

**Ignacio Calderón Almendros  
María Teresa Rascón Gómez  
(Coords.)**

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

**Dificultades,  
propuestas y desafíos**



# Sumario

1. Introducción ..... 9  
— MARÍA TERESA RASCÓN GÓMEZ, IGNACIO CALDERÓN ALMENDROS

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

---

2. Inclusión y equidad en la educación: una agenda global para la investigación y la comunidad investigadora ..... 17  
— MEL AINSOW
3. La universidad ante la necesidad imperiosa de romper con la inercia. Algunos aprendizajes, desafíos y controversias ..... 43  
— IGNACIO CALDERÓN ALMENDROS, MARÍA TERESA RASCÓN GÓMEZ

## **II. INVESTIGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

---

4. Interpelando a la investigación para el desarrollo de una educación más inclusiva ..... 69  
— GERARDO ECHEITA SARRIONANDIA, CECILIA SIMÓN RUEDA
5. Hacia una educación inclusiva interseccional en la agenda formativa de docentes ..... 95  
— FEDERICO R. WAITOLLER, COLEEN KOWALSKI, LUZ DEL VALLE MOJTAR MENDIETA
6. La investigación-acción participativa como encrucijada: investigación, formación inicial y permanente, y transformación de la realidad ..... 123  
— MARIANA ALONSO BRIALES, CRISTINA VEGA DÍAZ, CRISTINA REDONDO CASTRO

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

---

7. La inclusión en la universidad y desde la universidad: una mirada desde la formación inicial de profesionales de la educación ..... 149  
— JOSÉ MANUEL DE OÑA COTS, EDUARDO S. VILA MERINO, ARASY GONZÁLEZ MILEA
8. Derechos humanos y carrera académica: la excepcionalidad laboral universitaria en la reserva de empleo público para profesorado con discapacidad ..... 171  
— FÁTIMA SOLERA NAVARRO, FLORENCIO CABELLO FDEZ.-DELGADO, M.<sup>a</sup> TERESA RASCÓN GÓMEZ
9. ¿Qué se puede hacer desde las universidades para que las prácticas docentes sean inclusivas? ..... 195  
— ANABEL MORIÑA DÍEZ
10. Recuperar los lenguajes de la gente común para la formación de docentes inclusivos. (Auto)biografías y construcción de conocimiento para la acción ..... 211  
— LUZ DEL VALLE MOJTAR MENDIETA, JESÚS J. MORENO PARRA, IGNACIO CALDERÓN ALMENDROS

## 10. Recuperar los lenguajes de la gente común para la formación de docentes inclusivos. (Auto)biografías y construcción de conocimiento para la acción

— Luz del Valle Mojtar Mendieta

— Jesús J. Moreno Parra

— Ignacio Calderón Almendros

Universidad de Málaga

### 10.1. Autobiografía y las voces de la gente común

Tradicionalmente, se ha asumido que la escuela es el lugar idóneo para el aprendizaje, es la institución en la que los y las docentes desempeñan el trabajo diario de transmitir al alumnado los saberes que tanto han estudiado, y los estudiantes se desarrollan como personas, adquiriendo las capacidades y habilidades necesarias para ello. Los centros educativos son a menudo considerados como templos del conocimiento, en los que la educación, reconocida como derecho humano universal, es ofrecida a todos los niños y niñas de forma obligatoria desde los 6 hasta los 16 años. En este sentido, el valor que se le da a la escuela parece evidente, pero el qué, el cómo y el para qué se aprende dentro de ella debe ser cuestionable. ¿Es realmente la escuela un lugar para todo el mundo? ¿Desarrollamos en ella el conocimiento y los saberes necesarios para construirnos como personas? ¿Lo que se aprende ahí es cercano y significativo para el alumnado o, por el contrario, es muestra de rigidez y homogeneidad?

Para dar respuesta a estas preguntas y escribir las siguientes líneas, nos hemos repensado personalmente desde la posición de docentes universitarios, teniendo muy presente que antes hemos sido discentes

de este mismo sistema. En esta tarea de revisar nuestras biografías hemos podido detectar que nuestras infancias, a pesar de ser muy diferentes entre sí, comparten algunas similitudes que pueden ser relevantes para la manera en la que nos posicionamos en la universidad, y que es objeto de análisis en estas páginas. Se podría decir que ninguno de nosotros estaba predestinado a llegar a ella ni, mucho menos, a tratar de construirla. Los tres hemos crecido en barrios humildes y pertenecemos a familias comunes, de esas que justamente dan título a este capítulo. Entonces, no pretendemos hablar de algo ajeno, sino precisamente de algo muy nuestro: quienes poblamos los barrios masificados de nuestras ciudades tenemos muchas más probabilidades de repetición de curso, de abandono temprano y de no titular en la educación obligatoria, entre otros motivos por el nivel socioeconómico y cultural de los padres (Sastre y Escorial, 2016). Sin embargo, en nuestros casos estamos dando clases en la universidad, teniendo o aspirando al mayor grado académico, lo que fácilmente podría convertirse en una argumentación capitalista: quien quiere puede. Desmontar esa lógica perversa puede llevarse a cabo justamente en la realización de análisis biográficos que unan historias personales y sociales, evidencias experienciales con evidencias científicas. Y de paso, construir por el camino análisis más interseccionales que contemplen diferentes formas de opresión y privilegio.

