

HACIA UNA EDUCACIÓN MÁS INCLUSIVA: LA TRANSFORMACIÓN DE UN CENTRO EDUCATIVO¹

Towards a More Inclusive Education: A School Transformation

M.^a Luz M. FERNÁNDEZ BLÁZQUEZ y Gerardo ECHEITA SARRIONANDIA

Universidad Autónoma de Madrid. España.

mluz.fernandez@uam.es; gerardo.echeita@uam.es

<https://orcid.org/0000-0003-1551-1586>; <https://orcid.org/0000-0001-8682-5342>

Fecha de recepción: 10/11/2021

Fecha de aceptación: 18/02/2022

Fecha de publicación en línea: 01/09/2022

Cómo citar este artículo: Fernández Blázquez, M.^a Luz M., y Echeita Sarrionandia, G. (2023). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 185-206. <https://doi.org/10.14201/teri.27699>

RESUMEN

La investigación en educación inclusiva apunta la necesidad de ampliar nuestra comprensión sobre los procesos de transformación escolar con horizonte inclusivo desde los contextos particulares, con enfoque *emic*. La investigación que presentamos busca contribuir en esa dirección. Se trata de un estudio de caso único de tipo instrumental con aproximación cualitativa. Tiene como objetivo principal conocer el desarrollo del proceso de transformación con horizonte inclusivo de un centro

1. Este artículo se realiza con apoyo del Proyecto financiado por el Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad con referencia EDU 2017-86739-R y de un contrato predoctoral para la Formación del Personal Investigador de la Universidad Autónoma de Madrid.

educativo, analizando los motivos que lo impulsaron y las estrategias seguidas para comenzar su proceso de cambio. Se emplearon como estrategias de recogida de información la entrevista, realizando un total de 37 a 27 miembros de la comunidad educativa, y el grupo de discusión, realizando tres a un total de 16 informantes. Desde un análisis temático de tipo inductivo extraemos los principales resultados relacionados con dos grandes dimensiones: la ruptura con lo preestablecido y las estrategias en el proceso de transformación. La primera de las dimensiones cuenta con dos bloques temáticos, donde se perfilan los motivos que llevaron a los profesionales de la comunidad educativa a emprender el proceso de cambio y el horizonte que siguieron. La segunda muestra las estrategias que pusieron en marcha relacionadas con los cambios en la estructura y la organización del centro, la conexión con la propia práctica profesional y el acompañamiento al profesorado en el cambio. Desarrollar una educación inclusiva puede significar una transformación personal relacionada con la percepción de uno mismo como agente de cambio y una transformación colectiva desde las estrategias grupales que se desarrollan y del propio cambio institucional que se necesita.

Palabras clave: educación inclusiva; transformación educativa; estudio de casos; inclusión; cambio educativo.

ABSTRACT

Research in inclusive education points out the need to broaden our understanding of school transformation processes with an inclusive horizon from particular contexts, with an emic approach. The research we present seeks to contribute in that direction. This is a single case study of an instrumental type with a qualitative approach. Its main objective is to know the development of the transformation process with an inclusive horizon of an educational center, analyzing the reasons that prompted it and the strategies followed to start its change process. We have used the interview as information gathering strategies, carrying out a total of 37 to 27 members of the educational community, and the discussion group, carrying out three with a total of 16 informants. From an inductive thematic analysis we extract the main results related to two large dimensions: the break with the pre-established and the strategies in the transformation process. The first of the dimensions has two thematic blocks, where the reasons that led the professionals of the educational community to undertake the process of change and the horizon that they followed are outlined. The second shows the strategies they put in place related to changes in the structure and organization of the center, the connection with their own professional practice and the accompaniment of teachers in the change. Developing an inclusive education can mean a personal transformation related to the perception of oneself as an agent of change and a collective transformation from the group strategies that are developed and the institutional change that is needed.

Keywords: inclusive education; educational transformation; study of cases; inclusion; educational change.

1. INTRODUCCIÓN

La difusión de los presupuestos teóricos de la educación inclusiva tiene alcance y presencia internacional (UNESCO, 2020). Sin embargo, aún hoy, estamos en claro riesgo de entender la educación inclusiva como obra maestra de la retórica, porque parece representar una ética ideal sólida, fácil de aceptar y difícil de rechazar (Artiles y Kozleski, 2016; Norwich, 2014), pero con mucha menos representación en las acciones. A pesar de ser reconocida como un derecho humano (UN, 2006) y aun siendo parte de la Agenda 2030 de la UNESCO (2015), las presiones internacionales parecen no ser suficientes para su desarrollo en los diferentes contextos (UNESCO, 2020).

La investigación identifica aspectos de diferente naturaleza que pueden estar de fondo en la difícil y compleja tarea de traducción de los valores inclusivos a la acción (Booth y Ainscow, 2015). A *nivel conceptual* encontramos que dentro de las diferentes esferas sociales y contextos se mantienen distintas comprensiones sobre el concepto (Messiou, 2016; Nilholm y Göransson, 2017). A *nivel cultural* conocemos que las reformas de alcance nacional que requiere la construcción de una educación más inclusiva pueden *redefinirse* o *recalibrarse* en los contextos locales, de modo que se ajusten a lo preexistente en los mismos (Powell, Edelstein y Blanck, 2015), generando escenarios muy dispares incluso dentro de un mismo país y con el propio horizonte inclusivo (Göransson y Nilholm, 2014; Hakala y Leivo, 2017). A *nivel práctico*, en los centros escolares, identificamos las complejidades que entrañan los procesos de movilización del conocimiento del ámbito investigador al práctico (Korsgaard *et al.*, 2018) así como la dilemática y también compleja tarea que supone la creación y mantenimiento por los profesionales de la educación de la coherencia entre el discurso teórico y práctico (Naraian y Schlessinger, 2017; Messiou y Ainscow, 2020). Así, necesitamos comprender el modo en que se traducen los presupuestos teóricos en los propios contextos (Korsgaard *et al.*, 2018) cobrando especial valor los lugares con estructuras descentralizadas en materia de educación (Powell *et al.*, 2015), como es el caso de España, y explorar los mecanismos mediante los que los propios profesionales de la educación llegan a asumir y comprometerse con el desarrollo de pedagogías inclusivas (Göransson y Nilholm, 2014; Messiou, 2016; Naraian y Schlessinger, 2017). En este marco, los enfoques investigadores de *tipo emic*, es decir, que comprenden los procesos investigados desde el punto de vista de los participantes, pueden contribuir en, al menos, dos sentidos: (1) ampliar nuestra comprensión sobre algunas de las lagunas que la literatura identifica y que hemos señalado previamente; (2) situarnos en una epistemología que permite reubicarnos y alejarnos de la tendencia, para algunos preocupante, hacia la que se dirige la investigación en educación (Morín, 2006) y el modo de comprender la práctica educativa, a través de instrumentos estadísticos y basados en metaanálisis, que deja de *escuchar* la práctica educativa (Korsgaard *et al.*, 2018), ignorando la

