

DOCENTES, FAMILIAS E INCLUSIÓN: PERSPECTIVAS DIVERGENTES, BARRERAS E (IN)COMUNICACIONES ENTRE DOCENTES Y FAMILIAS

Teachers, Families And Inclusion: Divergent Perspectives, Barriers And (In)Communications Between Teachers And Families

Sònia Camacho Vallejo,
Jordi Collet Sabé,
Jesús Soldevila Pérez
Universidad de Vic (España)

Resumen:

En España, hay una falta de investigaciones empíricas sobre cómo se dan las relaciones entre docentes y familias con criaturas etiquetadas con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Ante esa realidad, el objetivo principal de esta investigación cualitativa exploratoria basada en un estudio de casos múltiple es describir y analizar cómo se dan estas relaciones en 3 centros de educación infantil y primaria de Cataluña. Los principales resultados muestran que la comunicación escuela-familia no está estructurada en los centros ni a nivel de sistema educativo; que esta comunicación es un elemento a veces conflictivo entre unas familias que piden un rol más activo y una escuela que se siente amenazada por ello; que las familias viven a menudo las NEE de sus criaturas en soledad e incompreensión; y que algunas de las madres entrevistadas acaban empujadas a devenir "madres profesionales de la inclusión". La conclusión de la investigación es que algunos de los aspectos hallados requieren más profundización para seguir comprendiendo las incomunicaciones y barreras que impiden que el derecho a la educación inclusiva de todo el alumnado sea pleno y real.

Palabras clave: Relación escuela – familia, inclusión, docentes, comunicación interpersonal.

Abstract

In Spain, there is a lack of empirical research on how relationships between teachers and families with children labelled as having Special Educational Needs (SEN) occur. Given this reality, the main objective of this exploratory qualitative research based on a multiple case study is to describe and analyse how these relationships occur in 3 early childhood and primary schools in Catalonia. The main results show that school-family communication is not structured in the centres or at the level of the educational system; that this communication is sometimes a conflictive element between families who ask for a more active role and a school that feels threatened by it; that families often live the SEN of their children in solitude and incomprehension; and that some of these mothers end up being pushed to become "professional mothers of inclusion". The conclusion of the research is that some of the issues found require further research to further understand the miscommunications and barriers that prevent the right to inclusive education for all learners from being fully realised.

Key words: Family-school relationship, inclusion, teachers, interpersonal communication.

Como citar este artículo:

Camacho-Vallejo, S; Collet-Sabé, J. y Soldevila-Pérez, J(2024). Docentes, familias e inclusión: perspectivas divergentes, barreras e (in)comunicaciones entre docentes y familias. *Revista de Educación Inclusiva*, nº 17, Vol 1, pp. 182-201

1. Introducción

La pregunta sobre cómo son y cómo deberían ser las relaciones entre docentes y familias ha generado abundantes investigaciones y publicaciones en los últimos años. Podemos ver investigaciones en relación con la elección escolar de las familias (Alegre y Benito, 2012; Hernandez-Castilla, 2020), con las desigualdades en las relaciones escuela y familias y sus impactos (Santa Cruz y Olmedo, 2011; Collet et al., 2014), con la participación familiar en el centro educativo (Castillo et al., 2014), con la comunicación digital entre ambos agentes (Linde-Valenzuela et al., 2019), con la diversidad de familias (Balongo y Mérida, 2017) o con la importancia de las familias en la educación comunitaria (Grané y Argelagués, 2018). En paralelo, también se ha desarrollado una creciente investigación sobre la inclusión educativa, sobre sus límites, posibilidades y propuestas para avanzar hacia el horizonte de centros educativos inclusivos (García y López, 2012; Rojas y Olmos, 2016; Arnaiz et al., 2015 y 2018; González-Gil et al., 2019; García-García et al., 2020; etc.). Pero hasta el momento, las investigaciones sobre cómo se dan las relaciones entre docentes y familias en relación con la inclusión de todo el alumnado en los centros educativos españoles ordinarios, se han dado en mucha menor medida. Y todavía encontramos menos investigación sobre las relaciones entre docentes y familias en el caso del alumnado etiquetado con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Así, mientras existen numerosas investigaciones normativas sobre cómo deberían ser, *de iure*, estas relaciones entre docentes y familias para promover la inclusión desde diversas perspectivas (Bell et al., 2010; Simón et al. 2016; Calderón y Habegger, 2017; Hernández y Ainscow, 2018; Calderón y Echeita, 2022; etc.), hay pocas investigaciones empíricas sobre cómo se dan, *de facto*, esas relaciones entre sistema educativo y familias en el caso de alumnado etiquetado con NEE. Desde nuestra perspectiva, orientada y comprometida con el avance de la inclusión, el análisis y la identificación concreta de los puentes que facilitan una escuela realmente para todo el alumnado y sus familias, así como de las divergencias y barreras cotidianas que lo dificultan y que, en definitiva, acaban siendo mayoritariamente enfrentadas por las familias, es fundamental. Así, ante la falta de investigaciones empíricas sobre cómo se dan las relaciones entre docentes y familias con criaturas etiquetadas con NEE en educación infantil y primaria, y cuáles son las distintas perspectivas, experiencias, visiones, divergencias y conflictos sobre su inclusión, presentamos este artículo fruto de la investigación doctoral.

