

SEGREGACIÓN ESCOLAR, DISCAPACIDAD E IDENTIDAD: UN ESTUDIO NARRATIVO BIOGRÁFICO

(School segregation, disability and identity: a biographical narrative study)

Mañas Olmo, Moisés.
(Universidad de Málaga)

Cortés González, Pablo
(Universidad de Málaga)

González Alba, Blas
(Universidad de Málaga)

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 03/09/2021

Fecha aceptación: 06/11/2022

Resumen

En este artículo presentamos, desde la voz de cinco personas con discapacidad intelectual, el rastro que ha dejado sobre ellos las diferentes experiencias escolares en sus construcciones identitarias. Desde una perspectiva narrativa-biográfica se ha analizado el contenido de treinta entrevistas de las que emergen categorías analíticas (escuela, procesos de segregación, contenidos curriculares, dejadez docente, formas de enseñar, relaciones con los compañeros e identidad), y en las que se evidencian las diferentes formas de segregación escolar. Concluimos que las experiencias escolares de segregación siguen estando vivas en la memoria de los participantes, incluso 25 años después de que éstas sucedieran, sometidos a procesos de autoexclusión, sometimiento, autoidentificación con la discapacidad, y otras formas de representarse socialmente, condicionando todavía su forma de ser y estar en sociedad. Este estudio contribuye a una mejor comprensión de las realidades escolares en torno a este colectivo y en cómo estas afectan en su relación con el mundo.

Palabras claves: *Discapacidad intelectual, identidad, narración, segregación escolar.*

Como citar este artículo:

Mañas Olmo, M., Cortés González, P. y González Alba, B (2022). Segregación escolar, discapacidad e identidad: un estudio narrativo biográfico. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 10-29.



Abstract

In this paper we present, from the voice of five people with intellectual disabilities, the traces left on them by the different school experiences in their identity constructions. From a narrative-biographical perspective, we have analyzed the content of thirty interviews from which analytical categories emerge (school, segregation processes, curricular contents, teacher laziness, ways of teaching, relationships with peers and identity), and in which the different forms of school segregation are evidenced. We conclude that the school experiences of segregation are still alive in the memory of the participants, even 25 years after they happened, subjecting them to processes of self-exclusion, subjugation, self-identification with disability, and other forms of social representation, still conditioning their way of being and being in society. This study contributes to a better understanding of the school realities around this group and how they affect their relationship with the world.

Keywords: *Intellectual disabilities, segregation, identity, narration.*

Introducción

Las transformaciones sociales y educativas experimentadas por la sociedad a lo largo de las últimas décadas han configurado un sistema educativo vinculado con el paradigma de la inclusión educativa (González González, 2008; Infante, 2010), no obstante, son aún muchas las investigaciones actuales que señalan prácticas educativas segregadoras experimentadas hacia el colectivo de personas con discapacidad (Akbar y Woods, 2020; Cobeñas, 2020; Mañas *et al.*, 2020; Moriña, 2010; Muñoz, Figueroa y Yáñez, 2019; Mukhopadhyay, Mangope y Moorad, 2019; Mwel, 2012). Como señalan algunos trabajos, esto se debe a: (1) la falta de equidad del sistema educativo (Echeita y Ainscow, 2011); (2) la escasa promoción de la participación, reconocimiento y presencia del colectivo de personas con discapacidad en la escuela (UNESCO, 2017); (3) intervenciones educativas que no se ajustan a las necesidades de este colectivo (Verdugo, *et al.*, 2018); (4) la insuficiente implicación del profesorado (Barton y Armstrong, 2007); y, (5) un escaso desarrollo competencial para atender a este colectivo (Torres y Fernández, 2015).

El modelo de enfoque sobre el que vertebramos este trabajo se sustenta en la Teoría de las capacidades o Capability Approach (Sen, 2011), que vincula las capacidades personales con la libertad social de las personas y con la desigualdad y el bienestar, y desde la que podemos entender una perspectiva social basada fundamentalmente en torno al binomio capacidad-no capacidad. Esta dicotomía, construida bajo el paradigma del déficit, contribuye a asociar la discapacidad con el rechazo social (Peredo, 2016), la sobreprotección (Fuentes *et al.*, 2021; Villavicencio-Aguilar *et al.*, 2018) o la incapacidad (Córdoba, Muriel y Enciso, 2021). En este escenario, la discapacidad es entendida socialmente como la falta de capacidad, y concebida como una práctica de exclusión social, pues sitúa a los individuos con discapacidad en una posición de desventaja que limita su capacidad para participar en igualdad de oportunidades en la sociedad (Huete, 2017).

A la hora de extrapolar este binomio capacidad-no capacidad al ámbito escolar, podemos entender por qué desde los centros educativos se emplea un modelo pedagógico rehabilitador en el que se justifican prácticas compensatorias

(Pérez y Chhabra, 2019) y de opresión (Murillo y Martínez, 2020), que en el contexto escolar promocionan “la distribución desigual de los estudiantes en las escuelas en función de sus características personales” (Murillo y Duk, 2016, p.11).

Estas mismas experiencias de segregación acaban conformando un escenario y una realidad escolar diferenciada -lugares en el aula, contenidos y estrategias de enseñanza diferenciadas- con las que el alumnado paulatinamente se va autoidentificando (Echeita y Ainscow, 2011). En el marco de este contexto escolar presentamos parte de los resultados de la tesis doctoral titulada *Resiliencia y discapacidad intelectual en entornos residenciales, una aproximación desde las Historias de vida*, realizada por el primero de los autores y dirigida por el segundo de los autores.

Investigar sobre este tipo de situaciones es algo que percibimos como prioritario, y que nos interpela como investigadores, pues la lucha contra la segregación escolar es cuestión de responsabilidades compartidas (González *et al.*, 2019) y compete a toda la comunidad educativa (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

Es entonces cuando nos preguntamos, ¿qué tanto han cambiado los sistemas educativos en cuanto a la atención a la diversidad en los últimos años?, ¿pueden ser las experiencias de segregación escolar tan influyentes como para arraigar una identidad sesgada en las personas incluso décadas más tarde?

Marco legal y revisión de la literatura: pasado y presente.

Acercándonos a los planteamientos que expone Rubia (2013), la segregación académica se refiere a la separación del alumnado por competencias escolares; por su lado, Murillo y Duk (2016), amplían esta definición añadiendo que también se tienen en cuenta “sus características personales o procedencia social y cultural” (p.11). Según las Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2013), esta es considerada como una de las tres formas discriminatorias de escolarización, junto con la exclusión o la integración.

