



Málaga, 5 de Agosto de 2024

Estimado/a colega:

A partir de septiembre de 2024, un nutrido grupo de escuelas de 10 países entre España y América Latina han decidido pasar a conformar la Red Internacional de Escuelas por la inclusión y la equidad, desarrollado en el seno del **movimiento social “Quererla es crearla”**. Con este cometido, cada escuela está buscando un referente universitario de su localidad que pueda servir de apoyo metodológico en momentos puntuales del proceso. Este es el motivo por el que un/a representante de una de estas escuelas ha contactado con usted.

A través de esta carta queremos introducir brevemente al proyecto científico que hay detrás de la persona que le ha contactado. El proyecto de investigación en el que se enmarca la red de escuelas se titula **“Narrativas emergentes para la construcción de escuelas inclusivas”** (Ministerio de Ciencia e Innovación de España, PID2022-140193OB-I00), y está dirigido por Ignacio Calderón Almendros y María Teresa Rascón Gómez desde la Universidad de Málaga (España). Este proyecto da continuidad a otro que comenzó en el año 2018, denominado *“Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva desde el modelo social de la discapacidad. Resistencia, resiliencia y cambio social”*.

En las siguientes páginas trataré de ofrecer algo de información sobre el proyecto y la forma en que esta escuela participa de él. Muchas gracias por la atención y un cordial saludo,

Ignacio Calderón Almendros



EDUCACIÓN INCLUSIVA.
QUERERLA ES CREARLA



Una introducción al proyecto de investigación

Desde sus inicios, el proyecto ha generado numerosos materiales prácticos en forma de guías, materiales audiovisuales y paquetes de recursos, a la vez que ha promovido un movimiento por la educación inclusiva en auge, bajo el lema “Educación inclusiva. Quererla es crearla”. Con él se pone de manifiesto que es necesaria la implicación de toda la ciudadanía para hacer realidad ese deseo colectivo. De ahí la importancia de seguir desarrollando procesos de investigación y desarrollo que se asienten en el principio moral básico de considerar que todos los seres humanos son iguales en dignidad y derechos, independiente de las características diferenciales en cuestiones de género, capacidades, creencias, estrato social, orientación sexual o cualquier otra. En esta tarea, se entiende que es fundamental que los y las profesionales cuenten con las voces de estudiantes y familias, particularmente las de quienes son oprimidos por las condiciones actuales de los sistemas educativos, para hacer avanzar la agenda.

Partiendo de estas ideas, el problema que afronta el proyecto de investigación tiene que ver con las dificultades que enfrentan los sistemas educativos de todo el mundo para dar respuesta a muchas de las transformaciones sociales, políticas, tecnológicas y culturales que se están dando dentro y fuera de los centros educativos.

La investigación está orientada a los siguientes objetivos generales:

1. Localizar y documentar narrativas iberoamericanas sobre inclusión educativa que se originan en colectivos en desventaja con el fin de difundirlas y reconocer su valor.
2. Conocer y comprender las concepciones educativas, experiencias y prácticas profesionales implicadas en los procesos de inclusión escolar desarrolladas por docentes y equipos de orientación.
3. Elaborar y difundir recursos que visibilicen y alimenten nuevas concepciones sobre la diversidad y que articulen propuestas para promover la construcción de comunidades educativas inclusivas.
4. Promover la transformación de políticas, culturas y prácticas en escuelas de España y América Latina, orientándolas a la inclusión y la equidad a través de metodologías participativas.