realidad que enfrentan los docentes y educadores y perdiendo así contacto con el *tacto pedagógico* (Herbart, 1896, citado en Korsgaard *et al.*, 2018).

La investigación que aquí mostramos busca aportar luz en este sentido y su fin último se puede condensar desde las palabras de la UNESCO: “¿*Cómo* podemos promover la legislación, las políticas, los programas y *las prácticas* que garanticen la inclusión y la equidad en la educación?” (2020, p. 8, traducción propia, énfasis añadido). Para ello nos hemos aproximado a una comunidad educativa que emprendió un proceso de cambio y hemos estudiado en profundidad el proceso seguido.

2. OBJETIVOS: PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Partimos de una pregunta de investigación principal que se concreta en dos preguntas específicas²:

- ¿Cómo se ha desarrollado el proceso de transformación escolar con la intención de desarrollar una educación más inclusiva?
 - * ¿Qué motivos impulsaron el inicio del proceso?
 - * ¿Qué estrategias siguieron y desarrollaron para impulsar la transformación con ese horizonte de cambio en la comunidad educativa?

3. MÉTODO

Hemos realizado un estudio de caso único de tipo instrumental (Creswell, 2013; Yin, 2009). Este diseño nos ha permitido profundizar en el proceso de transformación con horizonte inclusivo de un centro educativo de la Comunidad de Madrid (España).

Investigaciones en el ámbito de la educación inclusiva manifiestan la importancia de explicar las asunciones filosóficas que están de base en la investigación (Messiou, 2016; Slee, 2019). De este modo, a nivel ontológico, entendemos que las vivencias sobre el proceso de transformación del centro educativo que estudiamos tienen un *nivel de complejidad elevado y sistémico* (Martínez, 2006;). El *sentido del cambio* debe construirse y comprenderse desde el contexto de la propia institución y sus integrantes, quienes pueden otorgar *diferentes significados* a esa experiencia adoptando así la idea de *realidades múltiples* (Creswell, 2013). Entendemos que la imagen del objeto de estudio que mostramos no supone un reflejo como mostraría un espejo, situándonos de este modo en asunciones epistemológicas positivistas (Vasilachis de Gialdino, 2009) sino, más bien, el análisis que aquí presentamos supone uno de los múltiples acercamientos que podríamos realizar a nuestro objeto de estudio (Denzin y Lincoln, 2012; Gibbs, 2012). Así,

2. Esta investigación se enmarca en una tesis doctoral que ha tenido como objetivos conocer también los resultados de ese proceso de transformación vivido en la comunidad educativa.

podemos situar esta investigación en un *paradigma constructivista-interpretativo* (Denzin y Lincoln, 2012).

3.1. Descripción del caso

Se trata de un centro educativo concertado impulsado por una Fundación. Está ubicado en la zona norte de Madrid capital (España). Funciona desde el año 1953. Es de línea tres y en el momento del estudio contaba con 1269 estudiantes distribuidos en clases desde el Aula de 2 años hasta 2º de Bachillerato. El equipo docente está conformado por 90 docentes entre profesorado, equipo de orientación y personal directivo. Según señala su director, el centro tiene un 5% de su alumnado con la consideración de *alumnado con necesidades educativas especiales*, y otro 5% podría tener tal consideración pero no sucede así en este colegio por política de centro y acuerdo con las familias. En el año 2008 coincidiendo con un cambio en el equipo directivo del centro, emprendieron un proceso de transformación que buscaba transformar el centro con un horizonte inclusivo.

3.2. Participantes: criterios de selección

Los criterios de *casos críticos y variación máxima* propuestos por Miles *et al.* (2014) han contribuido a conformar la muestra total de 33 informantes: 30 docentes con diferentes roles en la comunidad educativa (equipo directivo, departamento de orientación, profesorado) y tres progenitores de estudiantes del centro.

3.3. Estrategias de recogida de información

Para explorar tanto los motivos que llevaron al inicio del cambio como las estrategias seguidas en el proceso, hemos empleado las siguientes estrategias de recogida de información:

- Entrevista semiestructurada. Hemos realizado 31 entrevistas semiestructuradas (Kvale, 2011) y con diferentes formatos (individuales y en pareja) de entre 30 y 120 minutos a 27 informantes de la comunidad educativa.
- Grupos de discusión (Barbour, 2013). Hemos realizado tres grupos de discusión con profesorado de Educación Primaria (5 docentes), de Educación Secundaria (5 docentes) y el Departamento de orientación (6 miembros del equipo) de 50 minutos de duración cada uno.

3.4. Calidad de la investigación

Esta investigación ha sido aprobada por el Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Madrid (España). Además, hemos tenido explícitamente en cuenta

principios propios de la calidad en la investigación cualitativa: reflexividad, transparencia, autenticidad, perspectiva holística, sistematicidad metodológica, coherencia y conciencia de complejidad (Gehrig y Palacios, 2014;). Asimismo hemos seguido un proceso de triangulación entre fuentes de datos (Denzin, 1970, citado en Flick, 2015) contrastando los datos y análisis que tienen potencial comparativo (Barbour, 2013), como son las entrevistas en diferentes formatos y el grupo de discusión. La triangulación entre investigadores (Cresswell, 2013) se ha realizado entre tres investigadores, dos de ellos firman este trabajo, contrastando periódicamente los análisis y las interpretaciones realizadas por el primero de los investigadores. Además, también se siguió un proceso de revisión por los interesados (Stake, 2013), contrastando los análisis y resultados con diversos profesionales del centro a lo largo del estudio y en una sesión de devolución final con el director del centro educativo.