En el año 1995 (década en la que comienzan las experiencias de segregación escolar de los participantes de esta investigación), la LOGSE, como legislación vigente, aludía al término alumnado con “necesidades educativas especiales” y consideraba la atención a la diversidad bajo la provisión de recursos humanos y materiales necesarios para atender las “necesidades” de estos estudiantes. La promulgación de la LOPEGCE introduce modificaciones al respecto para distinguir entre -alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) y alumnado de educación compensatoria-. Posteriormente aparece la LOCE (2002), que, aunque no llegó a instaurarse porque solo tuvo un período de vigencia de cuatro años, no fue bien recibida por la comunidad educativa al no especificar una apuesta clara de promoción del alumnado a lo largo de los cursos. En el año 2006, la LOE introduce el concepto de alumnado con Necesidades específicas de apoyo Educativo indicando que la atención educativa y la escolarización de estos estudiantes se regirá bajo los principios de normalización e inclusión.

En el contexto educativo español, contamos con un marco legal y normativo (LOE, 2000 modificada parcialmente por la LOMCE 2013 y posteriormente por la LOMLOE 2020) que promociona principios como la

equidad, la inclusión, la igualdad o el Diseño Universal de Aprendizaje, no obstante, seguimos asistiendo a prácticas escolares no inclusivas (Huete, 2017) que legitiman y generan desigualdad entre los estudiantes (Murillo y Martínez, 2018). De un modo particular, en los centros educativos nos encontramos con alumnado (1) escolarizado en centros y/o aulas de educación especial; (2) que recibe atención educativa especializada en la denominada Aula de Apoyo a la Integración; (3) o aquellos que son atendidos bajo un modelo integrador, es decir, en el marco del aula ordinaria, pero con un currículum diferenciado y de forma individualizada.

A pesar de que las transformaciones legislativas acontecidas a lo largo de estas últimas tres décadas nos han permitido transitar desde una perspectiva conceptual y filosófica vinculada con el modelo integrador hacia una mirada más inclusiva, continúan apareciendo en el marco de las tradiciones escolares prácticas segregadoras amparadas bajo el paradigma clínico y rehabilitador. Esta situación ha contribuido a que las personas con discapacidad hayan sido cosificadas, valoradas por sus limitaciones y situadas en una posición de inferioridad social y escolar respecto a las consideradas “no discapacitadas” (Ferreira, 2010) o no diagnosticadas.

Tabla 1

Información estadística de los últimos años

2014	101.500 PCD analfabetas de todas la edades (Instituto Nacional de Estadística)
2015	102.400 PCD analfabetas de todas las edades.
2016	109.300 PCD analfabetas de todas las edades. Había 8.158.605 estudiantes matriculados en enseñanzas no universitarias, de los que 181.530 (2'22%) eran ACNEE y una tasa de inclusión del 83% en escuelas ordinarias. (Consejo General del Estado)
2017	181.530 alumnos/as matriculados con ACNEE en el curso 2016-2017 en escuelas ordinarias. - 35.886 niños/as matriculados en centros de Educación Especial. - Del total de estudiantes matriculados en las universidades españolas, el 17 % (17.634), corresponde a alumnado con discapacidad. (CERMI y Fundación Universia) - Tasa de inclusión 83,5% en escuela ordinarias. - 71 % del alumnado con DI se encontraba incluido en 2017, frente a un 95,9 de las personas con discapacidad visual.
2018	El 8.3% del alumnado con discapacidad recibió atención educativa diferente a la ordinaria
2019	El porcentaje de niñas con discapacidad escolarizadas en los centros ordinarios es del 81,3% mientras que para los niños con discapacidad es del 84,4%.
2020	El porcentaje de alumnado con discapacidad que recibió apoyo educativo diferente a la ordinaria es del 9%
2021	El 82.9% del alumnado con discapacidad estaba escolarizado en centros ordinarios y el 17.1% en centros de educación especial

Fuente: elaboración propia. Datos obtenidos del MECD (2017-2021), salvo los referenciados Consejo General del Estado (2018) el Instituto Nacional de Estadística (2014), el CERMI y la Fundación Universia (2017).

En referencia a la tabla 1, se percibe como desde 2013 hasta 2021 el número de estudiantes que han experimentado prácticas escolares segregadoras no se ha reducido de forma lineal. Esta realidad provoca que la segregación académica del alumnado con discapacidad siga siendo un foco, necesario, de estudio al que se ha acudido recurrentemente tal y como plantean Akbar y Woods (2020). Aun así, son pocos los estudios que abordan el tema desde una perspectiva situada en las propias narrativas de personas con discapacidad (Valentim y Pires, 2020). Al respecto podemos destacar los trabajos de Mwelil (2012) con doce estudiantes de secundaria en el que aborda el problema de la segregación escolar en Sudáfrica y la falta de formación del profesorado. También encontramos el trabajo de Mukhopadhyay *et al.* (2019) que muestra las barreras y limitaciones experimentadas por treinta y seis alumnos con discapacidad para acceder a la educación.

En Chile encontramos el trabajo de Muñoz, Figueroa *et al.* (2019) con seis estudiantes con discapacidad, el cual concluye que un contexto educativo en el que predomina lo académico ante lo socioemocional, repercute en la inclusión de este alumnado y genera estigmatización, segregación y subalternación, algo que los autores denominan “falsa inclusión”. Destacamos también el trabajo de Cobeñas (2020) en cuatro escuelas comunes y cuatro centros especiales de Argentina en el que se identificó tres grados de incumplimiento del derecho a una educación inclusiva del alumnado con discapacidad -exclusión escolar, segregación e integración o exclusión en la inclusión-.

En España destacamos investigaciones como las de Moraña (2010) sobre las barreras y limitaciones experimentadas por nueve personas con discapacidad, el trabajo de (Mañas *et al.*, 2020) que nos muestran las situaciones de segregación y exclusión escolar experimentada por cinco estudiantes con discapacidad, y el de Belmonte, Bernárdez y Mirete (2021) que recoge las experiencias de acoso escolar experimentadas por 17 estudiantes en base a las percepciones sociales negativas acerca de la discapacidad intelectual.