Por una parte, la investigación ha pretendido rescatar historias de activismo de familias, estudiantes y profesionales que están luchando decididamente por hacer de la escuela un lugar en el que toda la infancia encuentre el reconocimiento a través de la presencia, el aprendizaje, la participación y el éxito en las etapas pre y obligatorias. Documenta y analiza las experiencias de quienes están luchando por hacer que se cumpla el artículo 24 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Por otra, el proyecto impulsa procesos sucesivos y simultáneos de Investigación Acción Participativa (IAP) en diferentes niveles y lugares. En este sentido, son especialmente importantes los procesos generados a partir de dos grandes diagnósticos participativos del sistema educativo. El primero se inició en febrero de 2018 al celebrar el [WorkshopOrienta](#), un encuentro de trabajo que pretendía establecer una comunicación igualitaria de profesionales de las escuelas y familias con hijos e hijas escolarizados, con la idea de realizar una evaluación de la experiencia de la orientación en las escuelas del estado español, que tienen que ser inclusivas. Para ello se convocó a un día intensivo de asambleas, exposiciones y talleres a personas implicadas en la inclusión educativa, que finalizaría con líneas estratégicas para seguir trabajando por la transformación necesaria de las escuelas. Aquel trabajo fue germen de muchas acciones desarrolladas a lo largo de los años siguientes por diferentes personas y colectivos.

Dos años después, entre mayo y junio de 2020 mientras sufríamos el confinamiento duro por la pandemia del COVID19, se llevó a cabo una serie de [Conversaciones sobre la escuela \(inclusiva\)](#) a través de internet. Estas conversaciones pretendían ser un espacio en el que pensar públicamente sobre la realidad que vivimos en nuestras escuelas y en el que proyectar la escuela que deseamos. Las sesiones fueron grabadas y difundidas por las redes sociales, a la vez que eran utilizadas a efectos de investigación pedagógica. A las conversaciones se inscribieron más de 200 personas de diferentes nacionalidades, razón por la que se dividieron operativamente los encuentros por colectivos, en los que participaron primero sólo familias, después estudiantes, profesionales, equipos directivos, investigadores/as y responsables políticos en Congreso de los Diputados de España. A pesar de hacer encuentros por colectivos, la idea era que todas las personas inscritas presenciaran el resto de debates, y se invitó al resto de la ciudadanía a



seguirlos y a comentarlos en las redes sociales. El ejercicio de escucha resultó fundamental para todo el proceso.

Como fruto de todo ello, quedan para la reflexión y análisis las sesiones grabadas de aquellos días, que ya están utilizándose para procesos de formación de profesorado, con decenas de miles de visualizaciones. Por otra parte, de esos encuentros nace un documento para el debate legislativo, tanto en el ámbito nacional como en el autonómico. Es decir, una guía para la construcción de políticas públicas. El texto, de descarga gratuita, lleva por título [“Análisis y propuestas para una nueva Ley Educativa”](#) (Octaedro, 2020).

Estos procesos han sido complementados con la labor llevada a cabo por diferentes Grupos de trabajo, a saber:

1. [Grupo de Trabajo sobre Evaluación Psicopedagógica Inclusiva](#), con más de 5 años de reuniones periódicas grabadas, conformado por unos 50 orientadores y orientadoras de todo el estado que construyen una nueva propuesta de evaluación psicopedagógica alternativa, como pieza clave en la construcción de la escuela inclusiva.
2. [Grupo de Trabajo de Estudiantes por la Inclusión](#). Durante más de 2 años se grabaron encuentros periódicos con estudiantes de todo el estado español. Juntos han construido una guía para hacer que los propios estudiantes promuevan la inclusión en sus institutos. Su extraordinario trabajo, tanto en la construcción de la guía como en la formación de profesorado y promoción de una cultura inclusiva, ha obtenido dos importantes premios de investigación internacionales.
3. [Grupo de Trabajo de Familias Activistas por la Educación Inclusiva](#), ha construido la campaña divulgativa por la educación inclusiva “Quererla es crearla”, compuesta de varios videos, de entre los que destaca el que le da nombre (<https://youtu.be/ze1K3X5-NTY>), la website de Quererla es Crearla (www.creemoseducacioninclusiva.com) y un documental que muestra un recorrido por el movimiento (<https://tinyurl.com/2xbg6b3h>), que aglutina todo el trabajo previo, así como una selección de textos legales para defender la escuela inclusiva y textos científicos que la apuntalan. Por otra parte, este colectivo ha desarrollado la Guía “Cómo disentir” (2024, Octaedro).