3.5. *Procedimiento de análisis de la información*

La información recabada ha sido transformada en información textual en soporte informático. Hemos realizado un análisis temático de tipo inductivo (Braun y Clarke, 2006; Flick, 2013) incluyendo contenido latente o implícito y semántico o explícito (Frieze, 2019) en coherencia con el paradigma de investigación adoptado. Entendemos como tema algo que condensa el sentido o un patrón de parte de la información encontrada (Braun y Clarke, 2006). En los análisis nos hemos apoyado en el programa informático *ATLAS ti* en su versión 1.6.0.

Los bloques temáticos y temas identificados en los análisis se aglutinan en dos grandes dimensiones La ruptura con lo preestablecido y Las estrategias en el proceso de transformación. La primera de ellas aglutina los temas relacionados con el *porqué del inicio* y el *hacia dónde*, es decir, los motivos para comenzar el cambio y el sentido que la comunidad educativa quería darle a su proceso (Tabla 1).

La Dimensión 2 condensa los temas identificados sobre los *cómos*, es decir, las estrategias seguidas para poder materializar el proceso de cambios (Tabla 2).

TABLA 1
DIMENSIÓN 1. LA RUPTURA CON LO PREESTABLECIDO

Bloque temático	Tema
Motivos para transformar	Alumnado: reproducir
	Prácticas-ideario: incoherencia
	Trabajo docente: insatisfacción
	Experiencias transformadoras: la realidad inacabada
Sentido de la transformación	Abierta a todos
	Teoría como preocupación esencial

TABLA 2
DIMENSIÓN 2. LAS ESTRATEGIAS EN EL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN

Bloque temático	Tema
Estrategias: Cambios en estructura y organización	Cambios en el liderazgo
	Hacia la configuración de la escuela como comunidad: los claustros
	Transformar la práctica pedagógica
Estrategias: hacia el vínculo con la experiencia	Realidad inacabada
	Actuar
	Necesidad
	Vivir lo que enseñan
Estrategias: desde el vínculo con las personas	Disponibilidad y sintonía emocional
	Resistencias

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los bloques temáticos y temas. Cada tema lleva por título entrecomilladas expresiones literales de los participantes que condensan el modo en que se concreta el tema. Todos los nombres que figuran en las citas son pseudónimos.

Dimensión 1. La ruptura con lo preestablecido

¿Cómo llegar a *percibir la necesidad* de transformar la realidad?, ¿hacia dónde *dirigir* los esfuerzos para el cambio? En esta dimensión encontramos alta presencia de las voces de dos personas que tuvieron un rol fundamental como agentes de cambio en los inicios del proceso de transformación (Powell *et al.*, 2015) y visibilizan el proceso de modo más evidente. Están vinculados al departamento de orientación del centro educativo (para un análisis mayor ver Fernández-Blázquez y Echeita, 2018).

4.1. *Motivos*

4.1.1. Alumnado: reproducir. “Quiero ser como los demás de 1º A, con todo y con todos”

Los profesionales del departamento de orientación vivieron experiencias con el alumnado que en cierto sentido les facilitaron problematizar la realidad, desarrollar procesos reflexivos acerca de las implicaciones de sus propias prácticas en la configuración de la experiencia educativa del alumnado y tomaron conciencia de su rol o responsabilidad en la creación de esa experiencia. Estas vivencias se relacionan principalmente con el modo en que se ofrecía el apoyo educativo a los estudiantes considerados con necesidades educativas especiales. Concretamente, las

palabras que abren este tema proceden de la historia de una estudiante del centro educativo. Esta estudiante, Vaiana, desde la voz de Mariana:

yo lo sé también por las conversaciones que tenía con la PT, esa es la que hizo cambiar un poquito todo el modelo. Porque no se conseguía llegar a ella. ¿Sabes?
(Mariana, departamento de orientación).

“No se conseguía llegar a ella” implica una perspectiva transformadora respecto a la comprensión de la diversidad que existía previamente en la comunidad educativa. Permitió romper la inercia y vincularse con su propia experiencia profesional: cuestionándose su modo de trabajar y sus propias prácticas como departamento.

4.1.2. Prácticas-ideario: incoherencia. “Incoherente con los propios principios del colegio”

La puesta en relación del ideario del centro educativo y las prácticas de los miembros del departamento de orientación mostraba incoherencia. Lo que el ideario identificaba como propuesta educativa no se relacionaba con lo que ellos hacían como departamento de orientación o aquello a lo que contribuían.

había unas fisuras grandes entre la razón de ser del colegio y lo que nosotros hacíamos como departamento. Entonces eso nos generó muchos interrogantes (...) no estábamos satisfechos.

(Crista, departamento de orientación).

Esto les permitió articular sus reflexiones en torno al ideario y la práctica, en torno a lo que, podríamos denominar, la búsqueda de la coherencia entre el discurso y la acción.

4.1.3. Experiencias transformadoras: la realidad inacabada. “Experiencias de transformación de verdad”

La experiencia de conocer alternativas de intervención que contribuían a la transformación profunda de la vida de las personas parece que constituyó un fuerte aliciente en los profesionales para llevarlos a pensar que la transformación era posible, que lo existente podía ser transformado.

Estaba en un momento crítico en el que sentí... Sentía que esto o me terminaba de absorber, o el sistema tal y como estaba me terminaba de absorber, llevarme a un lugar pues diferente [al de ahora] o yo encontrar otra cosa. [...] Porque yo también estaba viviendo fuera del cole experiencias de transformación en contextos de educación no formal, experiencias de transformación de verdad, que son las que a mí me han emocionado toda la vida... Que por eso estoy aquí.

(Crista, departamento de orientación).

Comenzó entonces un camino de búsqueda de alternativas para esa nueva construcción, apoyándose en la teoría y emprendiendo procesos formativos y conociendo prácticas.