Nuestras trayectorias académicas, entre alguna que otra casualidad fortuita, nos han llevado a compartir lugar de trabajo y a investigar en direcciones similares. Algo que en este instante nos ha llevado al punto de escribir juntos unas páginas en las que pensamos juntos la formación universitaria, con el deseo de que aporte ideas para hacerla más inclusiva. Para empezar a hacer esto posible y partiendo de nuestras propias experiencias, podemos afirmar que la formación académica no debe separarse de la vida «real», de lo que pasa en la calle, de lo que cuenta la gente, de lo que fuimos, de lo que somos, de lo que nos rodea, etc. Y tampoco debe estar alejada de la emoción que envuelve a todo ello, constituyéndose como la pieza fundamental que es para la construcción de aprendizajes significativos, relevantes e intensamente conectados con nuestro deseo de contribuir a cambiar las cosas. Así ha

quedado evidenciado tras la revisión de nuestras propias experiencias durante nuestros procesos formativos en la universidad, de las que pasamos a mostrar unas pinceladas.

### 10.1.1. Sufrir con los otros (por Jesús Moreno)<sup>52</sup>

Cuando miro atrás y me recuerdo a mí mismo no puedo evitar sentir vergüenza. Sé que somos seres en proceso, y que aquello que hoy me avergüenza es parte de mi historia, de mi experiencia, de la configuración de mi persona. Aunque siempre he tenido cierta conciencia de mi posición como clase obrera y he llevado con orgullo el haberme criado en un barrio de esos que llaman marginales, hijo de padres adolescentes, no siempre he sido consciente de mis privilegios y el lugar que ocupó como opresor y cómo desde ahí contribuyo a mantener un orden social sumamente injusto.

Sin lugar a dudas, mi paso por la universidad ha sido importantísimo para cuestionarme y construirme desde otras perspectivas y hacia otros lugares. Me he pasado casi tres décadas de mi vida ocupando una posición que pretendía ser objetiva, neutral, donde había certezas claras y las lógicas del relato hegemónico no me permitían pensar más allá del orden social establecido. Podemos ver cómo el relato que se hace desde el mercado en el contexto de un afilado capitalismo neoliberal, donde conviven lógicas heredadas de la modernidad y otras, ya no tan nuevas, propias de la postmodernidad, ha ido colonizando todos los espacios de la vida. La verdad parece tambalearse en según qué escenarios, pero la certeza de lo natural y de la evidencia que ofrecen las «ciencias duras» continúan ejerciendo una labor de control incuestionable. En este escenario se está dando mi formación como pedagogo, educador e investigador.

Cuando me pregunto qué elementos han aportado valor a la construcción de mi identidad como docente en relación con la educación inclusiva, han sido las vidas de personas comunes: los relatos sobre su experiencia y, especialmente, el dolor que han sentido. Creo que

52. Fragmento biográfico extraído de Moreno (2023).

cuando sufrimos con los demás, de manera honesta y cruda, la conciencia se despierta y difícilmente podemos desoír el compromiso ético y político de la que, desde ese momento, es una lucha colectiva. La investigación educativa, para mí, es eso. No es lo mismo que la investigación en educación. La investigación educativa es aquella en la que nos educamos, compartiendo un proceso, siempre colectivo y que pretende transformar los procesos, los contextos y las relaciones, en la búsqueda de la emancipación.

Posiblemente, el hecho de conocer el sufrimiento de Rafael Calderón y su familia,<sup>53</sup> que generosamente lo compartían con todos nosotros en mi primer año de carrera, me removió algo que seguramente ya estaba ahí. Había muchos elementos que compartíamos esa persona y yo, y gracias a él y a su historia pude comenzar a entender la mía propia. Tener diagnosticado síndrome de Down te sitúa en relación con las otras personas en una posición que quizás no estaba muy alejada a otras que vamos ocupando por pobre, gitano, transexual, chusma, etc. Desde ese primer año de carrera, en el 2012, me interesé por cómo desterramos a aquellas personas que no encajan en un modelo sumamente injusto y ficticio, que, desde lo que unos pocos consideran normal, establece unas normas de juego despiadadas y nada humanas, valiéndose de la ciencia y la técnica como herramientas de control y dominio.

### 10.1.2. Revisar la maleta (por Luz Mojtar)<sup>54</sup>

Un mes de septiembre empecé un viaje que yo no estaba predestinada a realizar, pero allí me encontraba, dispuesta a emprender un camino acompañada de mi anterior «yo» y aquel equipaje que agarraba con fuerza y que, sin darme cuenta, llegados a febrero, tuve que ir cambiando como si las diferentes estaciones del año me lo estuvieran pidiendo. Un equipaje que en su mayoría era «invisible», porque yo

53. Se refiere a la historia de Rafael Calderón, hermano de uno de los autores de este capítulo. La historia es ampliamente desarrollada en Calderón (2014).

54. Fragmento extraído del trabajo final de Luz Mojtar para la asignatura de Educación y Cambio social, en 2.º curso del grado en Educación Infantil.

misma me había encargado de guardar en lo más profundo de mi maleta; otros eran «indecibles», porque al decirlos me provocaban tanto dolor y vergüenza que me esmeraba día tras día en asegurarme de que las cremalleras que los guardaban permanecieran cerradas.

Sin saberlo, pronto esa maleta cambiaría.

Al echar la vista atrás e intentar recordar lo que primero me hizo dudar del valor de aquel equipaje que llevaba años acompañándome, sin duda mi mente se va al texto de aquella madre desesperada que junto a su familia, luchaba contra la escuela, y a ese chico al que querían apartar, que soñaba con salir del «ataúd de los muertos» para poder ser uno más, al ritmo de sus notas a contratiempo (Calderón, 2014, p. 378).

Hasta ese momento, yo misma dudé. No supe ver la injusticia que estaba cometiendo la escuela al no tener un lugar para Rafa, pero claro, ¿cómo un chico con síndrome de Down podía estar y aprender en el mismo lugar que las demás personas? ¿Cómo puede llegar a tener el título de Secundaria? ¿Y luego qué, estudia bachillerato? ¿Imposible! ¿En qué podría trabajar...?

