

A propósito de la inclusión educativa:  
una mirada ampliada de lo escolar





María José Chisvert Tarazona  
Alicia Ros Garrido  
Vicent Horcas López (coords.)

# A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar



TÍTULO: *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar*

COORDINADORES: María José Chisvert Tarazona, Alicia Ros Garrido, Vicent Horcas López

AUTORES: Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, Joan A. Aparisi-Romero, María García Pérez Calabuig, Elena Giménez Urraco, Dolo Molina Galvañ, José Luís Muñoz Moreno, Davinia Palomares-Montero, Cristóbal Suárez Guerrero, Julio Tarín Ibáñez, Raúl Tárraga Mínguez, J. Eliseo Valle Aparicio, Inmaculada Verdeguer-Aracil

Primera edición: diciembre de 2013

© María José Chisvert Tarazona, Alicia Ros Garrido, Vicent Horcas López (coords.)

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.

Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68

octaedro.com - octaedro@octaedro.com

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

ISBN: 978-84-9921-494-8

Depósito legal: B. 28.032-2013

Ilustración cubierta: Dino Salinas

Diseño y realización: Editorial Octaedro

Impresión: Grupo Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

# Sumario

<b>Prólogo. La educación inclusiva como oportunidad de enseñanza y aprendizaje</b> .....	9
MARÍA JOSÉ CHISVERT TARAZONA, ALICIA ROS GARRIDO Y VICENT HORCAS LÓPEZ	
<b>CLAVES INCLUSIVAS PARA (RE)PENSAR LA ESCUELA.</b> .....	15
<b>Introducción. Una escuela inclusiva cada vez más necesaria, también en tiempos de crisis</b> .....	17
NIEVES LEDESMA MARÍN	
<b>1. Escuela inclusiva: controversias en torno a discursos, políticas y actitudes</b> .....	27
RAÚL TÁRRAGA MÍNGUEZ Y JULIO TARÍN IBÁÑEZ	
<b>2. Procesos de segregación y guetización escolar: desigualdades educativas e inmigración</b> .....	54
VICENT HORCAS LÓPEZ	
<b>3. La organización y atención a la diversidad en los centros educativos</b> .....	79
JOSÉ LUÍS MUÑOZ MORENO	
<b>4. Liderazgo inclusivo para una escuela inclusiva: el rol de la dirección.</b> .....	102
J. ELISEO VALLE APARICIO	
<b>5. Respuestas integradoras de la multiculturalidad en el currículum: contenidos y metodologías.</b> .....	123
JOAN A. APARISI-ROMERO	

<b>6. Explorar la relación educativa. Acompañar el proceder creativo de una maestra</b> . . . . .	143
DOLO MOLINA GALVAÑ	
<b>PROPUESTAS Y ACCIONES MÁS ALLÁ DE LO ESCOLAR</b> . . . . .	173
<b>Introducción. Trabajo, transiciones, redes e inclusión social: la formación que complementa la escolaridad</b> . . . . .	175
FERNANDO MARHUENDA FLUIXÁ	
<b>7. Educación social con infancia y juventud en riesgo: ¿intervenir, acompañar, aplicar protocolos?</b> . . . . .	183
ELENA GIMÉNEZ URRACO	
<b>8. Trabajo y educación: reflexiones sobre la formación para el empleo</b> . . . . .	207
ALICIA ROS GARRIDO	
TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO	
<b>9. Reconocimiento de saberes no escolares: acreditación desde el Sistema Nacional de las Cualificaciones y de la Formación Profesional</b> . . . . .	224
MARÍA JOSÉ CHISVERT TARAZONA	
<b>10. Comunidad y alfabetización múltiple como condiciones de aprendizaje en red</b> . . . . .	250
CRISTÓBAL SUÁREZ GUERRERO	
MARÍA GARCÍA PÉREZ CALABUIG	
<b>11. Proyectos educativos de emprendimiento social. ¿Promueven las universidades la inclusión social más allá de lo escolar?</b> . . . . .	272
DAVINIA PALOMARES-MONTERO	
INMACULADA VERDEGUER-ARACIL	
<b>Autoras y autores</b> . . . . .	299
<b>Índice</b> . . . . .	305

# PRÓLOGO

## La educación inclusiva como oportunidad de enseñanza y aprendizaje

MARÍA JOSÉ CHISVERT TARAZONA, ALICIA ROS GARRIDO  
Y VICENT HORCAS LÓPEZ

Departament de Didàctica i Organització Escolar

Universitat de València

Maria.Jose.Chisvert@uv.es

Alicia.Ros@uv.es

Vicent.Horcas@uv.es

*A propósito de la inclusión educativa, una mirada ampliada de lo escolar*, es la segunda publicación editada con el apoyo del Departamento de Didáctica i Organització Escolar de la Universitat de València. En ella se presentan textos elaborados, mayoritariamente, por profesorado de este departamento, si bien se cuenta también con colaboraciones externas. El sentido inicial de la primera obra, publicada en 2011, fue abrir un espacio de reflexión sobre la docencia universitaria. En esta segunda publicación buscamos la consolidación de este proyecto desde el tratamiento de un tema sometido a un profundo debate político en el contexto actual: la inclusión educativa.

Discursos, políticas, programas de intervención y prácticas educativas, están sometidos a la influencia de connotaciones de valor sobre el sentido y significado de las diferencias y cómo afrontarlas. Es fácil aceptar que cada estudiante es distinto, distinta a los demás, pero hay que recordar que a esta singularidad individual se le suman también, en muchos casos, diferentes oportunidades.

La escolarización universal, la ampliación de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los dieciséis años, las migraciones, la paulatina incorporación de las adolescentes a la enseñanza secundaria, así como la respuesta a las necesidades educativas especiales en el marco de la educación formal normalizada, han incrementado en los últimos años sustancialmente la

heterogeneidad del alumnado en los centros escolares. A lo largo de este proceso ha acontecido también una interesante evolución en las escuelas, así como en los sistemas de enseñanza y aprendizaje más allá de ellas. La integración educativa nace para poner a disposición del alumnado con necesidades especiales aquellas condiciones, servicios y recursos educativos que precise, desde la búsqueda de su adaptación a las condiciones del centro. Por esta razón la integración se somete a un razonado cuestionamiento en la medida en que espera del alumnado su acomodación al sistema. El punto de partida es la homogeneidad, y son los y las «diferentes», quienes tienen que realizar el esfuerzo de adaptación a aquello que denominamos normalidad.

Las dudas que despierta la integración parecen saldarse desde una mirada inclusiva. Esta representa un salto cualitativo, una evolución del discurso en beneficio de la diferencia. Bajo esta nueva perspectiva, es el sistema educativo el que se adapta al alumnado y a sus necesidades y no al contrario: se cuestiona el currículum, se revisa la relación pedagógica, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la evaluación.

Si bien el debate sobre las políticas educativas en respuesta a la diversidad no solo alude a los matices mencionados. Como sostiene Gimeno (2000), en la actualidad se evidencia una profunda brecha en los discursos y en las políticas educativas: se analiza la idoneidad de una entrada más o menos rápida a la vida adulta, la diferenciación por aulas o centros atendiendo a capacidades o conocimientos previos, la especialización temprana en ramas de la cultura y del trabajo. De un lado, la escuela inclusiva trata de compartir determinados rasgos, valores, significados culturales, introduciendo en la misma aula alumnado diverso. Sus bases epistemológicas se cimientan en el pensamiento rousseauiano de la igualdad por naturaleza y en corrientes psicológicas genéticas y dialécticas combativas con las diferencias que implican desigualdades. Del otro lado, la escuela diversificada hace uso de mecanismos de clasificación de estudiantes de diferente capacidad, mecanismos que a menudo segregan al alumnado en atención a su origen social, cultural, de género... El desarrollo de la psicología diferencial y el asentamiento del pensamiento taylorista como modelo de organización educativa están en la base de este pensamiento.