En este contexto es en el que se enclavan los trabajos de la Red Internacional de Escuelas, para la que se está solicitando su colaboración. Todo lo generado forma un caldo de cultivo que sienta las bases del proceso de IAP que van a desarrollar las escuelas de la red. Para ello contamos, además, con:

4. La [Investigación Acción Participativa desarrollada en el CEIP “La Parra”](#) de Almáchar (Málaga), una experiencia que ilustra de forma muy práctica el trabajo que se va a seguir para formar a los centros de la Red Internacional de Escuelas por la Inclusión y la Equidad. Es decir, la propuesta metodológica de la red se funda en el trabajo práctico desarrollado por una escuela, a la luz de las construcciones emergentes de los diferentes colectivos.
5. El trabajo desarrollado junto a Mel Ainscow en el desarrollo de múltiples procesos de Investigación Acción Colaborativa en escuelas de América Latina. De este trabajo se deriva un [paquete de recursos](#) publicado por la Oficina Internacional de Educación de la Unesco. Esta herramienta también será utilizada en el desarrollo de la red.

Como ya se ha podido observar, el trabajo con la red de escuelas se desarrollará a través de una Investigación Acción Participativa, que pasamos a detallar.

Sobre la metodología escogida: una IAP para escuelas que quieren avanzar en inclusión

La investigación-acción es una forma de investigación colectiva y autorreflexiva (Kemmis & McTaggart, 1988) que sigue un modelo en espiral (Kemmis & McTaggart, 2000): identificación de un problema, recogida sistemática de datos, reflexión personal y profesional, análisis de los datos recogidos, desarrollo de acciones basadas en los datos y revisión del problema original. Esta metodología de investigación tiene que cumplir, según Altrichter et al. (2002, p. 131), seis grandes características. Debe ser:

- crítica, ya que además de mejorar su práctica, los participantes deben ser agentes de cambio personal y social;



- reflexiva, puesto que analizan y desarrollan conceptos y teorías sobre sus experiencias;
- responsable, al dirigir los avances a la mejora de lo público;
- autoevaluada;
- participativa, al contribuir a la igualdad de la investigación;
- y colaborativa, por realizarse desde las personas afectadas por el problema.

En este sentido, la investigación-acción se orienta a la transformación positiva de la realidad mediante la intervención sistemática y reflexiva llevada a cabo por los propios involucrados (López & Lacueva, 2007). Desde esta perspectiva, se entiende que las propuestas autoconstruidas influyen más en la realidad que las externas, la transforman y hacen crecer a la institución educativa gracias a la formación que emana del proceso (Escudero, 1987; Carr, 1989; Santana & Feliciano, 2006). Todo ello nos hace coincidir con James (2006) en que el componente añadido de la participación convierte la investigación-acción en una potente herramienta para el desarrollo profesional. Y lo es porque la IAP promueve el aprendizaje analítico de los profesionales sobre sus propias prácticas, fomenta las relaciones entre los educadores y los formadores universitarios y hace que los profesionales contribuyan a la formación de los demás educadores, tres metas concretas para que los primeros construyan competencias (Sáez, 2009).

Sin embargo, la mejora en la formación es insuficiente para cualificar una institución educativa. Resulta imprescindible modificar las condiciones psicosociales y materiales del ejercicio profesional (Lopes et al., 2007). Para ello, la IAP puede desempeñar un papel catalizador, ya que –según Brydon-Miller & Maguire (2009)– la investigación es una forma de contrato político porque hace un examen crítico del poder y los privilegios y por la importancia que asigna a las relaciones colaborativas como marco de prácticas más efectivas. Sin embargo, esto no resulta fácil. En una época en la que, según Kemmis (2006) buena parte de la investigación-acción no aspira a tener una mirada crítica (transformadora), la investigación participativa nos permite ver cuáles son el alcance y las dificultades de proyectos cuyo principal valor pedagógico es la participación y que se enfrentan a dicho examen (Pérez-Gómez et al., 2009). En efecto, el trabajo colaborativo y la participación pueden constituirse en la mayor herramienta que proporciona la IAP.