Metodología

Presentamos esta investigación desde los planteamientos de la investigación inclusiva (Parrilla y Sierra, 2015; Strnadová y Walmsley, 2018, Mañas *et al.*, 2020) y del paradigma narrativo-biográfico (González *et al.*, 2019; Rivas, 2007), el cual permite a los sujetos a partir de sus relatos biográficos comprenderse a sí mismos y al mundo que les rodea (Delory-Momberger, 2015) a través de la recuperación de fragmentos vitales de sus vidas (Cortés, 2013).

El objetivo principal de este trabajo es investigar las experiencias escolares de cinco personas con discapacidad intelectual. En primer lugar, se han construido los relatos personales de los protagonistas con el propósito de abordar nuestro segundo objetivo, comprender las repercusiones que han generado estas experiencias en la construcción identitaria de los participantes.

Selección de participantes y estrategias metodológicas

La elección de los informantes responde a una selección intencional (Mayer, 2016) en la que se ha considerado tres criterios, tener (1) capacidad lingüística y comprensiva destacadas (información que nos venía dada por los informes

psicológicos que se nos ofreció el centro residencial), (2) disponibilidad, y (3) voluntariedad.

En este sentido, hemos trabajado con 5 informantes -Julián, Julio, Teresa, M^o Carmen y Miriam- y que, con la intención de mejorar la comprensión general de esta investigación, hemos considerado aclarar varias cuestiones. En cuanto a la modalidad de escolarización de los participantes, Teresa estuvo escolarizada en un centro de Educación Especial desde muy pequeña para posteriormente proseguir su formación escolar realizando un ciclo formativo de formación profesional adaptada. Esto mismo sucede con Julio, con la diferencia que primero estuvo unos años escolarizado en un centro ordinario sin recibir apoyo; este es el mismo tipo de centro en el que estuvieron Carmen y Julián. Miriam, en su caso, estuvo escolarizada en un centro ordinario con apoyos hasta que decidió dejar la educación reglada.

Cabe mencionar también, para comprender mejor de qué modo se ha desarrollado el proceso metodológico, que el primero de los firmantes es educador social desde hace quince años en el centro residencial en el que viven los participantes.

Los instrumentos de investigación utilizados han sido la entrevista semiestructurada (Akbar y Woods, 2020), los grupos de discusión (Porto y Ruiz, 2014), la observación participante (Rekalde, Vizcarra y Macazaga, 2014) y el diario de campo (Monsalve y Pérez, 2012). A continuación, se describe el proceso de investigación desarrollado, en el que cada sesión fue acordada con los propios participantes.

Reunión de presentación. Se llevó a cabo una sesión grupal en la que la primera parte del encuentro estuvo centrada en una autopresentación (Moriña, 2010). Posteriormente, se informó a los participantes de los objetivos del estudio, de las condiciones de anonimato y se les solicitó un consentimiento firmado para ser grabados, asegurándonos de que habían entendido el cometido de la investigación. Finalmente se concretó con los participantes los espacios, periodicidad y duración de los futuros encuentros.

Entrevistas biográficas. En una primera etapa, se ha desarrollado una entrevista individual, semiestructurada y con ausencia de dirección (Cornejo, Rojas y Mendoza, 2008; Flick, 2004; Guber, 2011) a cada uno de los participantes. En una segunda etapa, y a partir de un primer análisis de estas entrevistas, se han elaborado una serie de preguntas con el propósito de profundizar en algunas cuestiones a partir de cuatro entrevistas focalizadas (Moriña, 2010; Orozco y Moriña, 2020), en las que se ha introducido gradualmente preguntas más estructuradas.

Tabla 2

Cuestiones generadoras para la selección de la información

Cuestiones generales (Semi-estructuradas)	Cuestiones focales (Focalizadas)
¿De qué te apetece hablar?	¿Por qué piensas que te trataban mal?
¿Quieres contarme algo?	¿Qué hacían para que te sintieras así?
¿Cuánto tiempo llevas en el centro?	¿Qué hacían los profesores en clase?
	¿Qué hacías para evitar esas situaciones?

Fuente: elaboración propia

Grupos de discusión. Finalmente hemos desarrollado un grupo de discusión con el propósito de generar interacción y reflexión conjunta en torno a las diferentes percepciones y experiencias de los participantes en la escuela.

En un primer momento nos centramos en una serie de dimensiones generales para, más adelante, plantear cuestiones relevantes que fueron apareciendo durante las entrevistas (organización del aula, relaciones con compañeros y docentes, sensaciones en torno al proceso educativo) y que nos han permitido completar información.

Al finalizar las sesiones, se comenzó con el proceso de retroalimentación, en el cual se dejaba a cada participante con la grabación de audio y transcrita de su entrevista para que pudiera destacar las partes que quería que fueran eliminadas. Una vez transcritas todas las entrevistas, se continuó con el proceso de devolución, mostrándoles todo lo transcrito y comenzando junto con ellos el proceso de co-interpretación.

Tabla 3.

Estrategias metodológicas, códigos y fuentes

Grupos de discusión (G. D.)	1 sesión/40 minutos
Entrevistas semiestructuradas	1x4 sesiones/20 minutos
Entrevistas focalizadas (E.F.)	4x5 sesiones/40 minutos
Retroalimentación	1x5 sesiones/ 60 minutos
Observación participante y Diario de Campo	40 días / 70 minutos
Temporalización	Enero-Junio 2020
Participantes	5(Carmen, Julio, Julián, Miriam, Teresa)
Edad de los participantes	27- 36 años

Fuente: Elaboración propia

Proceso analítico

Durante esta fase de la investigación se han construido los relatos de vida de cada participante (Moriña, 2017), a partir de la información aportada en las entrevistas y los grupos de discusión. Posteriormente, hemos desarrollado la codificación temática (Vives y Hamui, 2021) de los relatos, y se ha generado un sistema de categorías y códigos inductivos manuales (Orozco y Moriña, 2020) que ha permitido categorizar y estructurar la información en categorías emergentes. Tanto esta estrategia como la comparación constante (Hoadjli y Latrache, 2020), nos ha permitido delimitar el objeto de análisis y las reglas de las codificaciones y realizar el análisis de las categorías emergentes.

Estas codificaciones de carácter descriptivo se utilizaron para las diferentes unidades de significado (Cornejo, Rojas y Mendoza, 2008) que conformarían las precategorias coincidentes a todos los relatos (escuela, procesos de segregación, contenidos, dejadez docente, formas de enseñar, relaciones con los compañeros e identidad). A partir de estas categorías pudimos generar las ideas generales para el debate y las conclusiones sobre el estudio.