2. Las Relaciones Entre Escuela, Familias Y La Inclusión: Elementos Conceptuales

Hay un amplio acuerdo sobre cómo deberían ser las relaciones entre docentes y familias. Como expuso Bolívar (2006), son dos instituciones llamadas

a trabajar en común. Así, ante un contexto de creciente complejidad de los procesos de socialización segmentados en múltiples espacios, tiempos, agentes y marcos normativos, la única propuesta válida para construir continuidades, coherencias y oportunidades educativas para todo el alumnado es que familias y docentes (y la comunidad) trabajen conjuntamente para construirlas, orientando su comunicación y su relación hacia la inclusión, el bienestar y el aprendizaje equitativo de todo el alumnado (Soldevila et al., 2023). Esta propuesta de trabajo compartido debe afrontar, en la vida cotidiana del centro y en las relaciones con las familias, los retos de la diversidad y de las desigualdades. Como exponen Collet et al. (2014), o Tarabini et al. (2015), las diversas y desiguales familias encuentran en la institución escolar unas proximidades o lejanías, unas facilidades o dificultades, unas barreras o puentes que construyen, en mayor o menor medida, privilegios o desigualdades. Así, por ejemplo, la diversidad y las desigualdades de las familias en relación con la lengua vehicular de la escuela; con el tipo de código sociolingüístico escolar; con los modelos y pautas de socialización, gestión del conflicto y disciplina; con el tipo de contenido que se enseña; etc. construyen una geografía de proximidades y lejanías que, especialmente en los casos de las familias más desfavorecidas y alejadas de la cultura escolar, contribuye a reproducir las desigualdades de clase y origen. Incluso desde educación infantil, las relaciones escuela - familias están marcadas por el efecto Mateo (Saurí y González, 2022).

Los avances que, trabajando en común escuelas y familias, se podrían conseguir en términos de coherencia, continuidad y oportunidades educativas para todo el alumnado se ven mermadas también por la diversidad de familias ya que la escuela está acostumbrada a trabajar desde una normalidad basada en el alumnado de clase media, autóctono y sin necesidades especiales (Ainscow, 2020). Aquellas familias y alumnado que no responden a los modelos (supuestamente) estándares, son vistas a menudo por el profesorado como un “problema” que contribuye a una mayor complejidad del trabajo docente (Simó et al, 2014; Simón y Barrios, 2019), cuando no, directamente, se deposita sobre ellos unas expectativas negativas con relación a sus posibilidades de aprendizaje. Como expone Tarabini (2017), los centros educativos manifiestan de formas más o menos explícitas que hay familias y alumnos para los que la escuela “no es para ellos”.

Aun siendo las familias con criaturas etiquetadas con NEE las que han jugado siempre un papel fundamental en la lucha por sus los derechos promoviendo el cambio hacia una educación más inclusiva (Echeita y Simón, 2021), las experiencias que viven estas familias en España no han sido ampliamente estudiadas. Aun así, algunas de las investigaciones existentes recogen situaciones negativas y de desprotección. Por ejemplo, en un estudio realizado con familias de criaturas con diagnóstico de trastorno del espectro autista (EDITEA, 2021), se señalan obstáculos en la participación social tanto

del alumnado diagnosticado como de sus familias; las dificultades en las transiciones de las diferentes etapas; y sobre todo, las problemáticas en relación con la orientación educativa y psicopedagógica, enfatizando que se mantienen al albur de la profesionalidad y la suerte. Como ha sucedido también en el caso de Cataluña, en el que, disponiendo de un decreto sobre *la Atención Educativa al Alumnado en el Marco de un Sistema Educativo Inclusivo (150/2017)*, ha habido numerosas familias que han encontrado resistencias de las escuelas ordinarias para matricular a sus criaturas, siendo este uno de los elementos que ha provocado un incremento de la matrícula en los centros de educación especial (Soldevila et al., 2023). En esta misma dirección, Serrano (2022) recoge las voces de familias que, aun habiendo tenido experiencias previas en el sistema educativo ordinario, terminaron en la escuela especial debido a la falta de compromiso de los equipos directivos, la falta de medios y de implicación de los profesionales o las situaciones de abandono que vivieron sus criaturas. Así, como indican Simón et al. (2021) las actitudes de las familias hacia la inclusión y los beneficios percibidos tienen que ver directamente con la colaboración entre familia y escuela y con la satisfacción de las familias con el maestro o maestra.

Los resultados de la investigación en España sobre la vivencia de estas familias en la escuela evidencian que esa experiencia se contrapone, en términos generales, a los postulados de la educación inclusiva. Así, si definimos a las escuelas inclusivas como

“aquellas que se sumergen en continuos procedimientos de reflexión, para analizar sus prácticas e identificar y minimizar las barreras existentes en la institución respecto al aprendizaje y a la participación del alumnado, con el propósito de mejorar y desarrollar una educación de calidad para todos” (Booth y Ainscow, 2011, p. 24).

Y su objetivo es “asegurar que cada niña o niño vaya a la misma escuela que sus hermanos o hermanas, y se le provee de las mismas oportunidades de aprendizaje que el resto de alumnado, implicándole en las mismas actividades académicas y sociales en la escuela” (Porter y Smith, 2011, p.19). Es decir, si la inclusión busca garantizar la presencia (acceso sin segregación), la participación (experiencia sin discriminación) y el aprendizaje de todo el diverso alumnado del centro (Pujolàs, 2008), podemos decir que las realidades educativas en España son, como mínimo, diversas y todavía lejos de alcanzar su nivel óptimo.

Por un lado, como hemos expuesto, disponemos de un horizonte claro sobre cómo deberían ser las relaciones entre docentes y familias para avanzar hacia una escuela realmente inclusiva. La educación inclusiva es un derecho de todo el alumnado y sus familias sin exclusiones; así, las familias deberían estar “en el corazón de la educación inclusiva” (Porter y Smith, 2011), porque el avance en ese derecho no se puede realizar sin la inclusión y participación real

de las diversas familias (Simón et al., 2016; IBE-UNESCO, 2016). Así, como exponen Simón y Barrios (2019, p.533)

“las familias son un gran recurso para apoyar al profesorado en su actuación docente y a la escuela en los procesos de mejora. Los padres, madres o tutores, así como otros miembros de la familia, disponen de información, talentos y perspectivas que son de gran utilidad para que el centro educativo alcance el objetivo común de optimizar el aprendizaje y la participación de cualquier alumno o alumna”.

Así, conseguir una implicación de todas las familias en el horizonte de una educación inclusiva pasaría por el conocimiento de las diversas familias del centro; por su reconocimiento, valoración y apreciación; por su participación de la vida cotidiana del centro; y su concepción como un activo para el centro escolar y su proceso hacia la inclusión (Simón y Barrios 2019).