Sin embargo, el derecho a la educación nos alerta de la necesaria inclusión de la totalidad y no solo de quienes pueden permitirse una educación prolongada. Y en este contexto, las preguntas que nos surgen son múltiples: ¿Cómo hacer compatible la igualdad ante la educación con el reconocimiento de la pluralidad de opciones y de modelos de escuela? ¿Qué currículum requiere la inclusión educativa? ¿Son las redes una propuesta de inclusión, de enseñanza, de aprendizaje? ¿Hay distancia entre el discurso y



la práctica? ¿Cuál es la responsabilidad social del profesorado? ¿Y del espacio universitario en el emprendimiento social? ¿Qué beneficios aportan en el aprendizaje a lo largo de la vida los dispositivos de la formación para el empleo? ¿Qué representa la acreditación de saberes obtenidos en espacios informales de aprendizaje? La formulación de estas y otras preguntas nos animaron a escribir esta obra.

Bajo su título se recogen aportaciones de gran interés para el avance del debate sobre la inclusión educativa. Once capítulos, estructurados en dos partes, dan contenido a este libro que sostiene una mirada ampliada de la inclusión, relativa a procesos de enseñanza y aprendizaje en el sistema formal, pero también en el no formal y en el informal, así como a las transiciones que se producen entre ellos.

La primera parte del volumen, *Claves inclusivas para (re)pensar la escuela*, alude a la diversidad como un poliedro de múltiples caras, destacando tres de ellas: la educación especial, la multiculturalidad y la infancia y juventud en riesgo. La sugerente introducción de Nieves Ledesma nos alerta de la necesaria conexión en el sistema escolar entre el saber y el saber vivir, incidiendo críticamente en cómo superar la función de reproducción social y cultural de la escuela. Su texto, cargado de ejemplos y muy propositivo, alienta la construcción de un currículum crítico, pero también la lectura de los capítulos que presenta. A través de ellos se traslada la relevancia de las políticas educativas, de la dirección de centros, del currículum y del profesorado para hacer posible relaciones pedagógicas generadoras de procesos de enseñanza y aprendizaje, procesos de inclusión.

En su primer capítulo, Raúl Tárraga y Julio Tarín trasladan las contradicciones que actualmente acontecen en torno a la escuela inclusiva, evidenciando una distancia importante entre las políticas y las prácticas educativas. Muestran un panorama poco alentador en el que las declaraciones internacionales y las leyes educativas proponen una escuela inclusiva que contrasta con la modalidad de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales. Aportan también resultados de estudios relativos a las actitudes hacia la inclusión educativa de los maestros y maestras, con sus contradicciones y claroscuros.

En el segundo capítulo, se alude a una de las llamadas más actuales a la diversificación: la conciencia de la multiculturalidad. Vicent Horcas analiza los factores que influyen en las trayectorias escolares y el rendimiento del alumnado inmigrante. Invita a identificar a través de su lectura los procesos de segregación escolar, tanto internos como externos, consecuencia de la posibilidad de agrupar y concentrar al alumnado con menor estatus socioeconómico y cultural, mayoritariamente inmigrante o perteneciente a minorías étnicas, en centros o vías formativas de menor éxito educati-

vo. Manifiesta su preocupación por el afianzamiento de la llamada escuela gueto.

La lectura del texto de José Luis Muñoz pone de relieve la relación directa entre la educación inclusiva y el contexto organizativo de la institución en la que se lleva a término. La consecución de unos centros inclusivos se vincula a la necesidad de contar con organizaciones educativas abiertas a todas y todos. Organizaciones que trabajan por la atención a la diversidad en tanto que valor socioeducativo, tratan de compensar las desigualdades de origen, profundizan en las oportunidades educativas que proporcionan, se comprometen con la realidad socioeducativa y establecen mecanismos de mejora permanentemente.

Ampliamente relacionado con el anterior capítulo, el trabajo de J. Eliseo Valle explora el papel del liderazgo en escenarios de exclusión social múltiple. Esta investigación empírica aborda las condiciones de la organización para promover políticas y prácticas inclusivas partiendo de relaciones de apoyo mutuo entre el profesorado y de prácticas de liderazgo distribuido. Como conclusión, se trae a primer plano la potencialidad transformadora del equipo directivo, pieza clave y catalizadora de la estructura organizativa.

Si en el segundo capítulo se aludía a la toma de conciencia sobre la multiculturalidad, Joan Aparisi nos hace reparar en la necesidad de proyectarla en el currículum. Advierte del peligro de construirlo desde instancias políticas, económicas y administrativas alejadas del ejercicio docente por su tendencia a la homogeneización del contenido cultural y propone claves dirigidas a superar determinantes curriculares.

El texto de Dolo Molina Galvañ nos relata una experiencia de investigación que explora la relación educativa a partir del estudio con una maestra de primaria, narra la relación de la maestra con la infancia, y la responsabilidad que asume en esa relación desde el reconocimiento de la riqueza de la diferencia. Lo que significa ir más allá de pensar la relación educativa como una cuestión de habilidades docentes o de estrategias pedagógicas, para explorarla y pensarla desde el lugar de la experiencia y el saber de la experiencia.

La segunda parte del volumen, *Propuestas y acciones más allá de la educación reglada*, nos traslada sugerentes aportaciones. La reflexiva apertura realizada por Fernando Marhuenda en torno al sentido de la escuela y a su necesaria convivencia con nuevos espacios intencionalmente educativos nos obliga a revisar nuestras convicciones. El autor sostiene que no es bueno que la escuela esté sola y recuerda la necesidad de reconocer la función educativa a otros agentes. El trabajo social que acompaña a la infancia y adolescencia en riesgo de exclusión, el análisis de la formación profesional

y para el empleo, los inicios todavía titubeantes del sistema de acreditación de las cualificaciones, el incipiente interés de las universidades en el emprendimiento social, o el reconocimiento de las comunidades virtuales como espacios no formales de aprendizaje, son ejemplificaciones que podremos encontrar a través de la lectura de estos capítulos. Algunas de ellas se caracterizan por poner el acento en el aprendizaje, por trasladar al sujeto la responsabilidad sobre su propio conocimiento, algo que sin duda cuestionaría la inclusividad (Marhuenda, 2012). Sin embargo, todas estas propuestas y acciones ponen a disposición de la sociedad mecanismos, dispositivos, nacidos para ofrecer nuevas oportunidades de empleo, formación, aprendizaje y cualificación a los colectivos más vulnerables.

Esta parte se inicia con el capítulo de Elena Giménez. Se trata de un análisis en torno a la responsabilidad social y transformadora del profesorado en las relaciones pedagógicas con la infancia y la juventud, y especialmente con colectivos en riesgo de exclusión. Alude a diferentes enfoques de intervención desde el trabajo social con estos colectivos, a los dilemas que preocupan con frecuencia al profesorado y a cómo pueden resolverse.