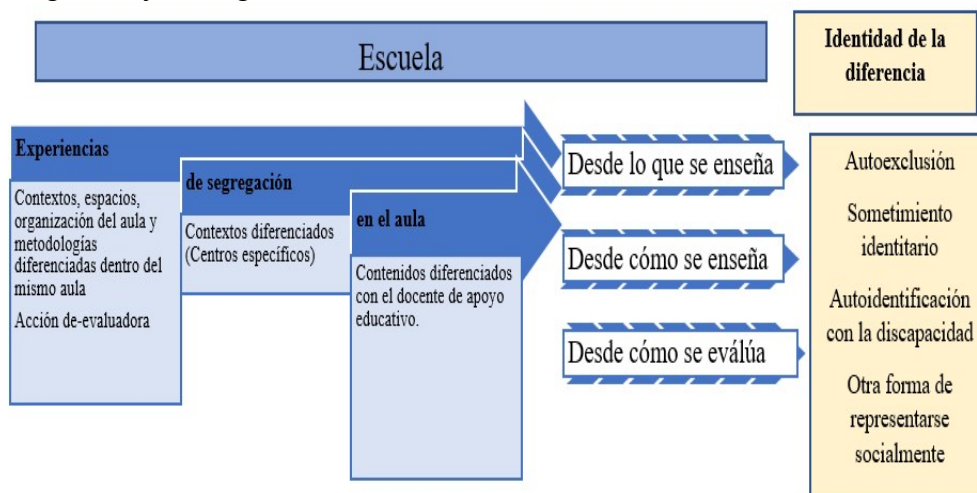
Más adelante, se ha procedido a la reagrupación de dichas categorías previas y comunes y a su división en dos bloques temáticos, (A) escuela e (B) identidad.

Finalmente, se ha desarrollado una segunda ronda de análisis de las categorías de la cual han emergido los ejes discursivos en torno a la segregación, (a) a través de contenidos diferenciados, (b) contextos, espacios,

organización del aula y metodologías diferenciadas, (c) la acción de-evaluadora y la (d) identidad.

Al mismo tiempo, estas categorías analíticas quedan interconectadas, como resultado, con un eje interpretativo en torno a la formación identitaria de la diferencia asentada en (a) procesos asumidos de autoexclusión, (b) sometimiento identitario, (c) autoidentificación con la discapacidad y, (d) otra forma de representarse socialmente

Gráfico 1.
 Precategorías y Categorías de análisis



Fuente: elaboración propia

Resultados y discusiones en los márgenes de la escuela.

De los relatos emergen tres formas diferenciadas de segregación que ayudan a comprender cómo han experimentado estas situaciones los cinco participantes; en el caso de Teresa, se percibe como motivación hacia el aprendizaje ha estado limitada por una escuela que la ha separado física y curricularmente de su grupo clase, en las reacciones de Julio y Julián al comprobar que sus tareas de clase eran diferente a la de sus compañeros, o, la adaptación curricular que se llevó a cabo con Miriam y Carmen.

Desde lo que se enseña.

Adaptar el currículum, como medida específica de atención a la diversidad per se, no suelen tener éxito si no está acompañada de otras estrategias metodológicas y organizativas complementarias. Es decir, contribuye exclusivamente a que el alumnado desarrolle un currículum paralelo, diferenciado y diferenciador (Calderón, 2014) que acaba provocando experiencias escolares que contribuyen a que los estudiantes se perciban como diferentes, de este modo lo relatan Miriam y Carmen.

Me ponían la materia más sencilla, es decir, los contenidos los adaptaban, supuestamente a mi nivel, pero vamos que lo único que hacían conmigo era siempre ponerme menos que el resto, pero aun así suspendía (E.F. Miriam).

Me adaptaban lengua, matemáticas, naturales y ya está, no hacían nada más, así todos los años. Allí yo no hacía lo que hacía la clase, lo mío era más

fácil, mucho más fácil, por mi discapacidad claro. Así que lo hacía. (E.F. Carmen).

Las adaptaciones curriculares (sin adaptaciones metodológicas), caracterizadas por (1) facilitar el acceso a algunos contenidos y (2) reducir materia, cuando el resto de la clase trabajaba otros contenidos, han sido prácticas escolares que se han desarrollado en el marco del aula ordinaria como medida exclusiva para atender a la diversidad y que han limitado las oportunidades de aprendizaje de Miriam y Carmen. En este sentido, y aunque como medida educativa es el currículum el que se adapta a las necesidades del alumnado (García-Domingo, Amezcua, y Fuentes, 2019), se evidencia como la adaptación del currículum per se, lejos de ser una medida efectiva se ha convertido en un factor limitante, limitador (Echeita, et al., 2017) y diferenciador en el ámbito escolar, pues

Los relatos muestran como Miriam y Carmen han recibido una atención escolar en el aula ordinaria que ha sido diferente a la del resto de compañeros, esta situación, no solo ha limitado el acceso y aprendizaje a otros contenidos y conocimientos -segregación curricular- (Parrilla, 2007) sino también ha empobreciendo su aprendizaje. Como señalan Sen (2011) y Urquijo (2014) los juicios de valor (implícitos o explícitos) del profesorado en torno a las capacidades del alumnado con discapacidad condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje y las decisiones organizativas y metodológicas. Así mismo, y aunque parezca paradójico, Teresa experimentó en un centro de Educación Especial una situación similar.

Quería aprender más cosas, pero no me dejaban (...) A mí siempre me ponían al principio de la clase y me ponían a pintar mientras los demás daban cálculo y otra cosa, no me enseñaban nada, entiendo que, por tener discapacidad, no sé, me cansaba de hacer lo mismo siempre, pero lo hacía y ya está (E. F. Teresa).

Como indican Muñoz, Figueroa y Yáñez (2019), los comentarios, medidas y actuaciones escolares desarrolladas por el profesorado configuran la actitud con la que los estudiantes afrontan su aprendizaje. En este sentido, Miriam, Teresa y Carmen han experimentado situaciones escolares en la que el profesorado ha valorado tanto de un modo implícito como explícito sus capacidades, situación que ha contribuido a generar en ellas una percepción de -autoduda- (Naranjo, 2006) tal y como se desprende en el siguiente fragmento.