Pero, por el otro lado, hemos visto como las investigaciones recogidas hasta este punto, se señala que en la mayoría de los casos y, especialmente en relación con las familias con criaturas etiquetadas con NEE, la escuela conoce poco a las diversas familias; se las reconoce y valora poco en su rol de educadoras y cuidadoras principales de este alumnado; y tienen dificultades para participar en la vida cotidiana del centro. A pesar de estos resultados, todavía hay poca investigación sobre las relaciones cotidianas entre escuelas y estas familias, sobre las percepciones y expectativas mutuas, sobre los conflictos, divergencias, barreras y dificultades a la participación, sobre los acuerdos, puentes, comunicación y colaboraciones, etc. Por todo ello, presentamos la metodología, los resultados y la discusión de una investigación cualitativa en 3 escuelas de infantil y primaria en Cataluña que busca contribuir, desde una perspectiva empírica, a conocer cómo se dan las relaciones de las escuelas con las familias con criaturas etiquetadas con NEE, y recoger propuestas cómo se pueden generar dinámicas de mejora.

3. Metodología

El objetivo principal de esta investigación es describir y analizar cómo se dan las relaciones entre las escuelas y las familias con criaturas etiquetadas con NEE en 3 centros de educación infantil y primaria de Cataluña y cuáles son las distintas percepciones, perspectivas, experiencias, divergencias y conflictos sobre la inclusión. Esta investigación se realiza para poder comprender cuáles son las divergencias y convergencias de percepción y experiencia ante la inclusión, las barreras y puentes, y la comunicación entre los dos agentes, especialmente en el proceso de asignación y desarrollo de las medidas de respuesta a la diversidad (MRD). En coherencia con ese objetivo, el desarrollo de esta investigación se hace en el marco del paradigma interpretativo que busca comprender el fenómeno de la inclusión educativa desde la perspectiva de los distintos actores implicados. Se ha optado por una metodología cualitativa

exploratoria basada en el estudio de casos múltiples tipo 3 (Yin, 2018, p.48 y 60), en la que cada escuela se ha tomado como entidad holística que se compara con las otras. Esta metodología tiene la finalidad de describir, analizar, contrastar y triangular los diferentes resultados para llegar a una mejor comprensión global del fenómeno analizado.

3.1. Instrumentos y procedimiento de recogida de datos

Se han utilizado dos instrumentos de recogida de datos: entrevistas semi-estructuradas y observación directa de entradas y salidas escolares. Las 20 entrevistas, de entre 60 y 90 minutos cada una se realizaron durante los meses de abril y mayo de 2022 en las mismas escuelas, después de establecer un primer contacto con la dirección de cada centro para explicar el proyecto. Se llevaron a cabo presencialmente después de que cada persona entrevistada firmara el consentimiento informado, se grabaron y se analizaron con Atlas.ti. Las observaciones complementaron lo recogido en dichas entrevistas.

3.2. Participantes y contexto

Para la muestra, se seleccionaron tres escuelas de la comunidad autónoma de Cataluña con características en común que facilitaran el análisis comparativo que el estudio de casos múltiples requiere. Por ello se fijaron una serie de criterios de selección: las tres escuelas están situadas en la provincia de Girona, son centros educativos públicos de infantil y primaria y todos ellos los encontramos en territorio semi rural, ubicados en una población de entre los 3.000 y 10.000 habitantes. Después de esta selección se realizaron los contactos con las tres escuelas y, cada centro educativo y persona entrevistada ha sido asociada a un código para preservar la protección de datos, tal y como se firmó en el consentimiento informado.

Dentro de cada centro, se seleccionó una muestra de informantes clave que pudieran aportar información relevante en relación con el objeto de estudio. Por ello se entrevistaron en cada escuela (Tabla 1): la directora del centro, una maestra de educación primaria con alumnado etiquetado con NEE en su aula, la educadora auxiliar de la misma aula, la maestra de educación especial (MEE), y tres familias con criaturas etiquetadas con NEE y que, en algunos casos, además están en riesgo de exclusión social., informándoles del propósito de la entrevista y de la importancia de su participación.

Tabla 1. Muestra de personas entrevistadas.

CEIP					
A		B		C	
Personas entrevistadas	Codigo	Personas entrevistadas	Codigo	Personas entrevistadas	Codigo
Directora	A1	Maestra EE y Directora	B1	Directora	C1
Maestra EE	A2	Maestra	B2	Maestra	C2
Maestra	A3	Educadora auxiliar	B3	Maestra EE	C3
Educadora auxiliar	A4	Madre	B4	Educadora auxiliar	C4
Madre	A5	Madre	B5	Madre	C5
Madre	A6	Madre	B6	Madre	C6
Madre	A7			Madre	C7
Total personas entrevistadas: 20					

A continuación, se describen los tres centros participantes para situar los tres contextos de los cuáles se han obtenido los datos.

a) CEIP A

Es un centro público situado en un barrio residencial en la periferia de la población, creado en 2009. Existe otro centro educativo público más pequeño de características semejantes en la misma población. Acoge a un total de 403 alumnos y alumnas de los cuales 52 están considerados con NEE. El claustro cuenta con 33 docentes. Dispone de diferentes recursos externos: Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP), Centro de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos (CREDA), Centro de Recursos de Apoyo a la adecuación de la Tarea, apoyo para el alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo y de Conducta (CRETDIC), educadora social y psicopedagoga (de forma externa) y auxiliar de educación especial (interna). En cuanto a la metodología educativa, utilizan libros de texto y lo combinan con actividades manipulativas y vivenciales. Las principales agrupaciones del centro son por edades y cursos.

b) CEIP B

Centro público situado en el centro de la población, creado en 1959. Es el único centro educativo del municipio. Acoge un total de 225 alumnos y alumnas de los cuales 34 etiquetados con NEE. El claustro cuenta con 19 docentes. Dispone de diferentes servicios: auxiliar de educación especial (de forma interna) y EAP, CREDA, Centro de Educación Especial Proveedor de Servicios y Recursos (CEEPSIR), educadora social y psicopedagoga (de forma externa). La metodología educativa que utiliza este centro es proyectos interdisciplinarios en casi todas las asignaturas. En algunas utilizan libros de texto, pero están en proceso de cambio. Las aulas acogen al alumnado en agrupaciones por edades y cursos.