Alicia Ros y Tania Suely Antonelli Marcelino Brabo reflexionan sobre el trabajo y la educación en la sociedad contemporánea y sobre su relación con las políticas activas de empleo. Dan cuenta de las políticas europeas sobre la educación y la formación profesional formuladas a raíz del llamado Proceso de Copenhague y de su concreción en el contexto español. Describen las características básicas de dos programas que coinciden en la finalidad de mejorar la empleabilidad de las personas en situación o en riesgo de exclusión social: las empresas de inserción y los talleres de formación e inserción laboral.

En el capítulo de María José Chisvert, muy vinculado al anterior, se profundiza sobre el acceso a la cualificación promovido desde las políticas de formación profesional en el ámbito internacional y nacional. El objetivo básico es aportar luz sobre los procesos de acreditación de la experiencia laboral y de las vías no formales de formación, recientemente iniciados en el Estado español, analizando sus beneficios y perjuicios sobre los colectivos más vulnerables.

Cristóbal Suárez y María García-Pérez sostienen que la virtualidad se ha convertido en un componente más de los modelos de representación de la educación, pero es también un estadio de desarrollo social y cultural. La virtualidad extiende la experiencia formal de aprendizaje a entornos de participación en red desde la experiencia informal y no formal de aprendizaje. En este capítulo se analizan las nociones de comunidades virtuales de aprendizaje y de alfabetización múltiple como dos marcos de comprensión complementarios, y necesarios en un análisis pedagógico

de la virtualidad, para entender las oportunidades educativas en un entorno de acción en red.

El último capítulo, firmado por Davinia Palomares-Montero e Inmaculada Verdeguer-Aracil, nos lleva al análisis curricular del espacio universitario. En clara conexión con el artículo de Alicia Ros y Tania Bravo, introducen el creciente interés por el fomento del espíritu emprendedor en las universidades. El estudio explora cómo abordan la enseñanza del emprendimiento las universidades públicas de la Comunidad Valenciana, dedicando especial atención al emprendimiento social. El análisis realizado evidencia la atención que se le otorga al emprendimiento en el contexto universitario; sin embargo, concluyen que no ha sido posible evidenciar el énfasis en el emprendimiento social. Muestra el semblante de una universidad poco inclusiva, que olvida educar la mirada de sus estudiantes para ofrecer en su futuro ejercicio profesional oportunidades que palien el riesgo de exclusión social.

Por último, mencionar que este segundo título consolida la edición de la publicación del Departamento de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de València dirigido a posibilitar el análisis, la investigación, la experimentación, el trabajo colaborativo del profesorado novel, esfuerzo que agradecemos desde la coordinación de este volumen. Trasladar también nuestro más profundo agradecimiento a Nieves Ledesma y Fernando Marhuenda por introducir a través de sus lúcidas reflexiones los dos bloques temáticos que contiene la obra, así como a las autoras y autores sus aportaciones a este volumen.

La articulación de este libro nos recuerda inevitablemente las palabras de Perrenoud (1990): «una pedagogía que trata igual a los que son desiguales es desigualadora y produce fracaso educativo». La clave posiblemente esté en dilucidar si las estrategias pedagógicas debieran partir de la inclusión o de la diversificación. Esperemos que esta obra aporte a sus lectoras y lectores enfoques, miradas, que inviten a la reflexión.

## Referencias bibliográficas

- GIMENO, J. (2000). «La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas», en ALCUDIA, Rosa *et al.* (2000). *Atención a la diversidad*. Barcelona: Graó.
- MARHUENDA, F. (2012). *La Formación Profesional*. Madrid: Síntesis.
- PERRENAUD, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Barcelona: Gedisa.

**C**LAVES INCLUSIVAS  
PARA (RE)PENSAR LA ESCUELA





# INTRODUCCIÓN

## Una escuela inclusiva cada vez más necesaria, también en tiempos de crisis

NIEVES LEDESMA MARÍN

Departamento de Psicología y Pedagogía (Área: Didáctica y Organización Escolar) Universidad Pública de Navarra

[nieves.ledesma@unavarra.es](mailto:nieves.ledesma@unavarra.es)

Si nos preguntaran qué deseamos que aprendan nuestras hijas e hijos diríamos (mejor dicho, yo diría) que aprendan saberes que les permitan ser buenas personas, reflexivas, cultas y felices que disfruten de la vida y sepan ir solventando los diversos problemas personales y sociales<sup>1</sup> que viven y vivirán, desde un equilibrio emocional sano y desde la honradez. Aprendizajes que requerirán el desarrollo del pensamiento crítico y la autorrevisión y modificación de comportamientos individuales y colectivos, *cambiándonos a nosotros mismos para cambiar el mundo*.

Además, en esta era de la información que vivimos, en la que con un solo clic de ratón se accede a multitud de saberes e informaciones, la función educativa de transmisión de los saberes acumulados tendría que ser modificada y relegada a un segundo plano para centrarse en enseñar al alumnado lo más básico y más difícil de aprender: *saber ser* con conciencia (analizando lo que les pasa, autorrevisándose y comprometiéndose éticamente con su mejora personal), *saber convivir* y *ser feliz* resolviendo los conflictos asertiva y democráticamente, *saber buscar* y *seleccionar infor-*

---

1. Algunos de los problemas sociales actuales serían la subordinación del sistema político al económico y la corrupción política, la naturalización de desigualdades, discriminaciones y exclusiones que afectan a la dignidad y al buen vivir que se merece toda persona, la manipulación mediática, la preocupación cegadora por el presente y el hedonismo ligado a consumismo, el individualismo y el conformismo pasivo que van acrecentándose y nos alejan del ejercicio de la ciudadanía activa, crítica y solidaria, el etnocentrismo y la asimilación cultural, la no sostenibilidad medioambiental, altos niveles de depresión, ansiedad e infelicidad en nuestras sociedades «desarrolladas»... (Ledesma, 2002).

*mación veraz, saber explorar su mundo y analizar críticamente realidades sociales, saber tomar decisiones justas y solidarias, saber participar activa y positivamente con valentía cívica en la construcción de un mundo más justo y mejor para todas las personas (defendiendo sus derechos y los de otras personas y cumpliendo sus deberes ciudadanos...), desarrollar su deseo de seguir aprendiendo, etc.*

La normativa educativa vigente ha venido recogiendo algunos de estos fines y objetivos. Aparecían en la LOGSE (1990) y se incluyen en la LOE (2006), por lo menos en el ámbito del discurso, no así en cuanto a las medidas políticas formuladas que tendrían que posibilitarlos.<sup>2</sup> Algunos de los propósitos educativos señalados han venido apareciendo en las leyes aunque apenas ocupan un primer plano en la agenda política de nuestros gobiernos y tampoco son las preocupaciones más visibles en los debates públicos, influidos por los medios de comunicación. En estos y en el discurso dominante los problemas de los centros educativos que se mencionan como fundamentales son el fracaso escolar (tasa de suspensos y abandonos escolares), el descenso del nivel de conocimientos, el bullying, el poco esfuerzo del alumnado, la falta de respeto al profesorado, etc.