Con este cometido, la IAP crítica en educación debe apoyarse en tres pilares fundamentales (Kemmis, 2006, p. 471):

- debe adentrarse en problemas educativos importantes con la intención de provocar el bien personal y social;
- debe emprenderse con las comunidades en las que se encuentra y para ellas;
- y debe explorar temas sociales de interés que generan conflictos, contradicciones e incertidumbres, así como cuestiones sobre la práctica educativa para aprender de sus consecuencias y provocar un cambio que afecte a las prácticas individuales de los profesionales, a la acción colectiva y a todos los concernidos y sirva para transformar los campos sociales, culturales y económicos colectivamente contruidos que forman, estructuran y apoyan las prácticas existentes.

Por ello, la IAP crítica en educación debe facilitar a los profesionales un análisis de índole compleja, en el que tengan cabida los diferentes agentes que influyen en la realidad de sus trabajos. Este análisis va desde el nivel macro al micro, ya que en ambos existen fuerzas que afectan poderosamente a las experiencias de enseñanza-aprendizaje (Esposito & Evans, 2007). Tal como expresan diversos autores, el cambio tiene que hacer referencia a los contextos individual, organizativo y sistémico en los que se sitúa (Hargreaves & Fullan, 1992; Grindle, 1997; Carney et al., 2007).

La IAP implica un cambio voluntario individual y colectivo, de la cultura de los grupos, de las instituciones y de las sociedades a través de un trabajo colegiado unido por un tema de interés común (McTaggart, 1997). Problematizar nuestras funciones, actos, pensamientos y emociones significa dar un paso decisivo para convertirnos en intelectuales críticos (Giroux, 1988). De esta forma, la actuación de unos implica a los otros, en tanto que en cada cambio razonado y reflexionado se obliga al otro a tomar postura y a que se reconozca en sus acciones. En estos espacios generados por la IAP ocurre el acto comunicativo en que nos encontramos unos con otros (Habermas, 1984, 2003) sin superar, borrar o negar de manera alguna la subjetividad de cada uno (Kemmis, 2006). En la acción comunicativa, nos mantenemos juntos por el



debate y la conversación. Un proyecto de investigación-acción puede entenderse así como la apertura de un espacio comunicativo (Habermas, 1987, 1996; Kemmis & McTaggart, 2005; Kemmis, 2006) en el que los acuerdos y desacuerdos pueden ser problematizados y explorados abiertamente; en el que los participantes afrontan los conflictos sociocognitivos generados por sus diferentes puntos de vista (Gavilán, 2009). En estos espacios, los participantes van ejercitando su libertad comunicativa y desarrollando el sentido de la solidaridad tratando de equilibrar las dimensiones intelectual y emocional que toda innovación conlleva (Elmore, 1995; Evans, 1997). Los procesos de cambio personales están plagados de emociones, a pesar de haber constituido una dimensión invisible de los procesos de aprendizaje (Rustin, 2003; Meyer et al., 2006). Por ello, y siguiendo a Meyer et al. (2006), ser cuidadosos es tan importante como hacerse críticos: los investigadores en acción necesitan estar tan atentos a los componentes emocionales de su trabajo como a las influencias del contexto. Por tanto, al prestar atención a las cuestiones estructurales mediante la investigación-acción emancipadora, corremos el peligro de desestimar los componentes emocionales, comúnmente descuidados. La calidad de la investigación-acción depende, pues, de mantener un equilibrio entre ambos componentes (Meyer et al., 2006).

El potencial educativo y emancipador de la IAP surge cuando se conjuga la transformación de la realidad en los niveles estructural, relacional y personal con la conexión entre lo intelectual y lo emocional, entre el análisis crítico y las emociones de los participantes, ya que los afectados construyen la investigación de su propia situación social mediante una participación que transforma las relaciones de poder y permite por ello el cambio (Goff et al., 2001). En este sentido, la IAP es una herramienta eficaz no solo para desarrollar análisis acordes con una realidad compleja, sino para enfocar la teoría que se genera a partir de dicha realidad.