c) CEIP C

Centro público situado en las afueras de la población, creado en 1956. Existe otra escuela más grande de características parecidas. Acoge un total de 78 alumnos y alumnas de los cuáles 4 etiquetados NEE. El claustro cuenta con 11 docentes. Dispone de diferentes servicios: auxiliar de educación especial (de forma interna) y EAP, CRETDIC, CREDA (aunque estos dos últimos no se han usado en ninguna ocasión) educadora social, psicopedagoga. Las metodologías educativas que utiliza son proyectos interdisciplinares, retos, trabajos de investigación, talleres, planes de trabajo y ambientes de aprendizaje y las agrupaciones son multinivel por tribus (cada grupo acoge a tres niveles de edades distintos considerando, por ejemplo, que en una de las tribus están incluidas criaturas de primer curso a tercero, por lo que presenta diversidad de edades, características y niveles y ritmos de aprendizaje).

4. Análisis De Los Datos Recogidos

Para el análisis de los datos, se transcribió el material obtenido a través de los diferentes instrumentos de recogida. Posteriormente, se utilizó el programario ATLAS.TI para facilitar su análisis, comparación, contraste y triangulación. El procedimiento de análisis fue inductivo, basado en la Grounded-Theory (Strauss y Corbin, 1994), para llegar a la construcción de las dimensiones de análisis que estructuran el análisis de resultados que presentamos a continuación. Este está basado en las dos categorías que se construyeron inductivamente y que abarcan, con sus distintas sub-dimensiones, la práctica totalidad de los datos recogidos con los diversos instrumentos de recogida: la comunicación escuelas – familias y familias – escuelas; y las barreras y facilitadores entre docentes y familias en relación con la inclusión.

5. Resultados

Dimensión 1. Comunicación escuelas – familias y familias-familias

Todas las escuelas manifiestan mantener, a la vez, una buena relación con las familias “en términos generales” (A3) aunque también todas reconozcan que es un aspecto con amplio margen de mejora. Como destaca la maestra A3: “es un punto difícil el de las familias, porque hay mucha diversidad. Creo que es un punto que se debe trabajar mucho en esta escuela”. Los resultados muestran como las formas de participación de las familias en los centros estudiados se ven reducidas principalmente a formas de comunicación. Y a menudo unidireccionales escuelas – familias. Así, aun siendo diferentes en los tres centros, la relación entre los centros y las familias viene condicionada por estas formas de comunicación establecidas. Las más habituales son las digitales como el email (o una aplicación en el centro A), y las entrevistas. En relación con la comunicación digital, todas destacan que la participación de las familias que se encuentran en situación de más vulnerabilidad es inferior a la media y en algunos

casos nula, aunque no tienen por qué coincidir con las familias con criaturas etiquetadas con NEE. En relación con las entrevistas, sí se dan con más frecuencia cuando se trata de estas familias. Así lo expone, por ejemplo, la directora A1: “Intentamos, sobre todo con las familias con criaturas etiquetadas con NEE, hacer tantas entrevistas como sean necesarias. Intentas acompañarlos, sobre todo en los procesos de evaluación del EAP, ya que la espera se hace muy larga”. La valoración que hacen estas familias en relación con la cantidad de entrevistas es positiva ya que valoran que la comunicación es más fluida.

En cuanto a las condiciones de posibilidad de comunicación, hay un aspecto que tanto las profesionales como las familias destacan positivamente: las potencialidades de encuentro en las entradas y salidas de la escuela, que facilitan “que la familia entre a la escuela y vea qué se hace, que coja confianza, que se sienta parte de la escuela” (maestra A3). Pero, aun siendo un elemento destacado positivamente, se utiliza mucho en educación infantil y va decayendo a medida que el alumnado avanza en la etapa de primaria. A este hecho se le suma un elemento destacado como muy determinante en las relaciones entre las familias y los centros, que tiene que ver con que las madres manifiestan que no existe comunicación con “la escuela” en general, sino que esta depende demasiado del tipo de vínculo concreto con la tutora. Algo que deja a merced de la suerte y de la buena voluntad de la tutora esas comunicaciones, echando en falta por parte de las familias, y en los tres centros, una política clara, universal y sistemática. Especialmente por parte de las familias con criaturas etiquetadas con NEE. Además, estas familias destacan que casi no entran al aula y sienten ser un agente pasivo en la gestión y orientación de las MRD a sus criaturas. Por ejemplo, la familia B6 expone: “no sabemos qué hace dentro del aula. A mi porqué me lo cuenta ella, pero supongo que el niño que no explique tanto, pues las familias no se deben enterar”. Este aspecto genera en las familias cierta inseguridad e incertidumbre.

Si bien es cierto que existen algunas propuestas para que las familias puedan participar como son el Consejo Escolar, una mesa de participación en el centro A o el programa “Dame la mano” de mentoría entre familias en el centro C, se trata de espacios donde estas pueden hacer aportaciones, pero siempre es la escuela quien valora y decide si se tienen en cuenta o no. Más allá de éstas, las familias no han recibido por parte de la escuela propuestas de participación. En este sentido, otro elemento destacado es que las familias con criaturas etiquetadas con NEE manifiestan la voluntad de conocer más y comunicarse más activamente con la escuela más allá de la actual comunicación pasiva, con el objetivo de mejorar la situación de sus criaturas en la escuela. Pero este hecho genera ciertas tensiones entre ambos agentes tal y como expone esta la madre B5: “Entré en el AMPA para crear la comisión de inclusión y diversidad hace un par de años. En la escuela lo vieron como una amenaza de que quisiéramos

decirles cómo deben hacer las cosas”. En cambio, desde la escuela hay la percepción de que “Todo el mundo es muy experto y quiere la escuela a su medida (...) hemos abierto mucho las puertas, pero, a veces dices: quizás dejas opinar demasiado...” (directora B1). Esta resistencia a la participación encuentra su origen en el hecho que, desde las escuelas, manifiestan que las familias no son conscientes de la gravedad de la situación de sus criaturas etiquetadas con NEE manifestando por ejemplo que “(...) el acompañamiento también lo debemos tener de las familias. A veces creen que su hijo ~~criatura~~ es normal y que puede hacerlo y llegar a todo” (directora C1). Así, las familias se encuentran en situación de tratar de defender los derechos de sus criaturas etiquetadas con NEE frente a unas escuelas que sitúan el problema en sus características individuales, en las propias familias y en la falta de recursos.