En cambio desde otros discursos críticos los problemas que aparecen como centrales y prioritarios respecto a los aprendizajes potenciados en una gran mayoría de instituciones educativas son: la falta de una formación integral del alumnado y el énfasis en la cultura académica-academicista que no le ayuda a comprenderse a sí mismo, ni a reconstruirse más libremente (buscando la coherencia entre el pensar, el decir, el sentir y el hacer), ni a entender críticamente el mundo que vive, ni a participar en él para mejorarlo; el currículum oculto negativo que aprende el alumnado en algunas experiencias educativas (la aceptación de las desigualdades, la desconfianza sobre su valía personal, el individualismo, la competitividad, la insolidaridad...). En suma, la no contribución de los centros educativos a la emancipación, al empoderamiento del alumnado como ciudadanos, como ciudadanas del siglo XXI en el que vivimos.

Hace ya tiempo algunas posiciones críticas han ido identificando algunas contradicciones entre lo que pretenden los centros educativos y cómo enseñan<sup>3</sup> y se ha señalado la función de *reproducción social y cultural* de la escuela (Althusser, 1969; Bourdieu y Passeron, 1977), bajo una falsa apa-

2. Resta por ver como se definirán finalmente en la previsible futura LOMCE y en las decisiones políticas para su desarrollo; las cuales parecen mirar hacia la excelencia de unos pocos, la segregación, la educación como mercancía e inversión en la formación de capital humano...

3. Santos Guerra (1995, 129-131) señalaba, por ejemplo, que la escuela pretende enseñar en y para la democracia con una organización jerárquica y un currículum que propicia la ingenuidad, la pasividad y la dependencia...



riencia de «neutralidad», al formar personas dóciles y sumisas que no cuestionan el sistema político-económico establecido.

Además, actualmente, de la mano de las políticas neoliberales que se están aplicando también en estos tiempos de crisis (políticas orientadas a poner la escuela y el resto de servicios públicos en beneficio, no de las personas, sino de los intereses de los grandes grupos económicos y políticos) se evidencian otros problemas que coadyuvan y dificultan atender a los fines educativos deseables señalados:

- Disminución de los presupuestos en educación y cultura que implican aumentos de la ratio profesorado-alumnado, incremento de las horas de docencia directa del profesorado, destrucción de puestos de trabajo de funcionariado docente, recorte de ayudas para comedor, materiales curriculares y apoyo a asociaciones de familias y actividades extraescolares...
- Modificaciones del currículum desde las necesidades formativas de las empresas y, vinculado a esto, promoción de innovaciones relacionadas fundamentalmente con el uso de las tecnologías de la información (no con el estudio crítico de su influencia en nuestras subjetividades) y con la integración curricular del inglés; en paralelo a una falta de reconocimiento y apoyos respecto a innovaciones sobre metodologías activas, participativas e inclusivas.
- Insistencia en la excelencia en el rendimiento académico que segrega al alumnado (bachilleratos de excelencia...) y presión curricular de las evaluaciones diagnóstico. Evaluaciones centradas en exámenes estandarizados enfocados en los resultados académicos del alumnado; las cuales no tienen en cuenta la diversidad de circunstancias contextuales que inciden en ellos y no son planteadas para apoyar mejoras en los centros sino para establecer rankings y competitividad entre escuelas (dando más al que más tiene, por ejemplo a través de los contratos-programa).
- Presión y falta de apoyos a la escuela pública que acoge en mayor medida a un alumnado «más» diverso (cultura y etnia, procedencia familiar, clase social...), fruto de la «pseudo»-libertad de elección de centro de las familias y la selección («negada») que realizan algunos centros concertados.
- Pérdida de buenas maestras y maestros con muchos años de experiencia que se jubilan en estos tiempos<sup>4</sup> con la consiguiente pérdida de liderazgo pedagógico en los centros educativos.

---

4. Tiempos actuales de burocracia, de falta de apoyos a la labor bien hecha, de cansancio, de indignación, frustración y desesperanza, de competencia intercentros, de desmantelamiento de los centros de formación y apoyo al profesorado por formaciones on-line (que no facilitan el conocimiento mutuo ni

- Desencuentro entre profesorado y familias al adoptar unos el rol de expertos y estas el de clientes...

Estas circunstancias sería preciso tenerlas en cuenta a la hora de trabajar como docentes para entender las dificultades que podemos encontrar en nuestro desempeño profesional si deseamos encaminarlo hacia una educación emancipadora. Ser consciente de ellas nos ayudaría a no ahogarnos en la desesperanza y a definir mejor nuestras tareas habida cuenta de que, a pesar de los numerosos condicionantes culturales y estructurales que propician caminar hacia otros lugares, nuestro sistema educativo también tiene fortalezas y oportunidades que sostienen el desarrollo de experiencias educativas críticas e inclusivas: profesoras y profesores responsables y leales con su alumnado que cuidan las relaciones educativas y forman al alumnado en un currículum crítico (coeducación, lectura crítica de los medios de comunicación...) posibilitándole vivir experiencias educativas activas (por ejemplo, mediante metodologías por proyectos o de aprendizaje-servicio solidario, o de trabajo colaborativo... o experiencias como comunidades de aprendizaje o el proyecto Atlántida...); docentes que trabajan con esfuerzo y sin reconocimientos apoyando a sus compañeros y compañeras de centro y que con valentía cívica demandan mejoras a los gobiernos, por ejemplo, con las mareas verdes (leía hace unas semanas en la ventana de un colegio público de Pamplona movilizado contra los recortes en educación: «la maestra luchando también está enseñando»); equipos directivos que son líderes pedagógicos en los centros y promueven la atención educativa a todo el alumnado y la participación de la comunidad educativa; estudiantes críticos y familias implicadas que apoyan al profesorado; inspectores e inspectoras que facilitan y acompañan procesos de innovación inclusivos y participativos; colectivos sociales (ecologistas, feministas...) que editan materiales curriculares críticos; intelectuales que elaboran teorizaciones críticas que pueden clarificar y orientar el trabajo docente; investigaciones educativas que desmontan algunos mitos como la conveniencia de segregar al alumnado en aras de la excelencia refutada en una reciente investigación (Includ-ed Consortium, 2011). Elementos positivos que abren esperanzas y que habría que valorar y visibilizar aprendiendo de ellos para caminar hacia una educación holística, crítica e inclusiva.

En estos tiempos de crisis económica y política, donde va quedando muy lejos eso del «de todos, por todos y para todos», necesitaríamos extender a la totalidad de los centros educativos el modelo de la inclusión para que en

---

el diálogo de docentes de diferentes centros y que no fortalecen sino que desmembran las redes docentes generadas en nuestra reciente transición democrática), ...

ellos el alumnado pueda vivir la verdadera democracia anhelada. Porque si no es en la escuela obligatoria, ¿dónde podrá aprenderla la ciudadanía?

El modelo educativo de la inclusión puede servirnos de horizonte, de utopía. Es un modelo que engarza con la educación para la ciudadanía global, con la educación para el desarrollo, con la coeducación, con la educación intercultural, con la educación para los derechos humanos y la paz... Concretamente, el modelo educativo de inclusión surgió hace algunas décadas en el Reino Unido para superar el paradigma de la integración-compensación. Ahora bien, hoy en día muchas prácticas educativas se dice que son «inclusivas» cuando no lo son: se habla de inclusión cuando la integración se plantea desde enfoques básicamente comprensivos o, incluso, compensadores.

Repasaré brevemente algunos modelos de atención a la diversidad para clarificar la esencia del modelo inclusivo de escuela que algunas personas defendemos y así poder afinar la puntería y no despistarnos en los procesos de cambio educativo.