Qué implica la IAP en el centro, y cuál es el apoyo que se le solicita

En el terreno más práctico, la IAP implica que la comunidad escolar (familias, estudiantes, profesionales y otros agentes externos) reflexione y actúe unida sobre su realidad. Es decir, en la IAP se entiende que cada participante, independientemente de su edad, formación, etc., es investigador/a y agente de cambio. De esta forma, una niña de 7 años, por ejemplo, es entendida como



una investigadora, que indaga, analiza y construye la realidad. A la vez, esa misma niña debe ser preguntada y consultada para que otros miembros puedan entender mejor lo que ocurre en la institución. De ahí que se comience con un proceso de diagnóstico participativo, en el que la comunidad comienza a expresar su visión sobre lo que ocurre, para posteriormente analizar lo dicho.

Ese será el primer paso en el proceso de construir un ciclo de IAP, que se refiere a la detección de un problema que acometer, el diagnóstico de ese problema, el diseño de un plan de acción para abordarlo, el desarrollo del mismo y la evaluación de los logros y necesidades de mejora. En todo ese proceso, es la comunidad escolar la que hace todas las tareas, lleva la iniciativa y lidera el proceso. Por tanto, la colaboración que pedimos a los y las académicos/as no va en esta dirección. El personal investigador universitario servirá como facilitadores externos del proceso, como una mano amiga que contribuye a apuntalar metodológicamente lo que va haciendo la escuela de su contexto. Este trabajo no le exigirá demasiado compromiso, puesto que sólo se le pedirá que pueda participar en las reuniones del grupo motor de la IAP (un grupo conformado por agentes de los diferentes sectores de la comunidad, que dinamiza todo el proceso de participación del 100% de la escuela) y desarrollar algún proceso de Aprendizajes-Servicio con alumnado suyo como voluntario, en el caso que sea posible. Por ejemplo, puntualmente se le puede pedir que junto a su alumnado universitario, facilite una mañana de evaluación participativa en la escuela, dinamizando el proceso en el que toda la escuela se dispone a pensarse. Desde la Universidad de Málaga se ofrecerán las pautas precisas para llevar a cabo esta tarea.

Por otra parte, y en todo el proceso, se le pedirá que actúe como “amigo/a crítico/a”, es decir, como un agente que, dado su trabajo, es capaz de ofrecer miradas externas a quienes están insertos en la realidad del centro. Estas miradas externas no necesariamente son mejores que las internas, pero permiten salir del ensimismamiento, y en todo caso, constituyen una gran oportunidad para la revisión común. Por lo general, quienes participamos desde las universidades en los procesos de IAP aprendemos mucho más de lo que somos capaces de aportar, ya que se trata de espacios en los que se construye teoría desde y para la acción.



En resumen

A lo largo de estas páginas hemos querido presentar de forma resumida el proceso de investigación que sustenta a la escuela que acaba de ponerse en contacto con usted. Puede profundizar en la arquitectura, contenido, producciones y logros del proyecto de investigación en el siguiente [Informe Narrativo e Interactivo](#).

En lo que respecta a la escuela que le ha contactado, se trata de incorporarse a la investigación a través de la [Red Internacional de Escuelas por la Inclusión y la Equidad](#), un numeroso grupo de escuelas de 10 países dispuestas a hacer avanzar sus prácticas. Todo el proceso estará facilitado online por el equipo de investigación de la Universidad de Málaga, haciendo uso de los conocimientos, materiales y experiencias generadas en los últimos años.

En esta tarea, su colaboración como investigador/a universitario/a sería inestimable, ya que podría facilitar a la escuela de su territorio el proceso, así como aprender del mismo en un entorno de gran interés para la investigación académica. Lo que se le pide es pasar a formar parte del grupo motor de la IAP que se desarrolle en la escuela, y que contribuya si le es posible con un pequeño proyecto de [Aprendizaje-Servicio \(ApS\)](#) para facilitar el diagnóstico participativo inicial. En este caso, su alumnado universitario podrá aprender de forma significativa y relevante gracias al servicio que prestaría a la comunidad escolar, por lo que contiene un doble valor: se trata de un aprendizaje cargado de sentido y con compromiso social.