4.2. *Sentido de la transformación*

4.2.1. Abierta a todos. “Se abra a todos sin excepción”

La cita que encabeza este tema proviene de la Propuesta Educativa del centro y remite al horizonte seleccionado por el centro educativo para su proceso de transformación. Se constituye como el filtro con el que comenzaron a seleccionar todos aquellos contenidos teóricos o prácticos que les permitían avanzar hacia la nueva configuración del centro educativo. Algunos de los miembros de la comunidad educativa se han referido explícitamente en el horizonte del cambio a la educación inclusiva:

Un modelo inclusivo en el que todos los alumnos que tienen una necesidad de apoyo están dentro de su aula, los recursos están dentro del aula, el alumno participa de la misma actividad, participa de la misma dinámica, pero con unos objetivos en algunos momentos diferentes, para conseguir su propio avance dentro de... dentro del aula y de la actividad que se esté trabajando, pero la que se esté proponiendo.
(Enara, departamento de orientación).

4.2.2. Teoría como preocupación esencial. “Buscar todo aquello que está fundamentado”

Todas las personas entrevistadas aluden a algún concepto o corriente teórico-educativa que comenzó a cobrar valor en los inicios del cambio y nos permite identificar que la *teoría* durante el proceso de transformación se configuró como una preocupación esencial y que también delimitaba las posibilidades de acción. Esta docente comparte su experiencia de búsqueda de alternativas al modo en que se daba respuesta al alumnado en su asignatura, el alumnado que “no encajaba en ningún sitio”:

Entonces investigando fue cuando empezamos a ver que aquello tenía prácticamente ningún efecto, muy poco efecto. O sea, lo hacíamos con muy buen... con mucho cariño, pero no tenía prácticamente ningún efecto
(Saray, equipo directivo).

Dimensión 2. Las estrategias en el proceso de transformación

A continuación se detallan las estrategias que pusieron en marcha en la comunidad en torno a tres bloques temáticos: cambios en la estructura, la disponibilidad emocional y las resistencias.

4.3. Estrategias: cambios en estructura y organización

4.3.1. Cambios en el liderazgo. “La dirección necesitaba vehicular ese apoyo a través de las jefaturas”

En los inicios del proceso de cambio el liderazgo no estaba conectado con aspectos pedagógicos. Por lo tanto, la problematización de la realidad, el sentimiento de necesidad de cambio y la visión de sí mismos como agentes protagonistas para ello no era compartido por parte del equipo directivo como sí lo era por miembros del departamento de orientación. Por motivos coyunturales uno de los miembros del departamento de orientación pasó a ser jefe de estudios de Educación Primaria y ahí desde una posición de *liderazgo formal* pudieron comenzar algunos cambios. De hecho, el impulso del cambio en este centro educativo viene del equipo directivo:

Si no hubiese sido la junta directiva quien hubiese echado el valor necesario para hacer todo esto, no hubiese sido.

(Galo, docente Educación Primaria).

4.3.2. La escuela como comunidad: uso de los claustros. “Tenemos que generar claustros de estar todos juntos”

Las palabras que abren este tema aluden a la intención al comienzo de la transformación de vincular el trabajo entre compañeros. La información obtenida apunta a que los claustros comenzaron explícitamente a ser un lugar de encuentro de todo el equipo de profesionales, con la intención de transformar la ausencia de trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad:

Entonces fue la reflexión de: “tenemos que generar claustros de estar todos juntos” (...). Pero la primera propuesta fue: “tenemos que tener una excusa cada jueves para convencer a los... para hacer que nos juntemos. Y luego aunque se hagan tareas comunes y nos dividamos pero nos tenemos que juntar para hacer alguna reflexión sobre algo, aunque solo sea para dar avisos y tal”.

(Cristian, equipo directivo).

4.3.3. Transformar la práctica pedagógica. “Buenas prácticas”

Uno de los temas que se ha reflejado ha sido específicamente la transformación de la metodología docente. Tiana cuenta algunas de las transformaciones específicamente que se realizaron:

Porque empezamos con el tema de quitar libros; después de quitar libros, empezamos a trabajar por proyectos; (...) luego surgió, hace un par de años, el proyecto comunicación y lenguaje, lo que es el tema comunicativo...

(Tiana, Educación Infantil).

Como hemos visto en el tema relacionado con el sentido del cambio, la teoría se erigía como preocupación esencial en este grupo de profesionales. Esto supuso que las transformaciones en metodología fueran apoyadas en procesos formativos al profesorado:

raro es el año que no tengas cursillo, proceso de formación de un día, alguna cosa, algo, es raro el año que no tengas algo, inclusión, deporte inclusivo, gestión, resolución de conflictos...

(Merlín, Educación Primaria).

4.4. *Estrategias: hacia el vínculo con la experiencia*

4.4.1. Realidad inacabada. “Nos pusimos a soñar”

Emplearon diferentes estrategias con el profesorado para contribuir a su comprensión de la realidad como algo inacabado y que puede transformarse. Entre ellas encontramos: soñar con formas alternativas de educar, realizar procesos de formación o compartir y ver prácticas de otros compañeros y compañeras del centro. Con relación a la idea de soñar comenta Cristian:

Nos sentamos a soñar con el claustro, nos pusimos a soñar, qué soñamos para nuestros alumnos, de hecho, eso todavía está documentado y puesto por la sala de profesores y seguimos trabajando muchas veces con esa energía, qué soñamos, cuando soñamos resulta que no soñamos que suspendemos a todos y que todo el mundo estudia mucho por las tardes, cuando soñamos un aula, una escuela, un no sé qué soñamos cosas muy chulas (Cristian, equipo directivo).

4.4.2. Actuar. “Dar el salto”

Frente a grandes procesos de planificación previos, encontramos más la acción y la reflexión posterior sobre esta. Tal y como señala esta docente: “tirándose a la piscina”:

Investigadora. ¿Y cómo fue eso? [comenzar algunas de las transformaciones que había descrito, en concreto, el tema de la atención temprana].

Elisa. [Risas]. Pues mira, fue un... un... un tirarse ahí a la piscina... pero a mí es que me encanta.

(Elisa, Educación Primaria).