En mi cabeza aparecieron infinitas preguntas para las que pensé que tenía respuesta, pero que, al encontrarme con el dolor de esa madre y desde mi posición de madre recientemente estrenada, chocaban demasiado. Esa historia me llegó a pesar de no comprenderla del todo, pero algo me atrapó, y desde entonces algo dentro de mí empezó a cambiar. Un cambio que se hizo más evidente tras poder ver el documental de esta familia (Calderón y Sintés, 2012) y deshacerme así de una parte «destestable» de mi equipaje que salió de mi maleta sin darme cuenta. Seguramente, no sería la única a la que esa historia le hizo replantearse la caducidad de todas esas prendas y accesorios inútiles que cada uno lleva consigo.

En mi caso, esto hizo que mi sentimiento de vergüenza creciera por momentos... ¿Era yo «capaz» de todo o tenía algo de «discapacitada»? ¿Qué me hacía a mí merecedora de un derecho? ¿Por qué Rafa tenía que luchar por merecer el suyo? ¿Qué me convertía a mí en «normal» y a Rafa en «anormal»? ¿Quién o qué decide lo que es normal? ¿Cuántas normalidades existen...?

En aquel momento una espinita casi inapreciable se clavó dentro de mí y ya nunca me dejaría volver a ser la misma de antes, afortunadamente.

### 10.1.3. Un giro interpretativo (por Ignacio Calderón)<sup>55</sup>

Trece años más tarde, durante la finalización de estas páginas, decidí aislarme un poco para pensar y escribir, y lo hice en el Seminario. Allí sentado reviví algunos de aquellos momentos en los que por primera vez hablé públicamente sobre la relación educativa que nos unía a mi hermano Rafael [...] y a mí. Leí en voz alta las últimas palabras con las que hacía más de una década finalicé mi intervención,<sup>56</sup> titulada «Mi parte Down»:

Y en mi persona se van sucediendo día tras día nuevos aprendizajes que van añadiendo un tercer cromosoma en el par veintiuno de las células que se encuentran en la zona más interna de mi cuerpo. Y a veces, cada vez más veces, algunas células de mi piel sufren cambios, y algunos de los que están a mi alrededor cambian su actitud.

Cuando escribí aquel texto ya había empezado a realizar el giro interpretativo que me hizo comenzar a entrever el error que estaba cometiendo al pensar que mi hermano Rafael, el protagonista de esta investigación, tenía un problema por haber nacido con síndrome de Down. Había logrado conectar con su yo más profundo, y a partir de ahí pude comenzar a sentirme oprimido con él. Este paso implicaba, por tanto, un ejercicio de introspección muy exigente, en el que mi identidad se iba poniendo en riesgo.

Entrevistas, debates, discusiones, observaciones, registros, recogida documental, grabaciones audiovisuales, construcción de documentos, elaboración de guiones... Sonrisas y lágrimas. Nada de esta investigación me es indiferente. En toda ella estoy completamente

55. Fragmento extraído de Calderón (2014), pp. 19-21.

56. Se refiere a su primera comunicación en un congreso sobre Educación.

implicado, y me ha mantenido emocionalmente muy expuesto. Me resulta difícil imaginar una investigación más motivada por el deseo personal de saber, la emoción de conocer. A lo largo de estos años he podido comprobar en mi persona cómo se amplían los horizontes a través de los procesos de experimentación, indagación, reflexión y diálogo: la educación es, básicamente, un proceso de apertura intelectual. Ese es uno de los principales aprendizajes que he construido durante esta experiencia investigadora.

Lo que estas tres historias pretenden evidenciar es que gracias a tener la oportunidad de encontrarnos con discursos de gente común –que no es académica, que no es prototipo de nada, que no se encuentra en situaciones de privilegio–, hemos podido emocionarnos reencontrándonos con nosotros mismos y con los sentires y saberes personales más profundos, pudiendo así comprender mejor nuestra propia historia. Las experiencias presentadas muestran a la autora y a los autores de este capítulo en su tarea de investigar, encontrándose en la experiencia educativa del hermano de uno de ellos. Es un encuentro en el proceso de deshacerse de las máscaras que esconden nuestras vulnerabilidades. Rafael fue, entonces, un punto de inflexión –y de partida– para la construcción de un giro interpretativo y una revisión identitaria interseccional, y lo hizo en una forma claramente narrativa: una historia contada por él, que pasa a ser utilizada en clase y publicada por uno de nosotros, y que se convierte en experiencia del resto. Se construye así una pequeña red, en este caso de investigación y docencia, a partir de lo que le pasó a una persona ignorada, maltratada y expulsada de la escuela. En ella, diferentes formas de opresión comienzan a diseccionarse y conectarse, particularmente entre el clasismo y el capacitismo.

Es entonces cuando tres autobiografías con experiencias distintas se convierten en el punto de partida desde el que pretendemos analizar la manera en la que el sistema educativo ha pasado y continúa pasando por nuestras vidas, y la forma en la que este ha influido en nuestras identidades y en la construcción de las personas que somos. Este libro pretende aportar ideas y propuestas para transformar la formación

universitaria, y somos conscientes de que cualquier gran cambio debe tener una dimensión fundamental en el cuestionamiento personal, algo que nos permitirá entender, analizar y mejorar el modo en el que nos posicionamos en nuestra labor docente. Por lo tanto, poniendo sobre la mesa lo que somos y comprendiendo cómo hemos construido nuestras identidades docentes (lo que nos aporta la investigación educativa), trataremos de revisar nuestras prácticas con el fin de hacer de estas algo real, valioso, útil y con significado para nuestro alumnado.