Esperamos que toda esta información haya podido aclarar algunas de las lógicas dudas que pueden emerger ante una solicitud como esta. Su participación en la investigación es, sin lugar a dudas, de un enorme valor para la misma. Por ello le animamos a dar el paso, convencidos de que se convertirá en una oportunidad de aprender a transformar la realidad que compartimos.

Ignacio Calderón Almendros
Universidad de Málaga (España)



Referencias utilizadas

- Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R. & Zuber-Skerritt, O. (2002). The Concept of Action Research. *The Learning Organization*, 9(3/4), 125-131.
- Brydon-Miller, M. & Maguire, P. (2009). Participatory Action Research: Contributions to the Development of Practitioner Inquiry in Education. *Educational Action Research*, 17(1), 79-93.
- Carney, S., Bista, M. & Agergaard, J. (2007). 'Empowering' the 'Local' through Education? Exploring Community Managed Schooling in Nepal. *Oxford Review of Education*, 33(5), 611-628.
- Carr, W. (1989). ¿Puede ser científica la investigación educativa? *Investigación en la Escuela*, 7, 37-44.
- Elmore, R. (1995). Getting to Scale with Good Educational Practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-26.
- Escudero, J. (1987). La investigación acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-39.
- Esposito, J. & Evans-Winters, V. (2007). Contextualizing Critical Action Research: Lessons from Urban Educators. *Educational Action Research*, 15(2), 221-237.
- Evans, R. (1997). *The Human Side of School Change: Reform, Resistance, and the Real-Life Problems of Innovations*. Jossey-Bass.
- Gavilán Bouzas, P. (2009). Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto cognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas. *Revista Española de Pedagogía*, 242, 131-148.
- Giroux, H.A. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin & Garvey.
- Goff, S., Gregg, J. & May, K. (2001). Participatory Action Research: Change Management in the 'No Go' Zone. En S. Sankaran, B. Dick, R. Passfield & P. Swepson (Eds.), *Effective Change Management using Action Learning and Action Research* (pp. 67-74). Southern Cross University Press.
- Grindle, M. (Ed.)(1997). *Getting Good Government: Capacity Building in the Public Sectors of Developing Countries*. Harvard University Press.
- Habermas, J. (1984). *Theory of Communicative Action, Vol. 1: Reason and the Rationalization of Society*. Beacon.



- Habermas, J. (1987). *The Philosophical Discourse of Modernity: Twelve Lectures*. MIT Press.
- Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms*. MIT Press.
- Habermas, J. (2003). *The Future of Human Nature*. Polity.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). Introduction. En A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development* (pp. 1-19). Cassell.
- James, E. A. (2006). A Study of Participatory Action Research as Professional Development for Educators in Areas of Educational Disadvantage. *Educational Action Research*, 14(4), 525-533.
- Kemmis, S. (2006). Participatory Action Research and the Public Sphere. *Educational Action Research*, 14(4), 459-476.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2000). Participatory Action Research. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 567-606). Sage Publications.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (Eds.) (1988). *The Action Research Planner*. Deakin University Press.
- Lopes, A., Pereira, F., Sousa, C., Carolino, A.M. & Tormenta, R. (2007). Currículos de formación inicial, identidades profesionales de base y trayectoria profesional. *Revista Española de Pedagogía*, 236, 139-156.
- López, A. M. & Lacueva, A. (2007): Enseñanza por proyectos: una investigación acción en sexto grado. *Revista de Educación*, 342, 579-604.
- McTaggart, R. (Ed.) (1997). *Participatory Action Research: International Contexts and Consequences*. State University of New York Press.
- Meyer, J., Ashburner, C. & Holman, C. (2006). Becoming Connected, Being Caring. *Educational Action Research*, 14(4), 477-496.
- Perez-Gómez, A. I., Sola, M., Soto, E. & Murillo, F. (2009). The Impact of Action Research in Spanish Schools in the post-Franco Era. En S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The Sage Handbook of Educational Action Research* (481-494). Sage.
- Rustin, M. (2003). Learning about Emotions: the Tavistock Approach. *European Journal of Psychotherapy, Counselling and Health*, 6(3), 187-208.
- Sáez Carreras, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 9-20.



