 159-172. https://doi.org/10.1108/JPCC-12-2015-0013

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *The Nordic Journal of Studies on Education Policy*, 6 (1), 7-16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. y Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion.* Routledge.

Ainscow, M., Chapman, C. y Hadfield, M. (2020). *Changing education systems: a research-based approach.* Routledge.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). *Developing equitable education systems.* Routledge.

Ainscow, M. y Hopkins, D. (1992). Aboard the «moving school». *Educational Leadership*, 50 (3), 79-81.

Ainscow, M. y Southworth, G. (1996). School improvement: a study of the roles of leaders and external consultants. *School Effectiveness*

Índice

1. Introducción 9

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

2. Inclusión y equidad en la educación: una agenda global para la investigación y la comunidad investigadora 17
2.1. El contexto internacional 17
2.2. El papel de la investigación 19
2.3. Un giro inclusivo 21
2.4. Investigación colaborativa 23
2.5. Un conjunto de enfoques 25
2.6. Un marco analítico 27
2.6.1. Factores intraescolares 28
2.6.2. Factores entre escuelas 30
2.6.3. Factores más allá de las escuelas 31
2.7. Dar sentido al proceso 32
2.8. Conclusiones 35
2.9. Reflexiones finales 37
Referencias 38

3. La universidad ante la necesidad imperiosa de romper con la inercia. Algunos aprendizajes, desafíos y controversias 43
3.1. Una realidad cruda que pone a la ciencia ante un espejo 44
3.2. El papel de la universidad en la construcción de un conocimiento subversivo 47

3.2.1. Una ciencia de la gente ... 48
3.2.2. Investigar el cambio en sí ... 50
3.3. Una docencia inclusiva, comprometida con la investigación del alumnado ... 52
3.4. Unas ideas finales ... 60
Referencias ... 62

II. INVESTIGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

4. Interpelando a la investigación para el desarrollo de una educación más inclusiva ... 69
4.1. Investigación para la educación inclusiva. Entre el glamur y las dudas ... 69
4.2. Construyendo el puzle de la educación inclusiva. Aportes desde la investigación y la ética ... 81
Referencias ... 87

5. Hacia una educación inclusiva interseccional en la agenda formativa de docentes ... 95
5.1. El modelo de formación docente contemporáneo ... 97
5.2. Estructuras ... 98
5.2.1. Competencias del profesorado ... 99
5.2.2. Titulación ... 100
5.3. Prácticas ... 102
5.4. Una educación inclusiva interseccional ... 104
5.5. Una educación inclusiva interseccional en la formación de docentes ... 106
5.6. Discapacidad como cultura ... 106
5.7. Discapacidad como identidad ... 108
5.8. Discapacidad como contenido de aprendizaje ... 110
5.9. Discapacidad como epistemología ... 111
5.10. Discapacidad como conciencia crítica ... 112
5.11. Justicia social de discapacidad ... 113
5.12. Conclusión ... 115
Referencias ... 116

6. La investigación-acción participativa como encrucijada: investigación, formación inicial y permanente, y transformación de la realidad 123
6.1. ¿Para qué la formación inicial y permanente? 125
6.2. Competencia en educación inclusiva 126
6.3. ¿Es inclusiva la investigación? 130
6.4. La investigación-acción participativa (IAP) y la transformación de la realidad: el caso del CEIP La Parra 132
6.5. Conclusiones 139
Referencias 141

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

7. La inclusión en la universidad y desde la universidad: una mirada desde la formación inicial de profesionales de la educación 149
7.1. Inclusión educativa y universidad 150
7.1.1. Miradas en torno a la discapacidad y la inclusión 152
7.2. Inclusión y universidad. Retos de trabajo 155
7.3. Formación inicial docente. Algunas propuestas o líneas de actuación 159
7.4. Las guías docentes como indicadores inclusores en la educación superior 161
7.5. Conclusión 165
Referencias 166

8. Derechos humanos y carrera académica: la excepcionalidad laboral universitaria en la reserva de empleo público para profesorado con discapacidad 171
8.1. Marco legal de la reserva de empleo público para personas con discapacidad (1978-2017) 174
8.1.1. Constitución Española (1978) 175
8.1.2. Ley 30/1984, 2 de agosto, de medidas para la reforma de la función pública 175
8.1.3. Real Decreto 2271/2004, de 3 de diciembre, de acceso al empleo público y provisión de puestos de trabajo de personas con discapacidad 177

8.1.4. Estatuto Básico del Empleado Público ... 178
8.1.5. Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social ... 179
8.1.6. Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía ... 179
8.2. La excepcionalidad laboral universitaria en la reserva de empleo público para profesorado con discapacidad: una panorámica (forzosamente) breve ... 181
8.2.1. Universidad de Burgos ... 181
8.2.2. Universidad de Oviedo ... 182
8.2.3. Universidad Nacional de Educación a Distancia ... 183
8.2.4. Universidad de Valencia ... 184
8.2.5. Universidad de Málaga ... 185
8.3. Conclusión ... 188
Referencias ... 193