Yo es que como tenía discapacidad, pues no podía hacer mucho en clase, hacía lo que me decían (E. F. Teresa).

En la escuela me tomaban como una tonta, supongo que por la discapacidad. Me cansaba de hacer lo mismo y que me tratarasen así, es por eso que no quería ir (E. F. Carmen).

Atender a la diversidad dentro del aula desde la diferenciación en grupos de materias ha contribuido a la creación de dos grupos, un endogrupo, del que forma parte el alumnado al que el docente atribuye valores positivos, y (2) un exogrupo formado por alumnado catalogado por el profesorado con capacidades, actitudes y aptitudes negativas (autores 2020; autores 2022). Asistimos a una situación escolar que ha contribuido a que Miriam, Teresa y Carmen desarrollen una autopercepción negativa fundamentada en la comparación constante con sus compañeros y compañeras, situación que ha

contribuido a que se sientan aún más diferentes y observados por aquellos que ellas denominan el resto.

En este colegio me costaba mucho aprender, yo iba mucho más lentillo que el resto porque no me enteraba bien y cómo todos estos centros funcionan así (E. F. Julio).

Todo el mundo estaba atento a mis deberes, me miraban todos porque como era el único que hacía esos deberes. Además, nunca salía a la pizarra, no me dejaban; entonces era el rarito de la clase (E. F. Julián).

Todas las limitaciones con las que se encontraron los participantes dentro del aula acabaron configurando su forma de entender la escuela, su identidad, sus capacidades y su futuro -Miriam y Carmen abandonaron la educación reglada y Julio, Julián y Teresa acabaron su formación en módulos profesionales especializados-. Aunque esta información no se recoge en las entrevistas, ha sido extraída del diario de campo de las conversaciones informales generadas en los momentos de observación participante en el centro. Asistimos a una serie de experiencias escolares que han sido determinantes en la configuración de una identidad de la diferencia social, escolar y personal (autor, 2018) y que de un modo implícito y explícito los participantes expresan en sus discursos.

Desde cómo se enseña

A mí no me enseñaban nada, el maestro me ponía a parte a escribir siempre las mismas cartillas todo el día, y sin hacer nada. Todos los días hacía lo mismo. A los demás les enseñaban a leer, a escribir, matemáticas, usar el dinero (E. F. Teresa)

Tenía apoyo en lengua, matemáticas, naturales y ya está, y sacaba buenas notas porque allí yo no hacía lo que, hacía la clase, lo mío era más fácil; el profe me decía, quédate aquí, tú haces estos deberes y ya está, ni me preguntaba ni me explicaba nada (G. D. Miriam).

Como se desprende de los relatos de Teresa y Miriam asistimos a procesos de enseñanza-aprendizaje alejados de principios metodológicos como el aprendizaje significativo, interactivo, activo, participativo, motivador... y que desde una perspectiva metodológica se enmarca sistemáticamente en el aprendizaje por repetición. Del mismo modo, esta forma de proceder limita significativamente las interacciones sociales y escolares entre estudiantes y sitúa a ese grupo de alumnado en desventaja con respecto a sus compañeros (Murillo y Duk, 2017) al facilitar la construcción de dos o más escenarios escolares dentro de la misma aula.

Como hemos indicado anteriormente, estas prácticas metodológicas asentadas en la repetición sistemática de actividades de lápiz y papel y en el ostracismo curricular contribuyen a conformar los grupos de -capaces y no capaces- (Sen, 2011; Urquijo, 2014) y limitar el aprendizaje compartido y por tanto el sentido de pertenencia e identificación con el grupo clase.

Siempre que había algo que hacer en clase que parecía más guay, me dejaban apartada. El resto de la clase lo hacía, pero yo no. Eso no me gustaba nada, decía (el docente) que era por mi discapacidad. (E. F. Carmen)

Los relatos de Carmen, Miriam y Teresa muestran a una serie de docentes que estigmatizan y nominalizan la discapacidad y que desarrollan prácticas escolares segregadoras dentro del aula, uso repetitivo y sistemático de

actividades y falta de atención hacia las potencialidades, necesidades y/o dificultades escolares, sociales o personales de los y las participantes. Asistimos a una serie de prácticas escolares que generan en el alumnado la percepción de estar en la escuela, pero de no pertenecer a ella (Portway y Johnson, 2003), acentuando en Carmen, Miriam y Teresa la percepción de ser diferentes y contribuyendo al desarrollo de una identidad de la diferencia y de la discapacidad.

Desde cómo se evalúa

La evaluación, fundamentada principalmente en los procesos, procedimientos e instrumentos de evaluación, es una parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque Julio y Miriam solo aluden a la calificación como principalmente dimensión vinculada con la evaluación, sus relatos aluden a procesos de evaluación centrados exclusivamente en la asimilación y reproducción de contenido curricular.

Es que claro la gente normal tiene más nivel y aprobaban, y aparte como yo tenía lo de vista (...). Para mí estaba muy mal que me suspendieran, pero es que yo no llegaba por mis problemas (E. F. Julio).

Yo en la escuela normal siempre sacaba cero o por ahí; la verdad que no me acuerdo bien de que notas sacaba, la verdad que me daba igual lo que pasaba allí, por eso me quitaron del cole (G. D. Miriam).

Como indican Julio y Miriam, sus malas calificaciones se asocian, en un primer momento, en un proceso nominalizador y personal de carácter cognitivo y relacionado con la percepción de no tener las capacidades suficientes que requiere la escuela -yo no llegaba / la gente normal tiene más nivel / tenía lo de la vista -, y en un segundo momento, con un proceso emocional y relacionado con una percepción de auto-incompetencia escolar, desubicación y falta de motivación hacia todo lo que tiene que ver con lo escolar.

Estas experiencias de “fracaso escolar” experimentadas por Julio a lo largo de su escolarización en aulas ordinarias han provocado un cambio de modalidad de escolarización. Como indica Julio en su relato, en el centro específico de Educación Especial sus calificaciones mejoraron sustancialmente, pues además de estar atendidos exclusivamente por profesionales del ámbito de la atención a la diversidad (profesorado de Pedagogía Terapéutica, Profesionales técnicos en integración social, educadores...) los diferentes elementos curriculares se desarrollan en el marco de Adaptaciones Curriculares Individualizadas y haciendo uso de estrategias de aprendizaje y evaluación adaptadas, personalizadas y variadas.