Más allá del *modelo selectivo* que propicia la exclusión «sin tapujos» del alumnado considerado diferente (el considerado no apto para estudiar y que es derivado a otros centros o expulsado del sistema educativo), aparece el modelo compensador. Este *modelo compensador* concibe la diversidad como problema de rendimiento académico-intelectual del alumnado. Es un modelo que enfatiza fundamentalmente el déficit y atiende a la diversidad con medidas «extraordinarias» individuales y paliativas a posteriori (repasso, ampliación, recuperación, repetición, ACIs...).

En el *modelo comprensivo* (propiciado desde la LOGSE, 1990), que considera la diversidad como inherente a cada persona en múltiples ámbitos (intelectual, cultural, social...) y como riqueza en los grupos humanos, se habla de «necesidades educativas especiales» del alumnado; las cuales son contextuales, es decir, que aparecen o no en función del contexto y que, por tanto, no estigmatizan al alumnado. En este modelo comprensivo se adoptarían en primer lugar medidas de atención a la diversidad preventivas y grupales (los diferentes niveles de concreción del currículo, la promoción por ciclo, la disminución de la ratio...) y el profesorado plantearía un currículo flexible con diferentes niveles de profundización de manera que el alumnado (inevitablemente diverso) trabajaría compartiendo el máximo tiempo posible los mismos espacios y experiencias de aprendizaje en las dinámicas de trabajo habituales de aula y, solo finalmente si fuera necesario, se propondrían las medidas extraordinarias específicas que requiriera cada caso.

Lo que diferencia al *modelo inclusivo* del modelo comprensivo es que en el inclusivo se concibe que existe una diversidad a potenciar y otra

«injusta» a erradicar, aquella que supone discriminaciones y exclusiones (Gimeno, 2002), y que el propio contexto escolar crea algunas barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado y de la comunidad que hay que superar: posibilitando el aprendizaje de un currículum de máximos para todo el alumnado y promoviendo la participación de este y de las familias, así como de otros colectivos sociales en la educación escolar (Booth y Ainscow, 2000). Desde este modelo se considera que cualquier medida que se plantee para atender a las necesidades educativas de una persona seguramente proporcionará mejoras también para el resto y que, además, potenciar la participación de todas y todos permitiría aprovechar la riqueza de la diversidad presente en los centros educativos; lo cual podría ampliar el abanico de formas de mirar y de estar en el mundo que el alumnado podría conocer y también podría favorecer el desarrollo de las inteligencias múltiples así como el aprendizaje de la convivencia y la regulación de conflictos, aprendiendo junto con otros y no excluyendo a otros.

En una escuela inclusiva es fundamental que el alumnado «viva» experiencias de colaboración, de participación y de reflexión (y autorreflexión) crítica en las aulas y centros educativos y que la relación con el profesorado sea cálida y amable a la vez que exigente; de manera que el currículum oculto no traicione los fines educativos pretendidos. Siendo el propósito mejorar la sociedad, el camino es mejorarnos a nosotros mismos, *viviendo, sintiendo, siendo* aquello que decimos que habría que vivir-sentir-ser. Y qué mejor escenario para hacerlo que en el marco de unas escuelas inclusivas concebidas como espacios públicos de reflexión crítica, de creación, de convivencia intercultural, de acogida, de aprendizaje y de participación democrática en los que el alumnado viviera, en primera persona, experiencias de vida más sanas, democráticas, justas y sostenibles. Estaríamos hablando de escuelas concebidas como «espacios públicos contrahegemónicos» donde el profesorado tendría un papel más amplio y complejo que en los otros modelos descritos, el de «intelectuales transformativos» (Giroux, 2001 y 1990).

En este modelo el trabajo docente implicaría revisar y modificar tanto la esencia del currículum como la organización de las instituciones educativas. Supondría diseñar e implementar un currículum crítico que permita al alumnado conocer voces silenciadas (de mujeres, infancia, tercera edad, medios de comunicación alternativos, colectivos civiles...) que le ayuden a pensar críticamente las injusticias y los retos sociales. Un currículum crítico que fortalezca su sensibilidad social y medioambiental y que le enseñe a participar «glocalmente» en su mejora y, también, a revisar la organización y funcionamiento del propio centro educativo para eliminar algunas ba-

rreras y promover el aprendizaje y la participación de toda la comunidad: profesorado, alumnado, familias, asociaciones, instituciones sanitarias y culturales...

Los diferentes textos que se incluyen en la primera parte de este libro nos permiten centrar la mirada en este modelo educativo inclusivo. En ellos se apuntan algunas ideas sobre el marco teórico, epistemológico y social así como sobre algunas propuestas y prácticas educativas, organizativas y curriculares, para para repensar la profesión y el trabajo docente.

En el primer capítulo, *Escuela inclusiva: controversias en torno a discursos, políticas y actitudes*, Raúl Tárraga y Julio Tarín contrastan los discursos y las prácticas sobre educación inclusiva que están detrás de políticas legislativas y de lo que sucede en los centros educativos. En su texto aluden a diversas investigaciones sobre los valores y actitudes de los docentes en relación a la inclusión, señalando algunas barreras a este enfoque educativo y el papel que podría desempeñar la formación y la investigación para favorecer la inclusión en los centros escolares.

Vicent Horcas López, en el segundo capítulo, *Procesos de segregación y guetización escolar: desigualdades educativas e inmigración*, profundiza en las prácticas de concentración del «alumnado inmigrante» y de minorías étnicas con bajo estatus socioeconómico en determinados centros educativos (fundamentalmente públicos); las cuales impiden que estos niños y niñas se socialicen en grupos más heterogéneos e influyen negativamente en sus trayectorias educativas y sociales. También analiza factores, como la segregación urbana y las políticas de elección de centro escolar, que inciden en la conformación de escuelas-gueto así como algunas prácticas organizativas que propician una segregación interna en los centros (itinerarios, agrupamientos homogéneos, aulas de acogida...) que pueden alejarnos de modelos interculturales e inclusivos.

El capítulo tercero, *La organización y la atención a la diversidad en los centros educativos*, de José Luis Muñoz Moreno plantea algunas referencias y pautas generales relativas a los servicios psicopedagógicos, documentos institucionales, condiciones y etapas que podrían orientar la atención a la diversidad.

Apoyándose en los datos extraídos de una investigación que ha dirigido, Eliseo Valle Aparicio en el capítulo cuarto, *Liderazgo inclusivo para una escuela inclusiva: el rol de la dirección*, nos presenta algunas claves de los proyectos organizativos desarrollados en tres centros valencianos con una alta concentración de alumnado con «necesidades de compensación educativa». Nos habla de las prácticas de liderazgo entendido como expresión cultural de la organización más que como técnicas de gestión. Prácticas de liderazgo basadas en procesos de toma de decisión colaborativa, en la

distribución del liderazgo y en sólidas relaciones de apoyo mutuo socioprofesional. Y, finalmente, también expone las concepciones, actitudes, compromisos y percepción del profesorado sobre las dificultades y los logros en su trabajo docente en estos centros-queeto para evitar la marginalidad de sus estudiantes.

En el quinto capítulo, *Respuestas integradoras del multiculturalismo en el currículum: contenidos y metodologías*, Joan Aparisi Romero explicita, en primer lugar, algunas reflexiones en torno al sentido de la educación en estos tiempos neoliberales y, en segundo lugar, cuestiona el asimilacionismo cultural que subyace en muchas prácticas educativas. Plantea también algunas ideas y propuestas para propiciar un modelo integrador en las aulas a través de un currículum multicultural, los agrupamientos flexibles...