Santana Vega, L.E. & Feliciano García, L.A. (2006). La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. *Revista de Educación*, 340, 943-971.

Bibliografía Básica del Proyecto de Investigación

- Alonso Briales, M. & Vera Vila, J. (2022). La formación en centro del profesorado no universitario: modalidad fundamental en su formación permanente. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 167–184. <https://doi.org/10.14201/teri.28285>
- Alonso, M.; Rascón, M.T.; Calderón, I. & Comunidad Educativa Del Ceip 'La Parra' (2023). *Cómo hacer Investigación-Acción Participativa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://bit.ly/3JOdzP8>
- Cabello, F. & Rascón, M. T. (2019). Narrativas audiovisuales sobre resiliencia y educación. *Revista de Innovación Educativa*, 19(80), 77-92.
- Cabello, F., Rascón, M.T. & Alvarado, A. (2019). Miradas multimedia sobre resiliencia y educación: Innovación educomunicativa para la resiliencia de la infancia en riesgo social. *Revista de Iberoamericana de Educación Superior*, 10(28), 157-169. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.28.434>
- Cabello, F., Rascón, M.T. & Herrera, D. (2019). Horizontes socioespaciales y temporales de la marginación: El caso de Los Asperones. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 41, 355-383. <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v16i41.729>
- Calderón Almendros, I. (2024). Trepitjar el dret a l'educació (inclusiva) o lluitar per aconseguir-lo. *Fòrum. Revista d'Organització i Gestió Educativa*, 63, 5-10. <https://tinyurl.com/2f4u56q2>
- Calderón Almendros, I. (Coord.)(2019). Tema del Mes: Desafíos de la educación inclusiva en la educación secundaria. *Aula de Secundaria*, 33, 12-25.
- Calderón Almendros, I. & Rascón Gómez, M.T. (2021). Retóricas, posibilidades e infancias desgarradas. Sobre la educación inclusiva en la LOMLOE. *Cuadernos de Pedagogía*, 526, 74-80. <https://bit.ly/3zcSHvO>
- Calderón Almendros, I. & Rascón Gómez, M.T. (Coords.)(2020). *Análisis y propuestas para una nueva Ley Educativa. Conversaciones de la ciudadanía sobre la escuela inclusiva*. Octaedro. <https://bit.ly/40g2r4q>
- Calderón Almendros, I. & Rascón Gómez, M.T. (Coords.)(2024). *El papel de la Universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos*.



Dificultades, propuestas y desafíos. Octaedro. <https://tinyurl.com/22a64l4y>

Calderón Almendros, I. & Verde Francisco, P. (2018). *Reconocer la diversidad. Textos breves e imágenes para transformar miradas.* Octaedro. <https://bit.ly/3FVgB2U>

Calderón Almendros, I., Moreno Parra, J. & Colectivo Alterevaluación (En prensa). *Hacia una evaluación psicopedagógica inclusiva. Cómo convertirla en una pieza clave para una escuela preocupada por todos y todas, sin excepción.* Octaedro.

Calderón Almendros, I.; Moreno Parra, J. & Mojtar Mendieta, L. (2023). Desigualdad escolar y discriminación por capacidad en tiempos de confinamiento. Experiencias familiares en procesos de investigación participativa. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 945-954. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.80326>

Calderón Almendros, I.; Rascón Gómez, M.T. & Alonso Briaes, M. (2020). Investigar para construir una educación inclusiva. En E. Vila & I. Grana (Coords.), *Investigación educativa y cambio social* (pp. 189-209). Octaedro. <https://bit.ly/40iraFb>

Calderón-Almendros, I. (2018). Deprived of human rights. *Disability & Society*, 33(10), 1666-1671. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1529260>

Calderón-Almendros, I. (2019). Differences and Inequality in Schools: The Languages of Oppressed People as Hope. *Ars Vivendi Journal*, 11, 2-11. <https://bit.ly/2GzQ7Wf>