Todos estos centros (normales) funcionan así, allí suspendía. En el centro específico, para personas con discapacidad visual como yo, estaba mejor porque sí sacaba yo notable, es que estaba adaptado a mí (E. F. Julio).

Como se desprende de su relato, la percepción de pertenecer a un grupo y la sensación de bienestar escolar experimentada por Julio en el Centro de Educación Especial han contribuido a que perciba la segregación escolar como una práctica beneficiosa, o, al menos, mejor que su experiencia anterior en un centro ordinario.

Desde un posicionamiento crítico y después de presentar y analizar las evidencias, observamos como los centros escolares ordinarios no estaban

preparados para desarrollar en el marco del aula ordinaria procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación que se ajustaran a las necesidades del alumnado con discapacidad y que hicieran uso de instrumentos de evaluación diversos y ajustados a las necesidades y potencialidades del alumnado. Esta situación, sin duda preocupante, ha provocado, bien que los participantes experimenten en un centro escolar ordinario situaciones escolares de fracaso escolar y que terminen abandonando el sistema educativo; bien que tengan que escolarizarse en modalidades educativas segregadoras.

Identificarse o no con la discapacidad en el entorno escolar

La experiencia escolar de Teresa, Carmen, Julián, Julio y Miriam nos muestra una escuela alienante que ha transformado la identidad de los participantes, de acuerdo con Oliver (1996), este proceso coincide con tres fases caracterizadas por (a) toma de conciencia de la diferencia, b) experimentar restricciones y, c) autoidentificación como persona con discapacidad.

Tabla 4
 Evidencias y fases de construcción identitaria

	Toma de conciencia	Restricciones	Autoidentificación
Carmen	Lo mío era más fácil	Me dejaban apartada	Por mi discapacidad
Miriam	Me ponían la materia más sencilla.		
Julio	Lo mío era fácil Estaba adaptado a mi La gente normal. No llegaba por mis problemas		
Teresa	No me enseñaban nada Me ponían a pintar	Quería aprender más pero no me dejaban. Me ponían al principio de la clase	Por mi discapacidad
Julián	Me miraban todos porque era el único que hacía esos deberes A los demás les explicaban Cosas nuevas		

Fuente: elaboración propia

Desde los relatos, evidenciamos la forma en la que una misma realidad escolar -ambientes separados dentro del aula, contenidos diferentes al resto de compañeros, relaciones desiguales con el docente-, no ejerce la misma influencia en todos los participantes. De un modo particular, nos encontramos con dos tipos experiencias, por un lado, y en los casos concretos de Carmen y Teresa, se reconoce una identificación personal con la discapacidad que, consecuentemente, ha configurado en ambas una identidad de la diferencia (Autores, 2020) vinculada con experiencias escolares de autoidentificación y con la autoexclusión. Como indican algunos autores, estas se materializan en conductas de vigilancia hacia todo lo que sucede en la escuela (Operario y Fiske, 2001) y de falta de confianza en sus capacidades (Muñoz, Figueroa y Yáñez, 2019), tal y como se percibe en los relatos de Miriam y Teresa.

Como creía que se iban a reír de mí, pues no hablaba con nadie del “insti”, me iba y estaba sola casi siempre (...) (E. F. Miriam).

Yo lo que hacía era no salir al recreo, no quería juntarme con nadie; tampoco creo que nadie quisiera estar conmigo (G. D. Teresa).

Como señala Gómez (2010), la autoidentificación se construye a partir de un proceso cognitivo (pensamiento), que en este caso en particular se relaciona con asumir la diversidad como algo “desvía de lo normal”; afectivo (sentimientos), que se relaciona con estados de tristeza y desánimo como resultado de las diferentes prácticas escolares segregadoras experimentadas; y actitudinal (actos y comportamientos), vinculados con el aislamiento escolar y social y la apatía hacia todo lo relacionado con la escuela.

Por otro lado, encontramos los casos de Julián, Julio y Miriam, desde los que percibimos como la diferencia es entendida como parte de su ser, de manera ontológica, de tal forma que esta no intercede en ese intento de progresar y avanzar en la vida, y los sitúa a la par de las personas sin discapacidad. Estos actos de rebeldía contra lo estipulado se apoyan en una mayor autodeterminación que se retroalimenta en el aumento y el encuentro con sus capacidades.

Yo siempre pensé que podía hacer más de lo que me pedían (E.F. Julián).
Yo hago de todo, mira si es así como durante años he cuidado de mi hija (E. I. Miriam).

Yo es que tenía que encontrar algo que me gustara para hacerlo. Ahora trabajo como ayudante de jardinería y me encanta (E.F. Julio).

Este ejercicio de autoconfianza se puede transformar en un acto de reafirmación (Autor, 2019), que propicia que las identidades se acaben reconstruyendo al margen de la etiqueta discapacidad (Watson, 2002; Jahoda y Marková, 2004) y, lo que es más importante aún, al margen del modelo de escuela que hasta ese momento conocen.

En la escuela me trataban como si me pasara algo, ellos no me conocían. Al salir de la escuela todo el mundo me trataba normal (Centro Ordinario con apoyo. E. I. Miriam).

Yo no tengo discapacidad, eso se me ha quitado. Eso eran cosas de la escuela (Centro ordinario. E.F. Julio).

El hecho de estar fuera de la escuela y de alternar los ambientes de interacción dentro y fuera del centro residencial al que pertenecen, les hace situarse y verse a sí mismos en diferentes contextos y en la ejecución de diferentes tareas en las que sí se sienten capaces. Esto los empodera desafiando la idea de normalidad y el ser categorizados y les hace no sentirse como discapacitados (Watson, 2002).

Esta capacidad de llegar a una comprensión social más amplia de la persona “otro yo”, las sitúa en una realidad diferente a la proyectada sobre ellas desde la que poder posicionarse, entender, juzgar y reivindicarse en consecuencia (Jahoda y Markova, 2004).

Conclusiones

Apoyados en los planteamientos de Barton y Armstrong (2007) y Torres y Fernández (2015), queremos concluir con varias ideas que conectan con las evidencias y reflexiones presentadas en este estudio y nos permiten elaborar conclusiones en torno a las experiencias de segregación vivenciadas por los participantes.