4.4.3. Necesidad. “¿cómo puedo hacerlo?”

A nivel de centro se tomó la decisión de que ningún alumno podía salir del aula a recibir el apoyo educativo. Así, los docentes comenzaron a experimentar que

su práctica pedagógica no daba respuesta a las demandas del alumnado que ahora tenían y que las formaciones en metodología que se estaban impulsando desde el equipo directivo tenían ahora un sentido, una utilidad:

Claro, cuando cambias el modelo y ahí se aceptan determinados alumnos que antes no hubiesen tenido cabida en un centro ordinario o que no contaban o que la realidad en este centro por lo menos no era esa, pues genera dificultades en el profesor.
(Ivo, equipo directivo).

La idea del aumento de la diversidad en el alumnado, unido a la transformación del modelo de orientación desde el que los apoyos se realizaban dentro, facilitaron los procesos de reflexión sobre la práctica pedagógica.

4.4.4. Vivir lo que enseñan. “Nos hacen hacer lo mismo que quieren que hagamos”

Las palabras que abren este tema pretenden visibilizar otro de los modos en que trataron de contribuir a la creación del vínculo con la experiencia: vivir en primera persona lo que han de hacer en sus aulas. Diversos docentes comparten esto con relación al uso de metodologías, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo. Merlín, docente, explica este hecho:

En los claustros nos hacen lo mismo que quieren que hagamos nosotros de los grupos cooperativos en las clases.
(Merlín, Educación Primaria).

4.5. *Estrategias: desde el vínculo con las personas*

4.5.1. Disponibilidad y sintonía emocional. “Porque, claro, te pones en el lugar del compañero”

La disponibilidad emocional por parte de las personas que ejercieron el liderazgo en el proceso de transformación se ha mostrado muy clara a lo largo de la información recogida e incluso se formaron para ello. Esta disponibilidad significaba que los líderes parecían asumir que la gestión de la emoción del profesorado era parte de su tarea. La apertura a lo emocional pasaba por ponerse en la piel del compañero, mostrando así cierta sintonía emocional:

Al principio era un poco de ir con mucha... mucho sentido y mucha lógica y muy con todos los sentidos muy disponibles para ver cómo respiraban los compañeros e ir proponiendo cosas que estuviesen cercanas a lo que a ellos les gustaba, a sus puntos fuertes. Que fuesen ellos especialmente los que hicieran propuestas.
(Enara, departamento de orientación).

Esa apertura a la emoción del otro parece que facilitaba que pudiera darse el acompañamiento en el proceso de cambio. Ese acompañamiento a las familias sobretodo se relaciona con la idea de generar confianza. En palabras de una de las familias entrevistadas:

nosotros estuvimos a punto de llevarla [a nuestra hija] a un colegio... [de educación especial], cuando tuvimos un diagnóstico. Y fue ahí cuando ya sí que nos reunimos con Cristian [el director] para tomar una decisión. (...) Y entonces pues nos pidió que confiáramos en él porque claro teníamos serias dudas de qué hacer, cómo hacerlo y entonces pues confiamos en él. “Empecemos a trabajar en ello, empecemos a pedir personal de apoyo, empecemos a trabajar con Vaiana en ese sentido” y, bueno, fue una decisión muy importante para nosotros, pero también muy importante para el colegio. (Fausto, padre de alumna del centro educativo).

4.5.2. Resistencias. “Porque nosotros íbamos hacia un rumbo”

Las reacciones negativas, reticentes o contrarias al proceso de transformación estuvieron presentes en la comunidad educativa. Como refleja la opinión de un docente y que ha sido compartido por varios de los informantes:

(Está) el que traga, pero, bueno, tampoco sin mucho tal, hasta pasar al que te boicotea. También hay gente que directamente no lo acepta, que va en contra del proyecto, que va a malmeter que va a intentar tal... Pues como en todos sitios hay de todo, creo que la línea general es buena, o sea que la gran mayoría, incluso gente ya con una cierta edad qué dices: “¿cómo a los 60 años te vas a poner aprender nuevas metodologías, a investigar y tal?”, sin embargo, no, hay mucha gente bastante motivada con el proyecto. (Coque, Educación Infantil).

Se asumía que eran naturales y que lo importante era acogerlas como tales.

5. DISCUSIÓN

El principal objetivo de esta investigación ha sido comprender desde un enfoque *emic* el proceso de transformación de un centro educativo con la intención de desarrollar una educación más inclusiva, tratando de comprender los motivos que llevaron a iniciar el proceso así como las estrategias que se llevaron a cabo. La lógica bajo la que pueden acogerse los hallazgos de esta investigación responde a una lógica de generalización propia de las metodologías cualitativas, esto es, naturalista.

Con relación a los aspectos que llevaron a la ruptura con lo preestablecido, encontramos que la gramática escolar existente (Tyack y Cuban, 2001) dejó de visibilizarse como inamovible para las personas de ese lugar y empezó a verse desde una nueva perspectiva cercana a la idea de *puede y debe ser transformada por nosotros*. Por ello mismo, se convirtió en algo inacabado, inconcluso, con un

sentido similar al que recoge Freire (2009), quien nos habla de las personas como seres inacabados, que tienen el poder de crear, recrear y decidir sobre el mundo dado, que pasaría a no ser un mundo dado sino a ser creado conscientemente desde los actos de las propias personas. En esa creación, las cuestiones éticas cobran un valor prioritario porque de ellas depende en gran medida la respuesta al interrogante: ¿hacia dónde dirigir los esfuerzos en la transformación? Según la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (2014, p. 6) “la nueva generación de maestros y profesionales de la educación debe prepararse para ser maestros/instructores de todos los estudiantes; necesitan formación no sólo en términos de competencias sino también en valores éticos” .