Cerrando esta primera parte del libro, en el capítulo sexto se incluye un texto de María Dolores Molina Galván, titulado *Explorar la relación educativa. Acompañar el proceder creativo de una maestra*. Es un texto escrito de una forma diferente, redactado «en primera persona» y enmarcado en una investigación educativa que dirige esta autora sobre la relación educativa entre una maestra y su alumnado desde su convicción de que «siempre se educa en relación y la relación es el centro de la educación aunque erróneamente solemos centrarla en contenidos, resultados...». En la primera parte del texto esta profesora explicita el marco epistemológico en el que se ubica al vivir y realizar esta investigación educativa, desde su preocupación e interés por aprender de la alteridad y no anularla al mirarla o pensarla. Después señala el valor de la narración en el ámbito educativo para captar lo intangible, el «alma» del trabajo de las docentes. En su relato nos muestra, por ejemplo, el saber docente que una maestra pone en su aula a través del movimiento de su voz «que acompaña y se deja acompañar». Finalmente, esta docente señala que «sin confianza, ni esperanza, sin amor y sin afecto no es posible ver en el otro lo mejor de sí, y se hace complicado y difícil atender la propia responsabilidad de acompañar al otro, a la otra para sacar lo mejor de sí». Siendo, por tanto, un texto que incide en un asunto central en educación como es atender y cuidar la relación educativa y hacerlo desde el afecto y el amor.

En estos seis capítulos de la primera parte de este libro se perfilan algunas cuestiones básicas a tener en cuenta en el tránsito hacia una escuela inclusiva. Una escuela que forme a personas críticas, solidarias y felices que aprenden a identificar y a superar injusticias y a vivir en relación con otros usando su poder micro de forma positiva para construir un mundo mejor para todas las personas. Una escuela que ayude a todo el alumnado a acceder a aprendizajes valiosos aprendiendo junto y sinérgicamente con otros, no a costa de excluir a otros. Una escuela que enseñe a participar

participando en la construcción de su escuela y barrio y que propicie redes de colaboración y de apoyo comunitario.

Como decía Paulo Freire (1990) la educación es inevitablemente una actividad ético-política: puede contribuir a la domesticación de las personas o a su emancipación individual y social. La inclusión educativa es una opción explícitamente política que engarza con la justicia social, con la ciudadanía activa y con la emancipación; en definitiva, enlaza con una mirada crítica a la sociedad y a la educación pensando en la calidad educativa en términos de equidad y, en todo caso, de excelencia para todas las personas.

En otras culturas, las crisis son concebidas como oportunidades. Si las crisis producen más desigualdades se hace más necesario todavía caminar hacia escuelas inclusivas. Son fundamentalmente razones de justicia social, de participación democrática y de convivencia intercultural las que nos orientan hacia este modelo de escuela para construir entre todos la sociedad que deseamos. Contagiémonos de la reactivación del protagonismo cívico político de una parte de la ciudadanía que se está movilizándose en las calles frente a la crisis de la política institucional que nos constriñe como ciudadanos/as y que acrecienta las desigualdades generando dolor y sufrimiento humano. Los modelos de sociedad y escuela que nos marquemus determinarán nuestras prioridades y los caminos que habrá que recorrer para acercarnos a ellos. Tener claro estos modelos nos permitirá saber identificar cuándo nos desviamos del rumbo tomado hacia esa utopía social y educativa para rectificar y reorientar nuestro quehacer docente en coherencia con los propósitos pretendidos. Los textos que se presentan a continuación nos dan algunas pistas para caminar en esta dirección.

## Referencias bibliográficas

- ALTHUSSER, L. (1969). «Ideología y aparatos ideológicos del Estado». En *Escritos*. Barcelona: Laia.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. Descargable en: <<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Castilian.pdf>>.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- GIMENO, J. (2002). «Hacerse cargo de la heterogeneidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 52-55.

- GIROUX, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.
- INCLUD-ED CONSORTIUM (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- LEDESMA, N. (2002). «Sociedad y escuela presente, sociedad y escuela deseada» (57-112). En *Problemática curricular en la integración de los medios audiovisuales y de los medios de comunicación de masas en la escuela*. Madrid: Universidad Complutense. Descargable en: <<http://eprints.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26062.pdf>>.
- LOGSE. Ley Orgánica 1/1990 General del Sistema Educativo, de 3 de octubre (BOE, 4 octubre 1990).
- LOE. Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo (BOE, 4 mayo 2006).
- SANTOS GUERRA, M.A. (1995). «Democracia escolar o el problema de la nieve frita» (pp. 128-141). En AAVV. *Volver a pensar la educación (vol. I). Política, educación y sociedad*. Madrid: Fundación Paideia-Morata.





# Autoras y autores

## **Antonelli Marcelino Brabo, Tânia Suely**

Licenciada en Pedagogía en la Universidad Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1991), maestría en Educación de la Universidad Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997), doctora en Sociología por la Universidad de São Paulo (2003), postdoctorado en educación de la Universidad de Minho, Braga, Portugal (2007) y postdoctorado en Educación de la Universidad de Valencia (2012). Investigador visitante en el Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad de Lisboa (2007). En la actualidad es profesora adjunta Dr. efectiva en la Universidad Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, a nivel de pregrado y postgrado. Es la coordinadora del Centro de Derechos Humanos y Ciudadanía de Marília. Miembro del Comité de Dirección del Centro para la Educación en Derechos Humanos, UNESP. Tiene experiencia en el área de la Educación, con énfasis en Administración de unidades educativas y Políticas educativas, que actúa principalmente sobre los siguientes temas: gobernabilidad democrática, los derechos humanos, el género, la ciudadanía y la educación.

## **Aparisi-Romero, Joan A.**

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universitat de València desde 1998 con una tesis sobre multiculturalidad y educación titulada «Centros y profesores ante la diversidad cultural en la etapa de Educación Obligatoria». Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universitat de València con Premio Extraordinario (1985-1990). Actualmente es Profesor Contra-

tado Doctor desde 2010 en la Universitat de València en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Imparte docencia en los estudios de Grado en Educación Social, en Grado de Pedagogía y en el Máster en profesor/a de Educación Secundaria.

### **Chisvert Tarazona, María José**

Profesora Doctora de la Universidad de Valencia perteneciente al departamento de Didáctica y Organización Escolar. Ha sido docente en la Licenciatura de Pedagogía, en el Grado de Magisterio y en el Máster de Educación Secundaria, dónde enseña Organización y dirección de centros, Didáctica e Innovación Educativa. Participa en la actualidad en el equipo de investigación sobre formación y transiciones entre educación y empleo con colectivos vulnerables dirigido por Fernando Marhuenda. Ha sido profesora en el Grado de Magisterio de Florida Universitaria y coordinadora en la Fundación Formación y Empleo PV de un equipo de investigación sobre formación y orientación profesional para el empleo.

### **García Pérez Calabuig, María**

Desempeña su labor docente e investigadora en el Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad Nacional a Distancia (UNED). Sus líneas de investigación se centran en la educación a distancia, la e-inclusión, la brecha digital, alfabetización digital, los derechos humanos de cuarta generación y la investigación en el campo de la educación virtual. Secretaria de la Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED, <<http://www.utpl.edu.ec/ried>>), Jefa de Redacción del Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED, <<http://www.uned.es/bened>>) y colaboradora de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED, <<http://www.uned.es/cued>>) de la UNED.