9. ¿Qué se puede hacer desde las universidades para que las prácticas docentes sean inclusivas? ... 195
9.1. Reconocer y creer en la diversidad ... 198
9.2. Planificar y desarrollar una formación pedagógica sobre diversidad y educación inclusiva ... 199
9.3. Diseñar y planificar proyectos docentes accesibles por la diversidad y para la diversidad ... 200
9.4. Enseñar con estrategias metodológicas activas y participativas ... 201
9.5. Enseñar con estrategias afectivas y emocionales ... 203
9.6. Conclusiones ... 204
Referencias ... 205

10. Recuperar los lenguajes de la gente común para la formación de docentes inclusivos. (Auto)biografías y construcción de conocimiento para la acción ... 211
10.1. Autobiografía y las voces de la gente común ... 211
10.1.1. Sufrir con los otros (por Jesús Moreno) ... 213
10.1.2. Revisar la maleta (por Luz Mojtar) ... 214

10.1.3. Un giro interpretativo (por Ignacio Calderón) 216
10.2. Investigación biográfica, educación inclusiva y voces subalternas 218
10.3. Sacar el discurso pedagógico de los límites de la actual realidad 220
10.4. Legitimación de voces silenciadas como giro hacia la revisión de nuestros marcos de pensamiento 223
10.5. Un conocimiento emocionado: emoción, cognición y acción 226
Referencias 230

Si desea más información o adquirir el libro diríjase a:

www.octaedro.com

COLECCIÓN
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

ÚLTIMOS TÍTULOS PUBLICADOS

Planificación de la docencia universitaria
Artur Parcerisa Aran (coord.)

El arte de presentar en público en la universidad
Carme Hernández-Escolano,
Montserrat Alguacil de Nicolàs (eds.)

Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad
Coral Elizondo Carmona

Manual de docencia universitaria
Max Turull Rubinat (coord.)

Educar con sentido transformador en la universidad
Pablo Rivera-Vargas, Raquel Miño-Puigcercós,
Ezequiel Passeron (coords.)

Bienvenidos a la universidad
Francisco Esteban Bara

Mejorar las prácticas de maestro: un modelo basado en la colaboración y la reflexión conjunta entre la escuela y la universidad
Teresa Mauri, Javier Onrubia, Rosa Colomina (eds.)

Recursos educativos abiertos
Gema Santos-Hermosa, Ernest Abadal Falgueras

Escribir en la Universidad española: entre la realidad y el deseo
Montserrat Castelló, Núria Castells (eds.)

Competencia de aprender a aprender y autorregulación en la universidad
Laia Lluch, Nati Cabrera (coords.)

Construir culturas de datos justas en la universidad
Juliana Elisa Raffaghelli

¡Escucha, rector! Las universidades singulares crean nuevos modelos de aprendizaje
Lluís Pastor

La inteligencia situacional en la formación de adultos
Michel Fiol, Marcel Planellas, Carolina Serrano,
Kristine De Valk

ChatGPT y educación universitaria: posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente
Mireia Ribera, Oliver Díaz Montesdeoca (coords.)

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

Dificultades, propuestas y desafíos

Los hallazgos de la investigación internacional son muy consistentes en la necesidad de promover cambios que favorezcan la equidad y la inclusión en los sistemas educativos. Sin embargo, las políticas que organizan las escuelas y las prácticas que se desarrollan en ellas siguen muy distanciadas de esos análisis científicos. La pregunta es evidente: ¿Qué estamos haciendo mal? Probablemente uno de los principales factores que entorpecen este proyecto es una concepción del cambio educativo equivocada, así como de la forma en que construimos conocimiento.

Este texto pretende adentrarse, junto a destacados investigadores e investigadoras, en algunos de los desafíos que este paso supone para formar futuros docentes que pongan la inclusión y la equidad en el primer plano de sus concepciones y prácticas educativas, pero también para promover la inclusión en las aulas universitarias, en sus investigaciones y en la transferencia del conocimiento.

En este contexto, las universidades necesitan reconocer nuestras contradicciones y poner en marcha nuevas propuestas de construcción de conocimiento y acción con nuestro alumnado y las comunidades escolares. Porque la educación inclusiva requiere un esfuerzo colectivo en el que nadie es prescindible.

Ignacio Calderón Almendros. Profesor titular del Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y MIDE de la Universidad de Málaga. Su investigación, concebida como una forma de activismo, pretende desentrañar los procesos de exclusión que se producen en las escuelas y promover la educación inclusiva, todo ello junto a las comunidades educativas. Ha sido invitado a impartir ponencias en varios continentes, ha publicado numerosos artículos en revistas internacionales y ha escrito una docena de libros.

María Teresa Rascón Gómez. Profesora titular en el Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y MIDE de la Universidad de Málaga. Sus líneas de investigación son la educación inclusiva, la educación intercultural y la atención a la diversidad. Ha publicado en revistas internacionales. Su último libro se titula *Análisis y propuestas para una nueva Ley Educativa* (Octaedro, 2020), publicado junto a Ignacio Calderón.

Octaedro

IDP Institut de Desenvolupament Professional

ice

ISBN 978-84-10054-62-2