En este sentido, identificamos específicamente el papel que pudieron desempeñar dos personas concretas en los inicios de la transformación, y que por ello se configuraron como agentes de cambio de gran importancia en sus inicios y para la sostenibilidad del proceso. Como también resaltan Ehrich y Carrington (2018), los agentes de cambio tienen fuertes convicciones éticas para enfrentarse a los diferentes dilemas que conllevan estos procesos de transformación con horizonte inclusivo. La existencia de personas que desempeñen este tipo de rol en los procesos de cambio ha sido puesta en valor en la literatura (Bolívar *et al.*, 2013; Murillo y Krichesky, 2012; Puig, 2012; Marchesi y Martín, 2014; Parrilla *et al.*, 2017; Schlessinger, 2018; Ehrich y Carrington, 2018). Según sugieren Powell, Edelstein y Blanck (2015) los procesos de transformación requieren la presencia de *agentes de cambio*, quienes (1) están abiertos a nuevas soluciones para los viejos problemas, (2) tienen una comprensión profunda de los obstáculos para la transformación y (3) tienen soluciones viables, el *poder* y los recursos necesarios para hacerlos cumplir. Enfatizamos la palabra *poder* porque, específicamente en el caso de este centro educativo, quienes lideraron el proceso de transformación tuvieron que adoptar también una posición de mayor autoridad formal. Pero ¿qué les llevó a estos líderes a cuestionarse lo establecido?

Se erigieron como agentes de transformación desde lo que podríamos definir como una *problematización del presente*. Esta capacidad es identificada por Koorsgard (2018) retomando la conceptualización de Hannah Arendt como “pensar sin barandilla”, y supone la oportunidad de mirar con ojos nuevos el presente. La actitud cuestionadora ante lo existente ha sido identificada en los lugares en los que se han desarrollado procesos de transformación (Bunch, 2008). Ehrich y Carrington (2018) retoman la expresión *imaginación moral* de Blumberg y Greenfield (1986) para referirse a la capacidad de las personas para ver la distancia entre cómo son las cosas y cómo podrían ser. Señalan que esta capacidad invita a la persona a actuar sobre la realidad teniendo como horizonte esas posibilidades imaginadas y desde su acción poder transformar el presente.

Esta actitud cuestionadora, que puede contribuir a problematizar el presente y animar a la persona a situarse como agente de transformación, se relaciona también con la *presencia ética* de las personas en el mundo, cuestión inicial a la que

aludíamos ante la visión de la realidad como inacabada. La práctica docente como una práctica ética ha sido identificada como tal por muchos autores procedentes de diversas corrientes teóricas (Echeita, 2013; Booth y Ainscow, 2015; Arteaga-Martínez y García, 2008; Ehrich y Carrington, 2018; Freire, 2009; Fernández-Batanero, 2013; Vázquez y Escámez, 2010). Bajo nuestra perspectiva, los aspectos éticos deben ser centrales en el camino hacia una educación más inclusiva y los resultados de este estudio dan fuerza a este convencimiento. La posibilidad de cuestionarse lo establecido se generó gracias a varios mecanismos en forma de vivencias concretas. Las describimos seguidamente.

Reconocer el valor que pueden tener estas experiencias específicas puede contribuir a comprender cuestiones que pueden configurarse como impulso en las transformaciones o como mecanismos para erosionar los procesos reproductivos en las instituciones (Powell *et al.*, 2015). Así, identificamos la conexión con el alumnado como un aspecto central. Conectarse con la experiencia específica que podía vivir el alumnado considerado con necesidades educativas especiales, los llevó a cuestionarse su práctica. Fue su mirada y empatía hacia ellos como *personas singulares* cuando esto se hizo posible. Hart y Drummond (2004) emplean el término “transformabilidad” para referirse a la articulación de concepciones que lleva al profesorado a sentirse capaz de mejorar el aprendizaje del alumnado y sus futuros desarrollos.

La necesidad de enfatizar el valor de cada alumno desde su singularidad ha sido identificada como necesario para el desarrollo de la educación inclusiva (Echeita *et al.*, 2014; Norwich, 2009; Florian, 2014; Muñoz y Porter, 2018). Específicamente el alumnado considerado con necesidades educativas especiales se configuró como el posibilitador de parte de estas oportunidades. El aumento de la heterogeneidad del alumnado en las aulas, la decisión por política de centro de que el apoyo educativo se realizaba dentro del aula, pudieron contribuir a la creación de ciertas experiencias nuevas en la práctica profesional a las que debían dar respuesta. Fue la inmersión en la “complejidad de la experiencia” al igual que identificaron en su estudio Naraian y Schlessinger (2017) la que permitió transformar. Esta situación, puede también analizarse desde las palabras de Echeita (2014, p. 51): “¿Y por qué la diversidad bien aceptada *puede* producir tales efectos positivos? Porque la diversidad genera *incertidumbre* y *desafío*, y ambos son requisitos imprescindibles para la innovación y la creatividad (...); son la condición para la excelencia” (énfasis del autor). Y señala, retomando a Skrtic (1991), que un adecuado enfoque respecto a la atención a la diversidad puede ser una gran oportunidad para aunar excelencia y equidad.

En el caso de estos profesionales, el vínculo con el alumnado como persona singular les sirvió para tomar conciencia del *desajuste de sus prácticas* con lo que podría suponer el desarrollo de una educación transformadora. En la literatura identificamos diferentes conceptos o formulaciones que, con sus matices, nos remiten de fondo a cuestiones similares a las que remiten experiencias que permiten el

cuestionamiento de lo dado. Son construcciones teóricas que sirven para nombrar sucesos que se configuran como mecanismos que pueden contribuir a la reflexión y a la transformación. Estas experiencias tienen valor por la posibilidad de que movilicen el cuestionamiento de la realidad, la creatividad y la acción y que pueden llevar a transformar lo existente (Messiou y Ainscow, 2020).

En este sentido, Schön (1992) usa el término “zonas indeterminadas de la práctica” para nombrar sucesos de la experiencia que no se pueden responder con el conocimiento que la persona tiene y generan la necesidad de encontrar nuevas maneras para poder abordarlos. Cole y Engeström (2001) desde su ampliación de la teoría de la actividad, le dan una importancia central al elemento de las “contradicciones” en el sistema de actividad de las personas o grupos y que requieren de la nueva reconfiguración del sistema para poder encontrar de nuevo el equilibrio, es decir, la respuesta considerada apropiada desde la actividad. Específicamente en el ámbito de la educación inclusiva Ainscow (2004) nos habla de “interrupciones” e identifica, retomando a Senge (1989), que estas interrupciones pueden hacer de *palancas* para cambiar el comportamiento de una organización. Sapon-Shevin (2013) específicamente menciona al alumnado con necesidades educativas especiales como “pastilla reveladora” que cubre esta función.