### **Giménez Urraco, Elena**

Profesora ayudante en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de València. Interrumpió sus estudios de doctorado para trabajar durante casi una década en el Programa de Absentismo Escolar del Barrio de La Coma (Paterna), en el área metropolitana de la ciudad

de Valencia. Hoy escribe su tesis doctoral sobre las relaciones pedagógicas en contextos de exclusión.

## **Horcas López, Vicent**

Profesor ayudante del Departamento de Didáctica i Organització Escolar en la Universitat de València. Tiene una larga experiencia profesional como educador social en colectivos migrantes. Ha realizado trabajos de investigación en el ámbito de las migraciones en el contexto educativo. Tiene varias publicaciones sobre menores y jóvenes migrantes. Actualmente participa en equipos de investigación sobre abandono escolar temprano y los saberes profesionales vinculados a la relación educativa en el ámbito escolar y de la educación social. Está finalizando su tesis doctoral sobre los Menores no Acompañados en la Comunitat Valenciana.

## **Molina Galvañ, Dolo**

Doctora en Pedagogía (2010). Profesora Ayudante en el departamento de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de València. Comprometida con la renovación pedagógica y la formación docente he estado vinculada al MRP del País Valencià –Gonçal Anaya–. Comprometida con el pensamiento y la práctica de la diferencia sexual sostengo, junto a otras mujeres, los encuentros de *Sofías, relaciones de autoridad en educación*. Comprometida con las prácticas políticas de intercambio, de indagación y de reflexión sobre la educación en el presente, sostengo, también con otras, el espacio *Sembra, educar en relació*. Me interesa, de manera especial, indagar y comprender la práctica viva de los procesos educativos; y el desarrollo de mi estudio e investigación se orienta hacia el pensamiento de la experiencia y la investigación biográfico-narrativa.

## **Muñoz Moreno, José Luís**

Nacido en Ripollet en 1980. Pedagogo, Doctor en Calidad y Procesos de Innovación Educativa y Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia. Las principales líneas de investigación en las que trabaja son: los municipios y la educación, el desarrollo organizacional de las instituciones socioeducativas, el abandono y la retención de estudiantes y la tutoría y la transición.

Ha sido profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona y ha realizado estancias académicas en la Universidad Complutense de Madrid y la Université Paris V Sorbonne.

## **Palomares-Montero, Davinia**

Profesora Ayudante Doctor en la Universitat de València. Es Doctora en Sociología (Sobresaliente Cum Laude y Mención Europea) y Licenciada en Pedagogía. Ha recibido el Premio Extraordinario de Doctorado en el área de Sociología y Economía y el Premio de la Fundación Europea para la Sociedad de la Información y Euroeditions por su trabajo titulado «La evaluación de las Instituciones de Educación Superior: Una revisión bibliográfica de sistemas de indicadores». En la actualidad, sus áreas de interés se centran en el desarrollo y la innovación curricular y el emprendimiento social.

## **Ros Garrido, Alicia**

Diplomada en Estudios Avanzados en Pedagogía y actualmente Profesora Ayudante en el Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de València. Ha realizado trabajos de investigación en el contexto de la formación profesional especialmente, sobre las características del mercado laboral que influyen en este contexto. Tiene varias publicaciones sobre el ámbito de la formación profesional tanto en la formación profesional reglada como no reglada. Actualmente está realizando la tesis doctoral en la formación profesional para el empleo cuyo objetivo es investigar las posibilidades de los procesos curriculares de la formación profesional para el empleo.

## **Suárez Guerrero, Cristóbal**

Doctor en Educación en procesos de formación en espacios virtuales por la Universidad de Salamanca y profesor de la Universitat de València, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Miembro del Consejo asesor Informe Horizon Iberoamérica 2010 y 2012-2017 en UOC-NMC, miembro de Red de Expertos de la Escuela Virtual para América Latina y el Caribe del PNUD. Ha publicado libros y artículos en torno a la pedagogía virtual, la innovación educativa con tecnología y redes sociales de aprendizaje

y cooperación. Su edublog se titula «Educación y Virtualidad», <<http://educacion-virtualidad.blogspot.com.es/>>.

### **Tarín Ibáñez, Julio**

Profesor asociado en el Dpto. de Didàctica i Organització Escolar desde 2010. Lleva veinte años trabajando como maestro de educación primaria y educación especial en colegios públicos de Valencia y Alicante. Su línea de investigación se centra en la evaluación e intervención escolar en necesidades educativas especiales, concretamente en las dificultades del aprendizaje de la lectura y las matemáticas.

### **Tárraga Mínguez, Raúl**

Profesor en el Dpto. de Didàctica i Organització Escolar desde 2010. Anteriormente fue maestro de educación especial en diferentes centros públicos de Valencia y Castellón. Sus líneas de investigación se centran en la intervención escolar en necesidades educativas especiales, el uso de las TIC en este tipo de intervenciones y la formación inicial de maestros y maestras.

### **Valle Aparicio, J. Eliseo**

Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia, Director Académico del *HispanicStudiesProgram* de la Universidad de Virginia y Director Residente del *SummerProgram* de *Michigan StateUniversity*, en Valencia. Autor de diversos libros y artículos sobre las conexiones entre literatura e historia y en temas de género, actualmente investiga sobre Equipos directivos, Liderazgo educativo y en general en materias de Organización Escolar.

### **Verdeguer-Aracil, Inmaculada**

Profesora titular de la Universitat de València en el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Se encuentra realizando su tesis doctoral en el Departamento de Sociología de la Universitat de València. Desarrolla sus labores docentes y de investigación en torno a la «igualdad de género y no discriminación» y «la representación mediática de la mujer inmigrante».

Ha recibido el segundo premio al grupo docente de la asignatura Igualdad de Género y No Discriminación, en la primera convocatoria Premio de Género y Docencia en la Educación Superior «Olimpia Arozena Torres».



# Índice

Sumario .....	7
<b>Prólogo. La educación inclusiva como oportunidad de enseñanza y aprendizaje .....</b>	<b>9</b>
Referencias bibliográficas .....	14
<b>CLAVES INCLUSIVAS PARA (RE)PENSAR LA ESCUELA. ....</b>	<b>15</b>
<b>Introducción. Una escuela inclusiva cada vez más necesaria, también en tiempos de crisis .....</b>	<b>17</b>
Referencias bibliográficas .....	25
<b>1. Escuela inclusiva: controversias en torno a discursos, políticas y actitudes .....</b>	<b>27</b>
Introducción. ....	27
Discursos e ideas sobre la educación inclusiva. ....	30
Políticas de reforma educativa en España .....	34
Valores y actitudes de los actores educativos. ....	39
Conclusiones .....	49
Referencias bibliográficas .....	51
<b>2. Procesos de segregación y guetización escolar: desigualdades educativas e inmigración .....</b>	<b>54</b>
Introducción. ....	54
¿Qué inmigración? ¿Para qué escuela? .....	56
Desigualdad, exclusión social e inmigración. ....	61
Segregación escolar e inmigración .....	66
Factores que influyen en la segregación escolar. ....	68