Finalmente, el último elemento a destacar de la primera dimensión es la soledad con que cada familia con criaturas etiquetadas con NEE vive su escolaridad. Por ejemplo, la madre A5 manifiesta: “No sé si hay otras familias. Sería importante saberlo. Me gustaría porqué creo que entre mamás nos podríamos ayudar. Me he visto sola ante todo esto”. La soledad también se vive por la desprotección ante la situación de sus criaturas en la escuela y por las situaciones de discriminación por parte de algunas de las otras familias. Si bien hay familias que han mostrado apoyo y comprensión y una relación favorable, también hay familias que: “por la espalda te critican. He llegado a escuchar: no quiero que juegues con ese niño que no te conviene” (madre A6). Estas familias manifiestan que la falta de comunicación y desinformación pueden provocar situaciones muy desagradables:

“Nos daba mucho miedo darle medicación, pero llegó un punto que yo no podía venir a buscar a mi hijo a la escuela porque las otras madres me acribillaban. Me machacaron... La escuela hizo una reunión con las familias porque se quejaban y pedían que sacáramos a mi hijo de la escuela. (...) en la puerta de la escuela se escuchaba decir: no han hecho nada por el niño, pasan del niño” (B4).

Estas situaciones conllevan un desgaste emocional importante para las familias que las sufren de manera solitaria.

Dimensión 2. Barreras y facilitadores entre docentes y familias en relación con la inclusión

Las familias con criaturas etiquetadas con NEE y las escuelas participantes en esta investigación manifiestan diferentes percepciones, perspectivas y experiencias que condicionan directamente su relación. Estas percepciones y experiencias funcionan como barreras o facilitadores para una escuela inclusiva. El primer elemento, que se ha destacado como el más relevante para actuar como barrera o facilitador, tiene que ver con la detección, el diagnóstico y el dictamen del alumnado etiquetado con NEE. Es un momento

crucial en la vida de las familias y sus criaturas. En el proceso de obtener el dictamen es imprescindible que la escuela obtenga la autorización de las familias. Para ello, en las escuelas estudiadas se procede de diferente forma. Mientras que en la escuela C, familias y escuela comparten el proceso y este no es vivido como algo negativo y solitario por parte de las madres; en las escuelas A y B se considera que es suficiente con solicitar su autorización para la evaluación e informarlas del resultado final (dictamen). Como expone la directora A1: “Las familias tienen que esperar a que todo el proceso finalice y después se les informa”. Este proceso es vivido por las familias con soledad y angustia por el posible desenlace y sus consecuencias y cuestionan la desinformación:

“Aquí en la escuela ya lo sabían, pero obviamente no te dicen nada porque tiene que ser un profesional el que te lo diga. (...) la psicopedagoga me explicó cómo adaptan el aula para mi hijo. Que ya lo venían haciendo, pero no lo sabíamos. No te lo cuentan porque no teníamos diagnóstico” (madre A5).

La desinformación, sumada a las complejidades burocráticas y administrativas y a las mismas dificultades por obtener un diagnóstico, genera que todas las familias que disponen de los recursos necesarios opten por recurrir a servicios privados de psicología, logopedia, terapia ocupacional o pediatra para la evaluación de su hijo/a: “Antes de empezar la escuela, en la guardería, tuvimos que ir de pago a un centro para que le pudieran hacer el diagnóstico de autismo” (madre C6). Ante estas situaciones, las familias valoran la actuación del EAP como algo puntual, muy espaciado en el tiempo y como una intervención insuficiente. Llegando a situaciones como la que expone esta familia: “Desde primero empiezan a valorarlo y el EAP se reúne con nosotros en quinto curso: fue muy surrealista” (madre B4). Esta misma percepción es compartida por las profesionales de la escuela:

“Por ejemplo en infantil, ya pedimos. A esta criatura no la vemos bien y a veces llega a sexto y todavía no se ha terminado de arreglar los papeles... ¿qué pasa aquí? el alumnado no ha recibido la atención necesaria y las maestras han estado colgadas y yo no he tenido horas” (educadora auxiliar B3).

Tanto las familias como las escuelas también coinciden en que la actual estructura burocrática y administrativa de los servicios educativos, disponer de un dictamen o informe psicopedagógico para la provisión de apoyos por parte de la administración es imprescindible. Sin embargo, la llegada de ese diagnóstico, dictamen o informe psicopedagógico establece una clara divergencia en la percepción de la diversidad. Mientras que la percepción de las familias está ligada a una mirada amplia de la diversidad: “Me gustaría ver que la mirada es hacia el hecho de que todo el mundo es diverso. Sobre el papel es muy bonito, pero después...” (madre C5); la mirada de la escuela utiliza el diagnóstico para

marcar la diferencia entre el alumnado “normal” y el etiquetado con NEE: “Estamos muy bien organizados para atender a todos los alumnos, tanto los normativos como los alumnos con dificultades” (directora A1). Esta clara distinción entre la normalidad/no-normalidad construida por las escuelas a partir del diagnóstico las lleva a creer que hay alumnado (NEE) que sólo puede estar bien incluido si es con más recursos: “Apuesto por la inclusión, pero sí que hay circunstancias o alumnos que como no tenemos recursos adecuados, tengo aquella cosa de que no estamos haciendo las cosas bien hechas” (directora B1). En una concepción de la inclusión que no cuestiona la lógica escolar ordinaria para atender a todo el alumnado, sino al alumno y sus “deficiencias” que deben ser compensadas con recursos extras. A menudo, desde una lógica individual y desde una perspectiva del déficit.