Es la toma de conciencia de la propia experiencia desde la vinculación con la experiencia del alumnado lo que parece que se pudo constituir como uno de los mecanismos para problematizar lo dado y comenzar la transformación: se sintieron responsables de la vida escolar de determinados alumnos a quienes no respondían educativamente como entendían que debían hacerlo, situando la práctica profesional en una lógica relacional, desde donde el cuidado hacia el alumno se configura como algo valioso. Esta mirada puede partir de situar la propia práctica educativa como práctica reflexiva (Brady, 2020) pero también *relacional*, desde la que los valores del cuidado, el interés genuino por el alumnado y el amor, son centrales (Gergen, 2015; Pennac, 2008; Vázquez y Escámez, 2010 y Vázquez, 2009). Además del vínculo con el alumnado, otra de las experiencias que pudieron suponer la oportunidad de problematizar el presente fueron el conocer alternativas de actuación, sentir que la transformación es posible desde conocer experiencias transformadoras en otros contextos.

Con respecto al vínculo de las prácticas del centro y su ideario o proyecto educativo, visibilizar la incoherencia, parece que no fue lo que inicialmente los llevó a cuestionarse lo dado y a situarse como agentes de transformación; más bien les permitió establecer el horizonte a seguir. Esto creemos que tiene gran valor, pues de la experiencia de este centro educativo podemos aprender que fueron las experiencias concretas vividas, que hemos descrito más detalladamente en los resultados (conectarse con el alumnado, conocer experiencias transformadoras), desde donde surgieron determinadas configuraciones o mecanismos que despertaron la necesidad de transformar (Powell *et al.*, 2015; Göransson y Nilholm, 2014). A pesar de ello, sí que supuso el horizonte hacia el que dirigir las acciones, en distintos niveles,

y se constituyó como herramienta para apelar a la necesidad de cambio desde la generación de procesos reflexivos en la propia comunidad educativa confrontados con él. Esto es similar al papel que puede desempeñar la consideración de la educación inclusiva como un derecho humano (UN, 2006): tiene fuerza jurídica y moral (Asís *et al.*, 2007) pero por si sola es insuficiente para su concreción en las acciones justas a ese derecho.

En el centro estudiado se ha identificado el valor que ha tenido la transformación del liderazgo. En la transformación de la estructura y la organización tuvo un papel fundamental el cambio en el liderazgo. Hemos identificado varias prácticas en el liderazgo del centro educativo y que encuentran su relación con propuestas previas, como el desarrollo de un liderazgo más pedagógico (Murillo, 2006; Murillo *et al.*, 2010). La intención de los líderes de *conectar la transformación a la experiencia del equipo* de profesionales del centro fue también fundamental. En este sentido, y como hemos señalado previamente, la inclusión de alumnado que previamente había estado excluido del sistema les permitió situarse ante un nuevo escenario educativo que les demandaba una transformación en su práctica pedagógica. Ahí entonces cobraban sentido los procesos formativos que se impulsaban desde el centro educativo, que permitían encontrar respuestas a las necesidades percibidas por el equipo docente (Naraian y Schlessinger, 2017). Y, por último, situarse al lado de las personas, es decir, *acompañar*. Es reconocido el valor de atender a la dimensión emocional en los procesos de transformación escolar, ya que demandan gran esfuerzo a las personas (Fullan, 2002; Martín y Cervi, 2006; Murillo y Krichesky, 2012) lo que hace imprescindible la tarea de tratar de devolver cierta seguridad y confianza al profesorado, ante la complejidad e incertidumbre de los desafíos que les plantea el desarrollo de una educación más inclusiva (Florian 2014; Fernández-Batanero, 2013). Estos desafíos, serán también la recompensa moral que les sostendrá en la tarea. En este sentido, terminamos con las palabras de Booth (2006) que condensa parte de este sentir:

Cuando se ven frustrados nuestros esfuerzos por realizar cambios de acuerdo con nuestros valores, la acción con principios es nuestra propia recompensa y, de esa forma, la laboriosa tarea de poner en relación los valores de la inclusión con las acciones, mantiene vivo un recurso para actuar de forma diferente (p. 217).

6. CONCLUSIONES

A modo de cierre indicamos cinco ideas principales que condensan algunas de las lecciones aprendidas a partir de la experiencia de la comunidad educativa y que hemos analizado en esta investigación:

- ¿Cómo empezar con la transformación inclusiva? Es importante partir de la idea de que la realidad *puede* transformarse, interiorizar y asumir desde las comunidades educativas esta idea es paso importante para iniciar el cambio.

- ¿Bajo qué mirada hacia la realidad? Es valioso problematizar el presente, complejizar y cuestionarse la realidad existente e identificar los aspectos que deben ser transformados confrontando con el horizonte inclusivo, donde cobran fuerza especial las cuestiones éticas.
- ¿Cómo empezar? Para promover esta mirada cuestionadora y transformadora hacia la realidad, resulta valioso conectar con el alumnado, como persona singular, así como conocer experiencias transformadoras que han sucedido en otros lugares que nos permitan ver que otra realidad es posible y nos pueden servir de apoyo.
- ¿Quiénes empiezan la transformación? Tiene especial valor que los profesionales se identifiquen a sí mismos como agentes de cambio, con capacidad de agencia y transformación.
- ¿Cómo hacerlo posible? El liderazgo tiene un papel fundamental para crear las condiciones que posibiliten el inicio y la sostenibilidad del proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (2014). *Cinco mensajes clave para la educación inclusiva*. <https://bit.ly/344VXO9>
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.
- Arteaga-Martínez, B., y García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274. <https://bit.ly/3sbGAv9>
- Artiles, A. J., y Kozleski, E. B. (2016). Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24(43), 1-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.1919>
- Asís, R., Campoy, I., y Bengoechea, M. A. (2007). Derecho a la igualdad y a la diferencia análisis de los principios de no discriminación, diversidad y acción positiva. En R. Lorenzo y L. C. Pérez (Eds.), *Tratado sobre Discapacidad* (pp. 115-141). Aranzadi/Thompson.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Blumberg, A., y Greenfield, W. (1986). *The effective principal perspectives on school leadership* (2nd Edition). Allyn and Bacon.
- Bolívar, A., López, J., y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60. <https://bit.ly/3ARCdtb>
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. A. Verdugo, y F. B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Amarú.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (3.ª ed.). Grafilia.