Calderón-Almendros, I. (2023). Researching with communities to promote inclusive education. *Lead the Change Series*, 140, 2-4. <https://bit.ly/3Kb68CN>

Calderón-Almendros, I. & Echeita, G. (2022). Inclusive Education as a human right. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1243>

Calderón-Almendros, I. & Rascón-Gómez, M.T. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: Narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 43-54. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.03

Calderón-Almendros, I.; Mojtar, L.; Rascón-Gómez, M.T.; Fontao, A.; Martínez-De-Ilardulla, I.; Osa, J.; Calderón, M.; Calderón, D. (2023). *Students for Inclusion. Emerging Narratives on Inclusive Schooling.* 2023 American



- Educational Research Association Annual Meeting (AERA). Chicago, USA. <https://tinyurl.com/2ypxn784>
- Calderón-Almendros, I.; Moreno-Parra, J. & Vila-Merino, E. (2022). Education, power, and segregation. The psychoeducational report as an obstacle to inclusive education. *International Journal of Inclusive education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2108512>
- Calderón, I.; Mojtar, L.; Cabello, F. & Colectivo 'Estudiantes Por La Inclusión' (2021). *Cómo hacer inclusiva tu escuela*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://bit.ly/3FRmxK8>
- Colectivo Radikales Desadaptadas (2024). *Cómo disentir. Una guía (o compañía)*. Octaedro. <https://octaedro.com/libro/como-disentir/>
- Herrera, M.M., Matés, C., Farzaneh, D. & Barrado, S. (2021). Caminando hacia la inclusión a través de la investigación acción participativa en una comunidad educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 135-153. <https://bit.ly/3zc1yhy>
- Jurado, B. & Calderón Almendros, I. (2024). Vulneraciones del derecho a la educación que ocurren a diario en nuestras escuelas. Y no pasa nada. *AOSMA, Revista de Orientación Educativa*, 33, 118-127. <https://tinyurl.com/2amyvx8u>
- Martínez Martín, M.; Calderón Almendros, I. & Villamor Manero, P. (2019). El papel de la práctica en la formación de profesionales de la educación. En J. Vera Vila (Coord.), *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas* (pp. 133-156). Editorial GEU, Granada. <https://bit.ly/3Kc6wkv>
- Martínez-De-Ilarduya, I. & Calderón-Cano, M. (2024). *No juzgues un libro por su portada*. Paper presented at the World Down Syndrome Day 2024 (DSI), United Nations, New York, USA. <https://creemoseducacioninclusiva.uma.es/w/hoCjpAbhyycdfYtVAXFuB>
- Mojtar-Mendieta, L. & Calderón-Almendros, I. (2021). Silenced voices leading school changes. *Enabling Education Review*, 10, 28-29. <https://bit.ly/3IEDO2t>
- Moreno Parra, J.; Fernández Torres, P. & Cortés González, P. (2022). La inteligencia en la formación inicial de los orientadores. Perspectivas discentes. *Revista de Educación*, 398, 87-110. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-553>
- Rascón Gómez, M.T., Civila Salas, A. & Calderón Almendros, I. (2022). Investigación en educación inclusiva y transferencia en la formación



inicial del profesorado: dificultades y retos. En E. Vila & M. Hijano (Coords.), *Transferencia del conocimiento e investigación educativa* (pp. 61-82). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/09503>

Soldevila-Pérez, J.; Calderón-Almendros, I. & Echeita, G. (2022). My (school) life is expendable: radicalizing the discourse against the miseries of the school system. In J. Collet, M. Naranjo & J. Soldevila (Ed), *Global struggles for inclusive education: lessons from Spain* (pp. 17-32). Springer, Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11476-2_2

Vega Díaz, C. & de Oña Cots, J.M. (2021). Investigar para transformar: construir la Educación Social desde el análisis de la propia experiencia. *RES: Revista de Educación Social*, 33, 113-130.

Vila Merino, E., Rascón-Gómez, M.T. & Calderón-Almendros, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XX1*, 27(1), 353-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36753>

Vila, E.S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 177-196. <https://doi.org/10.14201/teri.20271>