- Los resultados nos hablan de la necesidad de romper con un sistema educativo basado en logros, ya que estos, tanto hace veinticinco años como actualmente, siguen favoreciendo la competitividad del alumnado y la segregación de los grupos que no alcanzan el estándar establecido algo que sigue separando por capacidades al alumnado que se encuentra en el aula.

- Al mismo tiempo, los resultados evidencian la necesidad de incluir al alumnado, independiente de sus capacidades, en escuelas ordinarias y suprimir las escuelas y aulas especiales. Esto contribuiría a detener la segregación de determinado grupo de alumnado que, como hemos presentado, o bien es apartado dentro del aula, o excluido a escuelas específicas, generando la desgana y el hastío ante todo lo educativo.

- Implicación, formación y competencia del profesorado: tal y como hemos presentado, gran parte del profesorado que participa de los procesos de integración del alumnado con discapacidad no desarrolla las estrategias necesarias para cada alumno, esto dificulta la implantación de todo el proceso, pues como señalan Angenscheidt y Navarrete (2017) la actitud del profesorado puede facilitar o ser una barrera en la implementación de prácticas inclusivas.

De forma particular, en esta investigación hemos aportado, desde una perspectiva centrada en las capacidades humanas (Sen, 2011), experiencias escolares de sometimiento cargadas de violencia estructural llevadas a cabo por la escuela a través de diversas acciones educativas, que no solo se mantuvieron en el hecho de que estas fueran diferentes a las de sus compañeros de clase (Arnaiz, 2011), si no también amparadas en un currículum diferenciante (contenidos, métodos y acción evaluadora) que generó mayor segregación escolar, social y curricular.

Al mismo tiempo, hemos concretado la forma y el fondo en el que un grupo de participantes se siente representado con la discapacidad, teniendo presencia en una identidad de la diferencia remarcada y devaluada en el hecho de ser y sentirse como tal, y en el hecho de que el problema sigue siendo ellos mismos (Ramírez, 2019).

Sin embargo, otra parte de los participantes, conectando con los resultados mostrados en los estudios de Jahoda y Markova (2004) y Valentim y Dinis (2014), ha rechazado la vinculación con los estereotipos y los prejuicios, distanciándose de aquellos servicios (en nuestro caso la escuela) que los identifica como discapacitados, apoyados en una fuerte conciencia de sí mismos más allá de las realidades institucionales que estuviesen viviendo.

En base a todo esto, podemos decir que el acercamiento respetuoso en la escuela en torno a las capacidades humanas como algo diverso, sigue sin conseguirse y sigue existiendo una falta de concienciación social y escolar en torno a la diversidad. Esto provoca que “el principal reto siga siendo encontrar maneras de incluir a todos los estudiantes y asegurar que todos tengan las mismas oportunidades de progresar en el ámbito educativo” (UNESCO, 2017, p.10) y añadiríamos, las mismas posibilidades de éxito. Es por esto por lo que esperamos que estas lecciones del pasado pueden ayudar a formar conocimiento del futuro de los educadores del mañana.

Referencias bibliográficas

- Akbar, S., & Woods, K. (2020). Understanding Pakistani parents' experience of having a child with special educational needs and disability (SEND) in England. *European Journal of Special Needs Education*, 35(5). 663-668. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1748428>
- Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas*, 11(2), 233-243.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, 21, 23-35.
- Barton, L. y Armstrong, F. (2007). *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht: Springer Ed.
- Belmonte, M. L., Bernárdez, A., y Mirete, A. B. (2021). La Voz del Silencio: Evaluación Cualitativa de Prácticas de Bullying en Personas con Discapacidad Intelectual. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 27, 215-230. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0027>
- CERMI (2017). *Universidad y discapacidad: III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Madrid: Fundación Universia.
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Consejo General del Estado (2018). *Informe 2017 sobre el estado del sistema educativo Curso 2015-2016*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Córdoba, L., Muriel, I., y Enciso, J. E. (2021). Representaciones sociales de la discapacidad en una comunidad universitaria de Ibagué, Colombia, mediante las redes de asociaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(1), 114-139. <https://doi.org/10.21501/22161201.3364>
- Cornejo, M., Rojas, R. C., y Mendoza, F. (2008). La investigación con Relatos de Vida: Pistas y opciones del Diseño Metodológico. *Psykhé*, 17, 29-39. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- Cortés, P. (2013). *El guiño del poder, la sonrisa del cambio: estudio pedagógico sobre identidad resiliente en situaciones de desventaja social, cultura y jurídica*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica: ensayos sobre el relato en sí en la modernidad avanzada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Echeita G. E., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeita, G., Simón, C., Márquez, C., Fernández, M. L., Moreno, A., y Pérez, E. (2017). Análisis y valoración del área de Educación del III Plan de Acción para Personas con Discapacidad en la Comunidad de Madrid (2012-2015). *Siglo Cero*, 48(1), 51-71.
- Ferreira, M. A. V. (2010). *De la minusvalía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico*. *Política y sociedad*, 47(1), 45-65.

<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130045>
A

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fuentes, V., García-Domingo, M., Amezcua Aguilar, P., y Amezcua, T. (2021). La atención a la diversidad funcional en educación primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 91-106. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.006>
- García-Domingo, M., Aguilar, T. A. y Gutiérrez, V. F. (2019). El reto de la educación inclusiva: Elementos implicados y propuestas de mejora. *Revista Prisma Social*, (27), 40-64.
- Gómez, M. A. (2010). *Yo y los otros: El desarrollo de la identidad étnica en niños inmigrantes de origen latinoamericano que residen en Estados Unidos*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- González, B., Mañas, M. y Cortés, P. (2019). *Narrar-se para transformar-se. Miradas subversivas a la discapacidad*. Revista del instituto de investigaciones en educación. 8(10), 14-30.
- González González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- González-Calvo, G., Barba-Martín, R.A., Bores-García, D. y Gallego-Lema, V. (2020). Aprendiendo a Ser Docente Sin Estar en las Aulas. La COVID-19 Como Amenaza al Desarrollo Profesional del Futuro Profesorado. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(9), 152-177. doi : 10.17583/rimcis.2020.5783
- Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hoadjli, A., y Latrache, K. (2020). Teachers' Attitude towards Inclusive Education: The Case of Algerian Middle School Teachers of English. *English Language Teaching*, 13(10), 129-138. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n10p129>
- Huete, A. (2017). Las personas con discapacidad en la escuela. Luces y sombras del proceso de inclusión educativa. *Panorama social*, 26, 83-108
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estud. pedagóg.*, 36(1), 287-297. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Instituto Nacional de Estadística (2014). *El empleo de las personas con discapacidad. Explotación de la encuesta de población activa y de la base estatal de personas con discapacidad*. Madrid: INE.
- Jahoda, A., & I. Marková. (2004). Coping with social stigma: people with intellectual disabilities moving from institutions and family home. *Journal of intellectual disabilities research*, 48(8), 719 - 729. doi: 10.1111 / j.1365-2788.2003.00561.x.
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, 289, de 3 de Diciembre de 2003, 43187 a 43195.