- Brady, A. M. (2020). Del docente reflexivo al docente post-personal. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 55-71. <https://doi.org/10.14201/teri.21438>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2) 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bunch, G. (2008). Claves para una educación inclusiva exitosa. Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 77-89. <https://bit.ly/3L4T2FK>
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (Ed.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 23- 73). Amorrortu.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design. choosing among five approaches* (3.ª ed.). Sage.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa (vol. 1)* (pp. 43-102). Gedisa.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “Voz y quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval Mena, M., y Simón Rueda, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 25-48.
- Ehrich, L. C., y Carrington, S. (2018). Making sense of ethical leadership. En J. Harris, S. Carrington y M. Ainscow (Eds.), *Promoting equity in schools. Collaboration, Inquire and Ethical Leadership* (pp. 30-44). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315105659-8>
- Fernández-Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. <https://bit.ly/3upvrto>
- Fernández Blázquez, M. L. y Echeita Sarrionandia, G. (2018). Un departamento de Orientación singular en un Centro Educativo que tiene la colaboración como señal de identidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 161-183.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2013). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446282243>
- Florian, L. (2014). Reimagining Special Education: Why New Approaches are Needed. En L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education (vol. 1)*. (2.ª ed.) (pp. 9-23). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446282236.n3>
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía* (11.ª ed.). Siglo XXI.
- Friese, S. (2019). *Qualitative data analysis with ATLAS. ti*. Sage.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Octaedro.
- Gehrig, R., y Palacios, J. (Coords.). (2014). *Guía de criterios básicos de calidad en la investigación cualitativa*. Servicio de publicaciones UCAM.
- Gergen, K. (2015). *El ser relacional. Más allá del Yo y de la Comunidad*. Desclée de Brouwer.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Morata.

- Göransson, K., y Nilholm C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings- a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hakala, J. T., y Leivo, M. (2017). Tensions in the New Millennium: Inclusion Ideology and Education Policy in the Finnish Comprehensive School. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 287-298. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n3p287>
- Hart, S., y Drummond, M. J. (2014). Learning Without Limits: Constructing a Pedagogy Free from Determinist Beliefs about Ability. En L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education*. (2.ª ed.) (pp. 439-458). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446282236.n28>
- Korsgaard, M., Larsen, V., y Wiberg, M. (2018). Thinking and researching inclusive education without a banister-visiting, listening and tact as a foundation for collective research on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(5), 496-512, <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1469680>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Martín, E., y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En N. Scheuer, J. I. Pozo, M. del Pérez Echeverría, M. M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Coords.), *Nuevas formas de pensar el aprendizaje y la enseñanza. Concepciones de profesores y alumnos* (pp. 420-434). Graó.
- Martín, E. y Marchesi, A. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Alianza.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123-146.
- Messiou, K. (2016). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184/>
- Messiou, K., y Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: student-teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 670-687. <https://doi.org/10.1002/berj.3602>
- Miles, M., Huberman, M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods Sourcebook*. (3.ª ed.). SAGE.
- Morin, E. (2006). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. (6.ª ed.). Seix Barral.
- Muñoz, Y., y Porter, G. (2020). Planning for all students: promoting inclusive instruction, *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1552-1567. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544301>
- Murillo, J. (2006). Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24. <https://bit.ly/3sSyMPo>
- Murillo, J., y Krichesky, G. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/3072>
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A., y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186. <https://bit.ly/3ISPX9G>

- Nairaian, S., y Schlessinger, S. (2017). When theory meets the “reality of reality”: Reviewing the sufficiency of the social model of disability as a foundation for teacher preparation for inclusive education. *Teacher Education Quarterly*, 44(1), 81-100. https://www.jstor.org/stable/90003619?seq=1#page_scan_tab_contents/
- Nilholm, C., y Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451 <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Norwich, B. (2009). Dilemmas of difference, inclusion, and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304.
- Norwich, B. (2014). Changing policy and legislation and its effects on inclusive and special education: a perspective from England. *British Journal of Special Education*, 41(4), 403-425 <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12079>
- Parrilla, A., Susinos, T., Gallego-Vega, C., y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89, 145-156. <https://bit.ly/3IY1hkZ>
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Random House.
- Powell, J., Edelstein, B., y Blanck, J. (2015). Awareness-raising, legitimation, or backlash? Effects of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on education systems in Germany. *Globalisation, Societies and Education*, 14(2), 227-250 <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.982076>
- Puig, J. M.^a (2012). La cultura moral como sistema de prácticas y mundo de valores. En J. M.^a Puig (Coord.), *Cultura moral y educación* (pp. 87-105). Graó.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social [Versión en castellano]. *Revista de investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Schlessinger, S. (2018). Reclaiming teacher intellectualism through and for inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 268-284 <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362598>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós/MEC.
- Senge, P.M. (1989). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation*. Century.
- Skrtec, T. M. (1991). The special education paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148-206. <https://doi.org/10.17763/haer.61.2.0q702751580h0617>
- Slee, R. (2019) Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9) 909-922 <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Stake, R. (2013). Estudio de casos cualitativos. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa. Las estrategias de investigación cualitativa* (vol. 3), (43-102). Gedisa.
- Tyack, D., y Cuban, L. (2001). *En Busca de la Utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas*. FCE.
- UNESCO. (2020). *Towards inclusion in education: status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246/>

- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf/>
- United Nations (UN) (2006). Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 30. <https://bit.ly/3ojPTrS>
- Vázquez, V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*. (Tesis doctoral), Universitat de València, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, España. <https://bit.ly/3gm1D8V>
- Vázquez, V., y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(especial), 1-17. <https://bit.ly/34djLzl>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. (4.ª Ed.). Sage.