Así, las percepciones alrededor de los recursos es otro de los elementos que condiciona directamente la relación entre familias y escuela. Ambos agentes están de acuerdo en que serían necesarios más recursos de apoyo, y en que la administración no les da margen de autonomía y que en los últimos años los han reducido. Pero, a la vez, las familias consideran que las escuelas se escudan en el discurso de la falta de recursos para no avanzar hacia la inclusión. Como expone la madre B5 “Te ponen de excusa que no tienen recursos. Considero que es un problema real, pero desde la escuela no se aprieta para conseguir más recursos”. Esta lógica en la que la escuela no debe cambiar para ser más y mejor inclusiva, sino que el problema está en la falta de recursos, llega a un punto paradójico con las familias. Hemos podido recoger el testigo de dos madres a quienes, desde los servicios educativos, les requieren que transformen su proyecto de vida para poder proporcionar la atención necesaria a sus criaturas. Por ejemplo, la madre B6 expone que:

“Nos propusieron, un psicopedagogo del Centro de Desarrollo Infantil y Atención Precoz (CDIAP), que nos planteáramos un cambio de vida y que nos fuéramos a vivir a Girona, buscar trabajo allí... (...) que por aquí no había ninguna escuela preparada y que nos teníamos que ir allí”.

Es más, en las diversas entrevistas con las madres, hemos detectado un proceso sutil pero compartido en el que las madres se han visto progresivamente forzadas a abandonar su trabajo para poder estar pendientes del seguimiento, acompañamiento y apoyo a sus criaturas. El nivel de complejidad de las vidas y la escolaridad de estas criaturas es tan grande a nivel de tiempo, burocracia, información, visitas, diagnósticos, enfermedades, falta de apoyos, etc., que han ido avanzando progresivamente hacia menor jornada laboral remunerada hasta llegar, en diversos casos, a abandonar su vida profesional para, paradójicamente, devenir “madres profesionales” de criaturas etiquetadas con NEE. Estas situaciones de exigencia a las familias les supone sensación de soledad, alerta constante y agotamiento. Como expone la madre C5 “tienes que luchar mucho y estar siempre muy alerta. Esta parte nos agota”. Como hemos

expuesto, son estas familias las que perciben que tienen que luchar a nivel individual para que se considere la igualdad de oportunidades en la diversidad de condiciones (educación inclusiva).

Finalmente, en relación con cómo son usados los recursos y el tipo de MRD que se llevan a cabo, todas las familias con criaturas etiquetadas con NEE coinciden en señalar que, de nuevo, depende de la predisposición de la tutora. Así, la forma de proceder con las tareas educativas y la presencia, la participación y el aprendizaje del alumnado se dan “dependiendo mucho de la tutora que te toca” (madre B5). Algo que también destacan las madres B6 “Con el cambio de tutora sí que hemos notado. Ella prepara cosas y se las da. (...) Es un tema de tutora”. Y A7 “cuando tienes una tutora que encaja, todo funciona a la perfección”. Así, la figura de la tutora está presente en todas las familias como el principal agente de intervención en todo lo que conlleva la práctica educativa y la inclusión.

Las familias coinciden con las escuelas B y C en el carácter y las formas de algunas de las MRD que se llevan a cabo. Por ejemplo, el planteamiento de la maestra de educación especial es considerado como inclusivo por ambos agentes porque, normalmente, está en el aula junto a la tutora ofreciendo respuestas educativas al grupo en general y apoyo específico al alumnado que lo precisa:

“Ella está acompañando a las criaturas con más necesidad dentro de la misma propuesta para todos, y está dentro del aula con nosotras. Hace las dos cosas. No creemos en el apoyo fuera del aula, intentamos que siempre esté dentro del grupo. (...) fuera del aula solo trabaja con un grupo reducido cada mañana unos 40 minutos para trabajar, por ejemplo, la lectura” (maestra C2).

Pero incluso en estos centros hay dudas sobre la inclusión, ya que, como expone la maestra B2 “Yo lo que hubiera hecho es un tiempo en la escuela de educación especial para potenciar hábitos y todo, y después cuando ya los tenga, venir aquí y hacer una compartida” (B2). En la escuela A, por su parte, el uso del recurso de educación especial se lleva a cabo únicamente de forma individualizada y sacando al alumnado que lo requiere del aula ordinaria. Algo que diversas familias critican por no estar en la línea de la inclusión.

6. Discusión

Los resultados de esta investigación muestran que, si bien ambos agentes educativos están llamados a trabajar en común (Bolívar, 2006), sus relaciones no están exentas de conflictos y divergencias. Especialmente en el caso de las familias con criaturas etiquetadas con NEE. Parte de estos conflictos y divergencias entre ambos agentes surgen de la falta de comunicación que funciona como barrera en sus relaciones (Epstein y Sheldon, 2022). Como

hemos visto, las familias son consideradas por parte de las escuelas como el invitado de piedra en el proceso educativo de sus criaturas. Así, *de iure*, las familias deberían poder co-decidir sobre la escolarización. Pero, *de facto*, son más bien actores pasivos que reciben los acuerdos de los profesionales sin previa consulta; y viven sin posibilidad de participar en la gestión y orientación de las medidas de atención y apoyo (EDITEA, 2021). En cierto modo, reciben una comunicación prácticamente “infantilizadora” (Sadurní, 2015) y sin alternativa de cambio (Hernández-Castilla, 2020). Las familias querrían aumentar su implicación activa más allá de la comunicación pasiva, pero esto es vivido como una amenaza por parte de la escuela por el temor a ser cuestionados, no respetados, o por entender que las familias defienden a las criaturas por delante del criterio profesional (Beneyto et al., 2019; Simón et al., 2021). Así, se acostumbra a situar a estas familias como parte del problema y el profesorado como el encargado de solucionarlo (Collet y Tort, 2017). Olvidando las capacidades y posibilidades de las familias de colaborar, apoyar o aportar información que ayude a la mejora de los procesos educativos y de inclusión.