## 10.2. Investigación biográfica, educación inclusiva y voces subalternas

En palabras de Paulo Freire (1988, p. 9), «la práctica de la libertad solo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico». Para nosotros, la educación es un proceso reflexivo, de toma de conciencia, siempre desde la alteridad, cuya finalidad última es la emancipación. Educar(nos) es humanizar(nos). En este sentido las cuestiones éticas y políticas no pueden separarse del proceso educativo (Rivas *et al.*, 2021), por lo que la formación inicial ha de ponerlas en el centro, para contribuir a la construcción de identidades docentes críticas e inclusivas. Por tanto, desde nuestra posición en la formación inicial del profesorado debemos apostar por una propuesta práctica comprometida con los valores de equidad, justicia y solidaridad (Rivas, 2022).

La institución escolar, incluida la universidad, es fruto de la modernidad y la racionalidad técnica, y, aunque puede ser entendida como uno de los grandes logros de la humanidad, también juega un papel en el mantenimiento del *status quo*, seleccionando y legitimando saberes, así como formas de entender y estar en el mundo (Apple, 1986; Althusser, 2016; Bourdieu y Passeron, 1979).

Así, la escuela se convierte en una herramienta al servicio del poder, que, a través de su función de control y socializadora, homogeniza a los sujetos, los clasifica y desecha a aquellos que no se ajustan

a la norma porque no responden a lo esperado y lo deseable. De esta manera, empleando un complejo aparataje burocrático y técnico, la institución escolar legitima la desigualdad (Calderón, Moreno y Vila, 2022).

No obstante, como señalan Susinos y Parrilla (2008), las teorías de la resistencia nos permiten pensar más allá del marco que ofrecen las posiciones estructuralistas clásicas, entendiendo a la persona capaz de responder a los discursos dominantes. En este sentido, Gabel y Peters (2004), plantean que es posible construir praxis sobre discapacidad desde las teorías de la resistencia, pues hay personas que, a pesar de estos mecanismos de opresión, resisten estos discursos y prácticas presentándose como seres completos y dignos, y cuestionando el «saber experto» que deslegitima, en parte, su humanidad (Susinos y Parrilla, 2008).

Por esta razón, nos parece necesaria la propuesta de una investigación narrativa (Suárez, 2014), no solo de aquellos que sufren en sus carnes el dolor y la discriminación, sino con ellos, en primera persona (Lafuente, 2013; Moriña, 2017). Pretendemos, por tanto, partir de una propuesta de formación inicial que comparte lógicas con la investigación inclusiva (Ainscow y Messiou, 2021; Parrilla, 2009; Seale *et al.*, 2014; Rojas, 2008) y busca construir conocimiento entre todas las personas, y no solo para todas ellas (Lafuente y Estaella, 2015).

En este sentido, contar con todos implica especialmente contar con aquellas personas que podrían ser consideradas subalternas, por haber sido históricamente silenciadas e ignoradas. Los subalternos, pese a tener voz, carecen de espacios para ser escuchados; necesitan siempre la representación e interpretación de intelectuales, que revisan su discurso desde una posición hegemónica, donde pierde su sentido (Spivak, 2006). A este respecto, Giroux (2001, p. 134) destaca la necesidad de «escuchar [...] a los grupos subordinados y trabajar con ellos para dotarlos de la capacidad de palabra y actuación que les permita subvertir las relaciones de poder opresivas». Es decir, hay que recuperar sus propias formas discursivas, así como su participación en la construcción de nuevas narrativas para la formación de profesionales de la educación. Esta participación es mucho más robusta en

la medida en que no se trate de prácticas aisladas, sino de habilitar espacios de intercambio donde generar vínculos entre activistas, profesionales y estudiantes en formación, permitiendo pensar un nuevo escenario en el que se consoliden sinergias como «fuerzas como para el cambio» (Echeita *et al.*, 2011).

Por tanto, hablamos de un proceso en el que las relaciones de poder en educación se ponen en cuestión. Los saberes que se consideran legítimos en la universidad dejan paso a las experiencias de cualquiera. El alumnado, así, recupera la palabra, pero a la vez es cuestionado en sus privilegios por los discursos de otras personas y colectivos. Y en el proceso de escuchar las voces subalternas, se produce una revisión personal y social en la que docentes y estudiantes derriban fronteras.

El trabajo que aquí presentamos trata de hilvanar vidas con una intención formativa a través de la investigación biográfica (Bolívar, 2014) como forma especialmente apropiada para comprender las experiencias personales en condiciones de opresión y exclusión (Bertaux, 1981), y se nutre de tres grandes fuentes relacionadas entre sí: dos tesis doctorales<sup>57</sup> y los proyectos de investigación que las albergan,<sup>58</sup> así como las experiencias de los autores en la formación inicial.

### 10.3. Sacar el discurso pedagógico de los límites de la actual realidad

La experiencia como docentes universitarios nos pone cada curso por delante a un gran número de personas que han pasado la mayor parte de sus vidas en el sistema escolar. De esta manera, somos testigos de la realidad que se vive y aprende en los centros educativos. Nuestro alumnado de primer curso viene a menudo programado para ser su-

57. *Educación inclusiva, orientación escolar y respuesta a la diversidad. Narrativas en la formación del profesorado*, de Jesús Moreno, y *Narrativas emergentes de la escuela inclusiva. Interseccionalidad en colectivos vulnerables a partir de dos casos*, de Luz Mojtar.