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990, 28927 a 28942.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de *Calidad de la Educación*. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002, 45188 a 45220.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158 a 17207.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se *modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para *la mejora de la calidad educativa*. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858 a 97921.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de *la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes*. *Boletín Oficial del Estado*, 278, de 21 de noviembre de 1995, 33651 a 33665.
- Mañas, M., González, B. y Cortés, P. (2020). Historias de vida de personas con discapacidad intelectual. Entre el acoso y exclusión en la escuela como moduladores de la identidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1), 60-84. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12189>
- Mayer, C. (2016). "I Find that What I Do Is at Total Odds..." Holistic Wellness in a Woman Leader Working in a MaleDominated Engineering Profession. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 5(3), 1098-1125. DOI: 10.17583/generos.2016.1806.
- MECD (2018). *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias, Curso 2016-2017*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- Monsalve, A., y Pérez, E. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario Educativo*, 60, 117-128.
- Moriña, A. D. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690.
- Moriña, A. D. (2017) *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid, Narcea.
- Mukhopadhyay, S., Mangope, B., y Moorad, F. (2019). Voices of the voiceless: Inclusion of Learners with special education needs in Botswana primaria, *Exceptionality*, 27(3), 232-246. <https://doi.org/10.1080/09362835.2018.1470446>
- Muñoz, F., Figueroa, I., y Yáñez (2019) Escenarios de la Experiencia Escolar: una exploración desde la voz de estudiantes etiquetados con Discapacidad Intelectual, Polyphōnia. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(1), 72-95.
- Murillo, F., Martínez, C., y Belavi, G. (2017). Segregación escolar por origen nacional en España. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 395-423. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.2.04>.
- Murillo, F., y Duk, C. (2016). Segregación escolar e inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200001>
- Murillo, F., y Duk, C. (2017). La Agrupación de los Estudiantes según Niveles de Desempeño Académico. Una Forma Sutil de Segregación. *Revista*

- Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 11-13.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100001>
- Murillo, F., y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(4), 13-32. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/337>
- Murillo, F., y Martínez, C (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Rase*, 11(1), 37-58. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Murillo, J., y Martínez, C. (2020). Segregación escolar como opresión. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 5-8. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/12812>
- Mweli, P. (2012). *Exploring learners' experiences of inclusive education: the voice of the voiceless*. University of KwaZulu-Natal.
- Naciones Unidas. (2013). *Informe anual. Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención para los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Naranjo, M. L. (2006). El autoconcepto positivo; Un objetivo de la orientación y la educación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 6(1), 1-30.
- Observatorio estatal de la discapacidad (2018). *Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España. Fase 1: La Educación Inclusiva en España. Marco normativo y políticas públicas*. OED
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. St Martin's Press.
- Operario, D., y Fiske, S. T. (2001). Ethnic identity moderates perceptions of prejudice: Judgments of personal versus group discrimination and subtle versus blatant bias. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(5), 550–561. <https://doi.org/10.1177/0146167201275004>
- Orozco, I., y Moríña, A. (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>
- Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En L. Barton y F. Armstrong (Eds.), *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education* (pp. 19-36). Dordrecht: Springer.
- Parrilla, Á., y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61-175. doi:10.6018/reifop.18.1.214381
- Peredo, R. (2016). Comprendiendo la Discapacidad Intelectual. *Revista de Psicología*, 15(10), 11-22.
- Pérez, M. E., y Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7 (1), 7-27. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>.

- Porto, L., y Ruiz, J.A. (2014). Los grupos de discusión. En K. Sáenz López, y G. Támez González (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas* (pp.253-273). México: Tirant Humanidades.
- Portway, S., y Johnson, B., (2003). Asperger Syndrome and the children who “don’t quite fit in”. *Early Child Development and Care*, 173(4), 435-443. DOI: 10.1080/0300443032000079113
- Ramírez A. R. (2019). La autodeterminación como medio promotor del desarrollo humano a partir de la diversidad de los contextos educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 152- 170. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/422/501>
- Rekalde, I., Vizcarra, M.T., y Macazaga, A.M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17 (1), 199-220. doi: 10.5944/educxx1.17.1.1074
- Rivas, J.I. (2007). Vida, Experiencia y Educación: La Biografía como Estrategia de Conocimiento. En I. Sverdlick (Comp.), *La Investigación Educativa. Una Herramienta de Conocimiento y de Acción* (pp. 111-147). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rubia, F. A. (2013). La segregación escolar en nuestro sistema educativo. *Fórum Aragón*, 10, 47-52.
- Sen, A. (2011). *La idea de la justicia*. Taurus: Buenos Aires.
- Strnadová I., y Walmsley, J. (2018). Peer- reviewed articles on inclusive research: Do co- researchers with intellectual disabilities have a voice?. *J Appl Res Intellect Disabil*. 31, 132–141. doi:10.1111/jar.12378
- Torres, J.A., y Fernández, J.M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177-200. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214391>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Urquijo, M. J. (2014). Las teorías de las capacidades en Amartya Sen. *Edetany*, 46, 63-80.
- Valentim, A., y Pires, J.(2020). What I think of school: perceptions of school by people with intellectual disabilities. *Disability & Society*, 35(10), 1618-1640. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1702507>
- Valentim, J.P., y Dinis, E. (2014). The Image of Disability Among Intellectually Disabled People. *Papers on Social Representations*, 23, 24.1 - 24.17.
- Verdugo, M. A., Amor, A. M., Fernández, M., Navas, P., y Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58. <https://doi.org/10.14201/scero20184922758>
- Vives, V.T. y Hamui, S.L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Inv Ed Med.*, 10(40), 97-104.

Watson, N. (2002). Well, I know this is going to sound very strange to you, but I do not see myself as a disabled person. *Disability and Society*, 17(5), 509-527. <https://doi.org/10.1080/09687590220148496>