Esta falta de información que hemos visto genera desconocimiento, desconfianza e incertidumbre en estas familias para las que el aula es una “caja negra” (Collet et al. 2014). Y se les pide que, con confianza ciega, asuman esos vacíos de lo que sucede en las vidas de sus criaturas. En este sentido, parece relevante que haya más investigación sobre cómo mantener los estándares de comunicación y cooperación que a menudo se dan en la etapa infantil, en el resto de la educación obligatoria. Algo que diversas familias expusieron como petición. La investigación también nos muestra que, en contra de la literatura española e internacional (IBE-UNESCO, 2016; Simón y Barrios, 2019; Soldevila et al., 2023; etc.), los centros educativos analizados no conciben a las familias como un activo relevante para la transformación inclusiva de la escuela. No parece que el conocimiento, las miradas, los vínculos y ellas mismas como recurso sean reconocidas y encauzadas para la mejora de la escuela desde una mirada inclusiva. En un ejercicio de lo que Collet y Tort (2017) proponían como dejar de entender a las familias como parte del problema para pasar a verlas como parte de la solución.

Otro elemento fundamental de los resultados es que las familias se ven obligadas a lidiar constantemente con el concepto de normalidad y diferencia que las escuelas imponen. Las escuelas están acostumbradas a trabajar desde una normalidad basada en el alumnado sin etiqueta de NEE (Ainscow 2020) encontrándose instaladas en un paradigma médico-rehabilitador, individualista y centrado en el déficit (Palacios y Romañach, 2008). En consecuencia, las MRD tienen también su base en ese modelo que persigue normalizar y marca la línea entre quienes puede seguir en la escuela y quienes no (Soldevila et al., 2022). El dictamen marca una línea clara entre normalidad y diferencia convirtiéndose en una herramienta al servicio de la exclusión (Calderón et al., 2022). Esta marca

en la diferencia se fundamenta en la necesidad de una atención individualizada para aquel alumnado que sale de los parámetros de la normalidad (Florian, 2013). Pero precisamente aquí se pone de manifiesto una de las mayores contradicciones sistémicas en relación con la inclusión del alumnado etiquetado con NEE, ya que, para que una criatura pueda disponer de un determinado recurso, es necesario disponer de un dictamen, es decir, es necesario que le pongan dentro de una categoría que lo aleja de la normalidad, algo que, paradójicamente puede contribuir a su estigmatización y exclusión dentro de la escuela (Calderón et. Al., 2022) más que a su inclusión. Y todo esto se hace con unas familias a menudo más espectadoras que agentes activos llenas de ansiedad, dificultades e incertidumbres y en una relación de desigualdad con los profesionales (Soldevila et al., 2022). Algo que genera un sentimiento de individualidad, soledad y desprotección en las familias, agudizado durante los años de pandemia, como hemos visto en nuestro estudio exploratorio y en otras investigaciones en España (Echeita y Simón, 2021) o en el Reino Unido (Vincent et al., 2021).

La inclusión, en definitiva, no parece ser algo estructural sino aleatorio dependiendo de las profesionales, su (buena) voluntad y orientación educativa (EDITEA, 2021), hecho que consecuentemente condiciona las actitudes de las familias hacia ésta (Simón et al., 2021). Algo que impulsa a algunas familias a acabar en escuelas de educación especial (Serrano, 2022). O, como hemos visto, al fenómeno de las “madres profesionales de la inclusión” que van abandonando progresivamente sus puestos de trabajo remunerado para dedicarse, en exclusiva, al cuidado, los trámites, los apoyos y la reivindicación para con sus criaturas etiquetadas con NEE. Algo analizado en el Reino Unido en el caso de las familias que componen el consejo escolar (Olmedo y Wilkins, 2019). Este fenómeno, especialmente vinculado a las madres, está todavía poco estudiado y, por sus importantes cargas en términos personales y de desigualdades sociales y de género, creemos que requiere más investigación. Así, finalmente, si la educación inclusiva es un derecho (ONU, 2006), algunas de las realidades esbozadas en esta investigación exploratoria deberían poder ser analizadas con más detalle para identificar aquellos aspectos de comunicación, o aquellas barreras organizativas, burocráticas o de prácticas profesionales que deben ser identificadas, cuestionadas y transformadas para avanzar en ese derecho.

Referencias bibliográficas

Alegre, M. Á. y Benito R. (2012). ¿En qué se fijan las familias a la hora de escoger la escuela de sus hijos? *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 16(3), 59-79. Recuperado:

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19996>

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Arnaiz, P., Azorín, C. M. y García. M.P. (2015). Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 19(3), 326-346. Recuperado: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43659>
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Azorín C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(2), 29-49. Recuperado: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/66361>
- Balongo, E. y Mérida, R. (2017). Incluir la diversidad familiar en las aulas infantiles a través de los Proyectos de Trabajo. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 21(2), 231-251. Recuperado: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59458>
- Bell, R., Illán, N. y Benito, J. (2010). Familia - Escuela - Comunidad: pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 47-57. Recuperado: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419173004.pdf>
- Beneyto, M., Castillo, J., Collet-Sabé, J., & Tort, A. (2018). Can schools become an inclusive space shared by all families? Learnings and debates from an action research project in Catalonia. *Educational Action Research*, 27(2), 210–226
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339: 119-146. Recuperado: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3edbf2a8-9420-43fb-9b47-fb7044cc74de/re33908-pdf.pdf>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Calderón, I., y Habegger, S. (2017). *Education, Disability and Inclusion. A family Struggle against an Excluding School*. Sense Publishers.
- Calderón, I., Moreno-Parra, J.J., y Vila-Merino E.S. (2022). Education, power, and segregation. The psychoeducational report as an obstacle to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: [10.1080/13603116.2022.2108512](https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2108512)
- Calderón, I., y Echeita, G. (2022). *Inclusive Education as a Human Right*. Oxford Research Encyclopedia of Education. Recuperado:

<https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1243>

Castillo, J., Felip, N., Quintana, A., y Tort A. (2014). ¿Hay lugar para las familias en la educación secundaria?. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 18(2), 81-97. Recuperado: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41291>

Collet, J., Besalú, X., Feu, J., y Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 18(2), 7-33. Recuperado: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41287>

Collet, J., y Tort, A. (2017). *Escuelas, familias y comunidad*. Octaedro.