58. «Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva desde el modelo social de la discapacidad. Resistencia, resiliencia y cambio social» (RTI2018-099218-A-I00) y «Narrativas emergentes para la construcción de escuelas inclusivas» (PID2022-140193OB-I00).

jetos pasivos receptores de información, que más tarde reproducirán en cualquier trabajo o examen. Tanto es así que incluso cuando se negocia la asignatura, a menudo rechazan la posibilidad de evaluarse y calificarse por ellos mismos. «No me fío de mí» es una expresión que hemos escuchado en varias ocasiones; «El que sabe es el docente» es otra de las más agitadas. La calificación representa una de las principales formas de ejercer el poder y de controlar el sentido de lo que ocurre en el aula. La escolarización enseña a someterse tanto a la figura del profesorado, que desconfían de sus saberes, de su capacidad para evaluar su recorrido e incluso de su propia moral. Esta devaluación personal adquirida en su permanencia en las aulas acaba conformando parte de quienes son.

Todo esto muestra que, a pesar de que los tiempos cambien y en muchas de nuestras escuelas se trabaja por mejorar la práctica docente con nuevas metodologías, siguen perpetuándose discursos y prácticas que mantienen la dependencia del alumnado, al que no se le permite tomar decisiones. En el mejor de los casos, nuestra superioridad docente hace que hablemos de «darles voz», como si esa voz no les perteneciera, adueñándonos de ella. Nosotros mismos, en el ejercicio de revisar nuestras biografías, hemos experimentado el no ser dueños de nuestras voces, de nuestras ideas e incluso de nuestras emociones; algo que curiosamente da un giro de 180 grados cuando ascendemos en la jerarquía que establece la institución. Nos hemos convertido en docentes universitarios, por lo tanto, esa voz que hace unos años alguien nos tenía que dar ahora es la que tiene el poder en el aula, la que decide lo que es legítimo y lo que no, la que es capaz de calificar en los demás lo que poco antes no se permitía calificar en sí misma... Es algo que forma parte de la falacia de la meritocracia, que ha de ser cuestionada porque ese mismo proceso vivirá el estudiantado de nuestras aulas, que unos años más tarde ostentará la autoridad en sus propias aulas.

Romper con esta lógica requiere ponerse en conexión con historias que puedan desafiar los límites de la realidad educativa actual, que se normaliza en las experiencias de nuestro alumnado. Se trata de romper las cadenas que les hacen asumir su propia subordina-

ción y el desprecio a sus saberes como parte fundamental de la transformación de la realidad escolar, ya que cualquier propuesta de educación crítica debe pasar por una concepción del profesorado como intelectual transformador (Giroux, 1990). Es necesario que la formación permita tomar una posición personal frente a la realidad, cuestionando las interpretaciones hegemónicas de la misma, que han situado en las actuales condiciones a personas y colectivos en desventaja. Con este objetivo, en nuestras clases hemos incorporado relatos, historias de vida, testimonios e incluso conversaciones con personas que han querido compartir sus realidades desde los márgenes de la escuela.

[No] he tenido compañeros y compañeras. Tenía profesores. [...] El colegio ya lo dejé, no confiaban nada en mí y... Lo que hacen es vigilarme a todas horas. [Habría querido] que me apoyaran y que me enseñen. En realidad no [...] me enseñaban, porque no hacían todo lo necesario [...]. Y lo que más me gusta es la libertad y el moverme por los institutos como los demás. Y ser como los demás también. [...] Yo soy diferente a los demás. (Mar, estudiante egresada de la ESO)

Cuando partimos de experiencias reales y dolorosas como la de Mar, en la que muestra cómo ha aprendido a devaluarse de una forma descarnada por la soledad y el control a los que ha sido sometida en la escuela, se posibilita un cuestionamiento de la posición del alumnado universitario, lo que constituye un punto de partida excepcional para resignificar la «atención a la diversidad», el discurso políticamente correcto de la inclusión, así como para reconocer la naturaleza excluyente de la institución escolar:

Yo tenía un profesor que me discriminaba por ser gitana, me decía que era tonta y lenta, que me fuera al «baratillo» a vender con mi madre. Por su culpa, los niños se reían de mí y yo no quería ir a la escuela; pero tenía dos opciones: abandonar y darle la razón o seguir. Seguí, pero hoy por hoy, estando en 2.º de bachillerato, ese fantasma me sigue acompañando. (Zulaica, estudiante de bachillerato)

Escuchar los testimonios de dolor y superación de esas personas me ha hecho tomar conciencia de cómo realmente entender la diversidad. La diversidad no es un problema, es una parte indispensable y necesaria en nuestras aulas. La educación está en deuda con todas estas personas y nosotros, los futuros educadores y profesionales de la educación, tenemos la tarea de cambiar esta realidad. (Akram, estudiante de la Facultad de Educación)

En ese camino trazado de la revisión de historias de vida comunes, trascender los discursos hegemónicos que habitan en nuestras escuelas y en nuestra sociedad permite a nuestro alumnado reconocerse y entender sus propias historias personales, reconstruirse, cambiar su mirada, emocionarse y, por consiguiente, aprender de forma más significativa. De acuerdo con nuestra naturaleza narrativa, el doble camino que emprenden –de las historias de otra gente a la revisión de las propias, y viceversa– va tejiendo una red de significados, concepciones y emociones que constituyen nuevos sustentos desde los que forjar nuevas realidades educativas.