Segregación interna del sistema escolar . . . . .	72
A modo de síntesis . . . . .	74
Referencias bibliográficas . . . . .	75
<b>3. La organización y atención a la diversidad en los centros educativos . . . . .</b>	<b>79</b>
Relevancia de la atención a la diversidad en los centros educativos de Primaria y Secundaria . . . . .	79
Servicios Psicopedagógicos en atención a la diversidad . . . . .	84
Servicios de apoyo a alumnos/as sensoriales o motores . . . . .	84
Servicios de apoyo al alumnado con patologías crónicas o de larga duración . . . . .	85
Servicios de apoyo al alumnado en riesgo social . . . . .	85
Servicios de salud mental en paidopsiquiatría . . . . .	86
Servicios de apoyo pedagógico . . . . .	86
Servicios de orientación profesional y empleo . . . . .	87
Servicios de apoyo psicopedagógico singulares . . . . .	87
Planes, programas y proyectos para atender a la diversidad. . . . .	88
Proyecto de convivencia . . . . .	89
Programas de diversificación curricular. . . . .	89
Programas de cualificación profesional inicial. . . . .	90
Plan de acogida . . . . .	90
Plan de atención a la diversidad. . . . .	90
Plan educativo de entorno. . . . .	91
Plan de acción tutorial . . . . .	91
Los procesos organizativos implicados . . . . .	92
Avanzar hacia la inclusión: reto de los centros educativos. . . . .	96
Referencias bibliográficas . . . . .	100
<b>4. Liderazgo inclusivo para una escuela inclusiva: el rol de la dirección . . . . .</b>	<b>102</b>
Introducción y planteamiento del problema . . . . .	102
Fundamentación teórica. . . . .	104
Metodología y objetivos del estudio . . . . .	107
Resultados . . . . .	108
Conclusiones . . . . .	119
Referencias bibliográficas . . . . .	120
<b>5. Respuestas integradoras de la multiculturalidad en el currículum: contenidos y metodologías . . . . .</b>	<b>123</b>
El sentido de la educación . . . . .	123
Educación e integración como premisas del desarrollo . . . . .	131
El modelo integrador y las respuestas del currículum . . . . .	136
Para concluir . . . . .	140



Referencias bibliográficas . . . . .	140
<b>6. Explorar la relación educativa. Acompañar el proceder creativo de una maestra . . . . .</b>	<b>143</b>
Volviendo al comienzo . . . . .	143
Ponerse en marcha: caminar hacia el aula . . . . .	147
El encuentro con la maestra, hacer lugar para el diálogo . . . . .	149
La entrada en el aula, la tensión entre las expectativas y la realidad . . . . .	152
Aprender a caminar volviéndose atenta. . . . .	154
Escuela y aula: contextos de vida, contextos de relación . . . . .	159
Imágenes de vida y belleza . . . . .	162
El movimiento de la voz . . . . .	163
Mostrarse, entre la presencia y la ausencia . . . . .	165
A modo de cierre . . . . .	166
Referencias bibliográficas . . . . .	170
<b>PROPUESTAS Y ACCIONES MÁS ALLÁ DE LO ESCOLAR. . . . .</b>	<b>173</b>
<b>Introducción. Trabajo, transiciones, redes e inclusión social: la formación que complementa la escolaridad . . . . .</b>	<b>175</b>
Referencias bibliográficas . . . . .	181
<b>7. Educación social con infancia y juventud en riesgo: ¿intervenir, acompañar, aplicar protocolos? . . . . .</b>	<b>183</b>
Supuesto práctico. Situándonos . . . . .	183
Exclusión social y exclusión educativa. ¿Vinculadas? . . . . .	185
Educación y contextos de exclusión . . . . .	190
Centros extraordinarios en barrios extraordinarios. . . . .	193
La relación pedagógica. Los enfoques de la intervención . . . . .	196
Tarea deliberada. Acción reflexionada. Intervención compartida . . . . .	197
Responsabilidades. Deontología. Compromisos. . . . .	201
Reflexiones. Conclusiones. Propósitos . . . . .	202
El final de la historia. Para pensar . . . . .	204
Referencias bibliográficas . . . . .	204
<b>8. Trabajo y educación: reflexiones sobre la formación para el empleo . . . . .</b>	<b>207</b>
Introducción. . . . .	207
El trabajo y la educación en la sociedad contemporánea. . . . .	208
Trabajo y formación: políticas activas de empleo . . . . .	210
Formación para el empleo . . . . .	212
Políticas europeas sobre la educación y la formación. . . . .	213
Alcance e iniciativas en el contexto español . . . . .	214

Dos programas para la mejora de la empleabilidad de las personas en situación o en riesgo de exclusión social . . . . .	215
Observaciones finales . . . . .	221
Referencias bibliográficas . . . . .	222
<b>9. Reconocimiento de saberes no escolares: acreditación desde el Sistema Nacional de las Cualificaciones y de la Formación Profesional . . . . .</b>	<b>224</b>
Introducción: El saber no ocupa lugar . . . . .	224
Las cualificaciones profesionales más allá del Estado español . . . . .	228
Sistema Nacional de Cualificaciones en el Estado español . . . . .	233
Reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias. . . . .	237
Avances en la certificación y acreditación en el Estado español. . . . .	240
Conclusiones . . . . .	246
Referencias bibliográficas . . . . .	247
<b>10. Comunidad y alfabetización múltiple como condiciones de aprendizaje en red . . . . .</b>	<b>250</b>
Introducción. . . . .	250
La construcción social en Internet . . . . .	252
¿Cómo se aprende en red? De la enseñanza a la participación. . . . .	256
Comunidades virtuales de aprendizaje . . . . .	258
Alfabetización múltiple: la destreza social como rasgo distintivo . . . . .	261
La alfabetización múltiple en comunidades virtuales de aprendizaje . . . . .	264
Conclusiones . . . . .	266
Referencias bibliográficas . . . . .	268
<b>11. Proyectos educativos de emprendimiento social. ¿Promueven las universidades la inclusión social más allá de lo escolar? . . . . .</b>	<b>272</b>
Introducción. . . . .	272
Economía social: otro modo de emprender. . . . .	273
El concepto de emprendimiento social: re-iniciando la economía social . . . . .	276
Enseñar y aprender el emprendimiento social. . . . .	278
El contexto universitario: ¿facilitador o limitador del emprendimiento social? . . . . .	281
La contribución del Proceso de Bolonia . . . . .	282
El emprendimiento social como competencia. . . . .	283
Proyectos educativos de emprendimiento social en universidades: el caso de las universidades públicas valencianas . . . . .	284
Conclusiones . . . . .	293
Referencias bibliográficas . . . . .	294

<b>Autoras y autores</b> . . . . .	299
Antonelli Marcelino Brabo, Tânia Suely . . . . .	299
Aparisi-Romero, Joan A. . . . .	299
Chisvert Tarazona, María José . . . . .	300
García Pérez Calabuig, María . . . . .	300
Giménez Urraco, Elena . . . . .	300
Horcas López, Vicent . . . . .	301
Molina Galvañ, Dolo . . . . .	301
Muñoz Moreno, José Luís . . . . .	301
Palomares-Montero, Davinia . . . . .	302
Ros Garrido, Alicia . . . . .	302
Suárez Guerrero, Cristóbal . . . . .	302
Tarín Ibáñez, Julio . . . . .	303
Tárraga Mínguez, Raúl . . . . .	303
Valle Aparicio, J. Eliseo . . . . .	303
Verdeguer-Aracil, Inmaculada . . . . .	303