EDITEA (2021). *Sobre el desafío de una educación más inclusiva para el alumnado con TEA a lo largo de la escolarización obligatoria*. Ministerio de Economía y Competitividad. Recuperado: <https://www.equidei.es/proyectos-editea>

Echeita, G. Simón, C (coords). (2021). *El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado: <https://sede.educacion.gob.es/publivera/d/24126/19/00>

Epstein, J.L., y Sheldon, S.B. (2022). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429400780>

Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿el fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7 (2), 27-36. Recuperado: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art1.html>

García, M., y López, R. (2012). Explorando, desde una perspectiva inclusiva, el uso de las TIC para atender a la diversidad. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 16(1), 277-293. Recuperado: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377016>

García, F. J., López, M., y Santana, R. (2020). Educación inclusiva en la formación del profesorado de educación secundaria: Los programas españoles. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(2), 270-293. Recuperado: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/14085>

Gonzalez, F., Martín, E., y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. *Profesorado, Revista De Currículum Y*

Formación Del Profesorado, 23(1), 243-263. Recuperado:
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9153>

Grané, P., y Argelagués M. (2018). Un modelo de educación comunitaria para la mejora de las relaciones entre las familias, escuelas y comunidades. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(4), 51-70. Recuperado:
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/8394>

Hernández, A.; Ainscow, M. (2018) Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 1(2), 13-22. Recuperado:
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/61605>

Hernández-Castilla, J. (2020). Segregación y/o racismo. ¿Elección de centro educativo por las familias? *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(3), 197-221. Recuperado:
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/15363>

IBE-UNESCO (2016). Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all Learners: a Resource Pack Supporting Inclusive Education. Geneva: International Bureau of Education-UNESCO. Recuperado de:
<https://www.ibe.unesco.org/en/document/training-tools-curriculum-development-reaching-out-all-learners-resource-pack-supporting>

Linde, T., Cebrián, M., y Aguilar, M. (2019). Formación inicial docente para la comunicación digital familia-escuela en Andalucía. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(1), 441-465. Recuperado:
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9162>

Olmedo, A., y Wilkins, A. (2014). Gobernando a través de los padres y madres. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 18(2), 99–116. Recuperado:
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19223>

ONU (2006). *Convención sobre los Derechos del niño: Los derechos de los niños con discapacidad*. Nueva York: Naciones Unidas.

Palacios, A., y Romañach, J. (2008). El modelo de la diversidad: Una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2(2), 37-47.
<https://www.intersticios.es/article/view/2712>

Porter, G., y Smith, D. (2011). *Exploring Inclusive Educational Practices Through Professional Inquiry*. Springer.

- Pujolàs, P. (2008). *9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Graó.
- Rojas, S., y Olmos, P. (2016). Los centros de Educación Especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 20(1), 323-339. Recuperado: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18590>
- Sadurní, T. (2015). *La Família amb un infant amb retard en el desenvolupament i la inclusió educativa i social*. Tesis doctoral Universidad de Vic. Recuperado del repositorio de la Universidad de Vic <http://hdl.handle.net/10854/4953>
- SantaCruz, E., y Olmedo, A. (2011). “Sacando lo mejor de cada niño”. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 15(2), 251-270. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20280>
- Saurí, E., & González, S. (2022). Justificacions i condicionants de la tria de cura en el 0-3: ¿és la pública una opció per a mi?. *Revista Papers*, 2022, vol. 107, num. 3, p. 1-27
- Serrano, L. (2022). Perspectivas familiares sobre la vivencia paternofamiliar de la discapacidad intelectual: una mirada fenomenológica. *Siglo Cero*, 53(3), 9–27. <https://doi.org/10.14201/scero202253927>
- Simó, N., Pàmies, J., Collet, J., y Tort, A. (2014). La acogida educativa en los centros escolares en Cataluña. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 177-194. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41410
- Simón, C., Giné, C., y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42. Recuperado: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art03.pdf>
- Simón, C., y Barrios, Á. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51–58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Simón, C., Martínez, G., McWilliam, R., y Cañadas, M. (2021). Attitudes Toward Inclusion and Benefits Perceived by Families in Schools with Students with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05491-5>
- Soldevila, J. Muntaner, JJ., y Naranjo, M. (2023). Collaboration between ethnographers and the educational community of a school in the

development of inclusive education, *Ethnography and Education*, DOI:10.1080/17457823.2023.2180323

Soldevila-Pérez, J., I. Calderón-Almendros, and G. Echeita. (2022) “My (School) Life is Expendable: Radicalizing the Discourse Against the Miseries of the School System.” En J. Collet, M. Naranjo, y J. Soldevila (eds.), *Global Inclusive Education: Lessons from Spain* (17–32). Springer.

Strauss, A., y Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology: An Overview. En: N. Denzin, y Y. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research. 1st ed.* 273–284. Sage.

Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per a tu. El rol dels centres educatius en l'abandonament escolar.* Fundació Jaume Bofill. Recuperado: https://www.fbofill.cat/sites/default/files/IB_65_abandonamentescolar_WEB.pdf.

Tarabini A., Curran M., Montes A., y Parcerisa L. (2015). La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 19(3), 196-212. Recuperado: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18874>

Vincent, C., Oliver, C., y Pavlopoulou, G. (2021). *The experiences of autistic young people & their parents of lockdown & the reopening of schools.* British Educational Research Association. Recuperado: <https://www.bera.ac.uk/publication/the-experiences-of-autistic-young-people-their-parents-of-lockdown-the-reopening-of-schools>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications.* Sage.

Financiación: Esta investigación se ha realizado con la ayuda pre-doctoral AGAUR 2021FI_B 00617.

Agradecimientos: A las maestras y madres que participaron en el trabajo de campo con gran generosidad.

Conflicto de intereses: No existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: El proceso de investigación ha contado con todas las garantías éticas de las personas participantes (información, derecho a cambiar de opinión en cualquier momento. etc.) así como con los consentimientos informados de todas las personas involucradas.