La experiencia que nos ha brindado esta asignatura, la de poder escuchar los relatos en primera persona, en este caso narrados por las propias familias, ha supuesto para mi persona una experiencia de un valor incalculable. (María Eloísa, estudiante de la Facultad de Educación)

#### **10.4. Legitimación de voces silenciadas como giro hacia la revisión de nuestros marcos de pensamiento**

En el ejercicio de tratar de hacer de las escuelas lugares para todo el mundo, una de las claves es mostrar a nuestro alumnado la realidad que la institución les ha ido ocultando durante años. De esta manera, tratamos de ofrecerles la oportunidad de que piensen por ellos mismos sobre una educación que no deje a nadie atrás y evidenciar que nuestro sistema educativo no atiende a todo el mundo. Por ejemplo, escuchar reflexiones contadas de primera mano por familias, profesionales o estudiantes que cuentan cómo se produce el sufrimiento en

las escuelas y quieren saber cómo hay que evitarlo permite salir de los círculos de inmovilismo que perpetúan los procesos de segregación escolar que se han normalizado en las escuelas.

Allí solo explicaban a los otros, aunque estaba en la misma clase que los demás. A mí no me explicaban, a mí me ponían aparte a pegar y cortar papeles. Sí, solo a eso. O sea, ni hacer un cuadradito, siempre atrás del todo con la PT o la auxiliar. (Indira, estudiante de ESO)

Las experiencias vividas en clase han contribuido a quitarme el pañuelo de los ojos. Los recursos están, lo que es necesario es saber gestionarlos de la manera adecuada. (Dolores, estudiante de la Facultad de Educación)

Pero esta evolución en el sentir y pensar del alumnado no llega si no desafiamos los modelos de enseñanza tradicionales en los que los saberes válidos son los que encontramos en leyes y teorías, que también han de ser cuestionados, porque en ellos reside parte de la responsabilidad de lo que hoy tenemos. Deshacerse del «pañuelo de los ojos» requiere la incorporación de la experiencia de gente común que había sido sistemáticamente silenciada (hooks, 1989) en las experiencias escolares de nuestro alumnado universitario. Esas experiencias son aún más potentes cuando pueden observar a docentes que han asumido una nueva posición que revalora sus posiciones y lenguajes. Cuando esto ocurre, se produce una legitimación que como docentes –por nuestra posición de privilegio, pero también por nuestra autoridad moral– ofrecemos a la palabra de personas que en este desigual panorama educativo juegan con desventaja.

Escuchar las voces ha significado tener la oportunidad de poder posicionarme desde otro lugar a la hora de entender una/s realidad/es que, hasta ese momento, estaban oculta/s. Supone mirar la vida con otras gafas en la necesidad de reconocer la diversidad como un elemento natural del ser humano y la oportunidad de posicionarnos del lado de las personas, de sus historias, formas de entender la vida, y formas de ser y estar en el mundo. (Moisés, estudiante de la Facultad de Educación)

Presenciar esas otras formas de relación permite desafiar los miedos que ha ido generando la institución en sus diferentes formas de exclusión: han aprendido a través de la socialización escolar a abandonar a ciertos compañeros y compañeras, a huir del conflicto, a asumir la realidad como algo inamovible. Han estado tratando de encajar en un molde estándar que también les oprime, pero comienzan a ver la posibilidad de mirar a las barreras que establece el sistema, y que provocan sufrimiento al alumnado, a las familias y también a los profesionales:

Estuve unos años saliendo al aula de educación especial, y lo que recuerdo de esos años es estar triste, estaba mal, me sentía triste porque allí tampoco aprendía, no hacía nada. (Indira, estudiante de ESO)

Tarde o temprano se nos plantea un dilema. ¿Qué hago: me adapto a lo que se espera de mí o hago cumplir los derechos humanos? (Raúl, orientador escolar)

Para mí, escuchar a esas personas supuso conocer una realidad: que la educación especial no es sino una forma de exclusión social y que el sistema educativo es violento. Por sus procedimientos, sus leyes, sus decisiones, sus prioridades... Es realmente impactante pensar que un espacio que se supone está diseñado para enseñar a vivir (y convivir), lo que consigue es deshumanizar a las personas, creando opresores y oprimidos, privilegiados y cosificados, con la falsa premisa de «si tú quieres, puedes» (Griselda, estudiante de la Facultad de Educación)

Escuchar profundamente los discursos de gente común permite al alumnado atreverse a cuestionar las relaciones de poder, y al cuestionarlas, aprenden también a reelaborar la legitimidad de las voces oficiales de la escuela. Las experiencias que ven —cargadas de un sufrimiento oculto— contradicen las teorías y normas que pretenden entender o regir la vida en las escuelas, lo que les permite cuestionarlas. Así, a menudo se suceden expresiones entre nuestro alumnado como: «He vivido engañada». El alumnado se sorprende, y también se emociona, destacando lo aprendido de la gente, especialmente de la más desfavorecida:

[Nada] se compara con conocer las experiencias de padres y alumnos que son excluidos en la escuela, escuchar las voces de los protagonistas, sus problemáticas y las circunstancias concretas a las que han tenido que enfrentarse desde su propia voz, desde sus perspectivas y desde su subjetividad como seres humanos ha supuesto que la empatía, el respeto y la concienciación se pongan por delante de la fundamentación teórica, la legislación o la burocracia. (Antonio, estudiante de la Facultad de Educación)

Este ponerse en diálogo con las voces de la gente que vive la escuela en posiciones de desventaja les permite revisar sus propias biografías, tratando de comprenderlas y a menudo reconstruirlas. Es decir, la experiencia, la emoción y el aprendizaje a través de la alteridad habilitan la construcción de cambios identitarios que permean lo profesional y lo personal, saliendo del espacio de lo técnico para llevarlo a lo moral y político. Algo que, como docentes, hemos experimentado y continuamos viviendo en nuestras investigaciones y clases. Y las clases así, como nuestras investigaciones, permiten nuevas identificaciones: una estudiante universitaria hablaba entre lágrimas después de escuchar la historia de exclusión escolar vivida por Rubén Calleja,<sup>59</sup> narrada por su padre durante una clase. No había sido capaz de articular palabra antes de que el invitado marchara. Pero contó su propia historia de acoso, ejercido por su profesora de danza. Rubén vivió el acoso por tener síndrome de Down, pero la identificación trascendió el capacitismo que opera tan incisivamente en la socialización escolar: la lucha por el derecho a la educación se convierte en un compromiso compartido que nos atraviesa a todos.

## 10.5. Un conocimiento emocionado: emoción, cognición y acción

Hemos hablado de lo que aprendemos al socializarnos en el sistema educativo, de cómo las teorías al uso a menudo enmascaran la

59. Puede encontrarse información acerca del caso de Rubén Calleja en <https://asociacionsol-com.org/tag/ruben/>

realidad al dejar fuera las palabras y experiencias de gran parte de la sociedad, impidiendo traspasar sus límites y que las voces de la gente común entren en las aulas para poder así construir una escuela inclusiva.

La experiencia con nuestro alumnado nos ha demostrado que traer a clase historias y saberes que quedan fuera de las paredes de las escuelas hace que sus aprendizajes sean más significativos, que se quiten «la venda de los ojos» e incluso sean capaces de cuestionar las relaciones de poder entre las que hasta ahora han crecido y de las que son parte. Pero lo que ocurre va mucho más allá, y otra de las claves fundamentales la encontramos en la manera en la que construyen esos aprendizajes.

Para mí, escuchar el relato de la comunidad escolar ha supuesto una suma de emociones encontradas. (Samuel, estudiante de la Facultad de Educación)

El modo en el que aprenden deja de ser neutral, pone sus emociones en juego y es entonces cuando el conocimiento cobra un mayor valor: se trata de un conocimiento emocionado, que parte de la tristeza, de la alegría, del asco, de la ira, del amor... Cuando el alumnado universitario observa el sufrimiento vivido por Indira, Rubén, Rafael o Raúl, y esas experiencias y sus interpretaciones cobran la categoría de legítimas en clase, el aprendizaje —a menudo por descubrimiento— no les deja indiferentes y trasciende los límites del aula, pues empieza ya a formar parte de sus vidas.

Tener la oportunidad de escucharlos ha sido fundamental en mi forma de plantearme la docencia, pero también en mi forma de percibir la discapacidad. No hay una vez que haya salido indiferente de alguna de las entrevistas, muchas de sus frases se han quedado flotando en mi cabeza durante días [...]. De estas conversaciones con la familia y con los estudiantes, se ha producido un efecto cadena en mi entorno: mi madre, mi pareja, mi hermana, mis amigas... Las entrevistas han roto las paredes del aula. (María, estudiante de la Facultad de Educación)

Un conocimiento que parte de emociones que como seres humanos compartimos, que nos ayudan a identificarnos los unos con los otros y que suponen un hito en el posicionamiento del alumnado frente a la realidad que las provoca: ese descubrimiento, el conocimiento emocionado que se ha generado, apela a la acción.

Es difícil explicar con palabras lo que ha supuesto para mí la asignatura, escuchar a todas las personas [...], me ha cambiado la vida, me ha cambiado la forma de pensar, ha sido un antes y un después, me encantaba ir clase, aunque salía con un sabor agrídulce, sin poder parar de pensar, con impotencia, sentimiento de culpabilidad y a la misma vez con energía suficiente para saber que no quiero seguir formando parte de esta forma de violencia inconsciente (otras veces consciente) que ejercemos. (Virtu, estudiante de la Facultad de Educación)

Cuando tienen la oportunidad de ver lo que le ocurre a otra persona, su dolor, su sufrimiento, su frustración... pueden reconocerse en una realidad que no queda tan lejos de la suya propia, y es entonces cuando comienzan a suceder cosas extraordinarias. Una de las autoras de este capítulo lo sabe bien cuando comenzó su carrera universitaria y tuvo que separarse por primera vez de su bebé para poder acudir a clase.

En mi cabeza aparecieron infinidad de preguntas para las que pensé que tenía respuesta, pero que, al encontrarse con el dolor de esa madre desde mi posición de madre recientemente estrenada, chocaban demasiado. Sin duda, esa historia me llegó, a pesar de no comprenderla del todo, pero algo me atrapó y desde entonces, algo dentro de mí empezó a cambiar. (Luz Mojtar)

El conocimiento que generamos desde emociones profundas es más relevante y significativo, pero además, al sentirse parte de esas historias sitúa al estudiante en una nueva posición: la indignación, por ejemplo, rompe con la neutralidad que exige la escuela, y en la que se asienta buena parte de la cultura escolar. Pero es esa neutralidad la que sostiene el *status quo*. Se aprende así que lo que hacemos tiene implicaciones en la realidad. Se desnaturaliza de esta manera la desigualdad, y con ello nuestro papel en ella. La realidad deja de ser algo

externo al alumnado, algo que deciden otras personas y ellos y ellas asumen de forma pasiva. Comienzan a posicionarse, a tomar partido y a actuar para transformar lo que pasa.

Esta experiencia me ha regalado la oportunidad de creer en la posibilidad de desarrollar juntos y juntas la capacidad de resiliencia, aportándome una nueva visión sobre la investigación y sobre lo que se puede conseguir a través de ella. Abriendo en mí un nuevo camino hacia el activismo y la transformación de la escuela, participando desde mi papel como maestra, y siempre de la mano de las familias, para trabajar en esta necesaria tarea de «construcción de catedrales» que es la escuela inclusiva. Y, sobre todo, me ha hecho ver que no estamos ni solos ni solas, ni locos ni locas, que solo es cuestión de actitud. (María Eloisa, estudiante de la Facultad de Educación)

Se trata, entonces, de una transformación de las relaciones de poder: los futuros profesionales de la educación aprenden a emocionarse con la gente y a involucrarse con ellas, con los discursos que deslegitiman las escuelas porque tienen el poder de cuestionarlas.

Escuchar a los demás, a los niños y las niñas, a los jóvenes, a sus familias, ha generado que me repiensé como profesional de la educación. Ver sus historias, en muchos casos dolorosas, reflejadas en los niños y las niñas con las que trabajo cada día. Ver lo que nuestras palabras, nuestros gestos, nuestras miradas y nuestra inacción puede suponer para ellos y ellas. Estas, claramente, pueden marcar la diferencia entre transformar la realidad o perpetuar la violencia que se da en la escuela. (Eva, estudiante de la Facultad de Educación)

Y esto que ocurre en nuestro alumnado no es algo que nos sea ajeno. Comenzamos el capítulo mostrando los procesos vividos por la autora y los autores en relación a una de las historias que nos hicieron progresar, posicionándonos de forma clara en la defensa del derecho a la educación, lo que requiere una educación inclusiva comprometida con la justicia social. Las experiencias personales en la revisión de nuestras biografías y las evidencias presentadas de nuestro alumnado, muestran que el cambio cognitivo que se produce gracias a los relatos

de la gente común es profundo y afecta a los esquemas que organizan la identidad profesional y personal. Las emociones que sostienen dichos cambios cognitivos impulsan cambios sociales en los entornos del alumnado y a menudo los sitúa como agentes de cambio educativo. Agentes que encuentran en los lenguajes de la gente común el material necesario para reconstruir sus propias biografías y edificar un conocimiento pedagógico comprometido, como diría Freire (1988), con la transformación del mundo.

## Referencias

- Ainscow, M. y Messiou, K. (2021). Inclusive inquiry: an innovative approach for promoting inclusion in schools. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15 (2), 23-37. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200023>
- Althusser, L. (2016). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión.
- Apple, (1986). *Ideología y currículo*. Akal.
- Bertaux, D. (1981). *Biography and Society*. Sage.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62), 711-734.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1979). *La reproducción*. Laia.
- Calderón, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. CERMI.
- Calderón, I., Moreno, J. J. y Vila, E. S. (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. y Sintés, R. (2012). *Yo soy uno más. Notas a contratiempo* (documental etnográfico). Cinesín. <https://youtu.be/9QP6aTdkbK4>
- Echeita, G., Parrilla, Á. y Carbonell, F. (2011). La educación especial a debate. *Revista RUEDES de la Red Universitaria de Educación Especial*, 1 (1), 35-53.
- Freire, P. (1988). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- Gabel, S. y Peters, S. (2004). Presage of a paradigm shift? Beyond the social model of disability toward resistance theories of disability. *Disability & Society*, 19 (6), 585-600. <https://doi.org/10.1080/0968759042000252515>
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Graó.
- hooks, b. (1989). *Talking back: thinking feminist, thinking black*. South End.
- Lafuente, A. (2013). *Ciencia ciudadana: los itinerarios amateur, activista y hacker*. Intefblog, <http://blog.educalab.es/intef/2013/07/31/ciencia-ciudadana-los-itinerarios-amateur-activista-y-hacker/>
- Lafuente, A. y Estaella, A. (2015). Ways of science: public, open, and commons. En: S. Albagli, M. L. Maciel, y A. H. Abdo (eds.). *Open science, open issues* (pp. 27-57). Unirio.
- Moreno, J. J. (2023). *Educación inclusiva, orientación escolar y respuesta a la diversidad. Narrativas en la formación del profesorado* (tesis doctoral inédita). Universidad de Málaga.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida*. Narcea.
- Parrilla, Á. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Rivas, J. (2022). Construir identidades docentes transformadoras. La necesidad de otra formación del profesorado. En: Bustos, R. (dir.). *Horizontica 21. La utopía posible* (pp. 42-55). Escuela Normal Superior de Michoacán.
- Rivas, J., Prados, E., Leite, A., Cortés, P., Marquez, M., Calvo, P. y Acuña, M. (2021). Ética, responsabilidad y trabajo colectivo en la investigación narrativa. En: C. Brandao, J. Carvalho y T. Alzas. *A prática na investigação qualitativa. Experiências de grupos de investigação* (pp. 139-151). Ludomedia.
- Rojas, S. (2008). La «voz» de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa: repensando las prácticas de investigación. *Revista de Educación*, 345, 377-398.
- Sastre, A. y Escorial, A. (coords.) (2016). *Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Save the Children.

- Seale, J., Nind, M. y Parsons, S. (2014). Inclusive research in education: contributions to method and debate. *International Journal of Research & Method in Education*, 37 (4), 347-356. <https://doi.org/10.1080/1743727x.2014.935272>
- Spivak, G. C. (2006). Can subaltern speak? En: C. Nelson y L. Grossberg (eds.). *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-316). MacMillan.
- Suárez, D. A. (2014). Investigación educativa, prácticas docentes y documentación narrativa de experiencias pedagógicas. En: J. I. Rivas, A. E. Leite y M. E. Prados (coords.). *Profesorado, escuela y diversidad: la realidad educativa desde una mirada narrativa* (pp. 109-124). Aljibe.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 157-169. <https://doi.org/10.15366/reice2008.6.2.011>

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

### Dificultades, propuestas y desafíos

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

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

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

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

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

Octaedro 



Institut de Desenvolupament  
Professional

