

Proyectos escolares para una educación inclusiva – incluida

School projects for inclusive - included education

Monike Gezuraga-Amundarain
David Pastor-Andrés
Iñigo Rodríguez-Torre
Leire Darretxe - Urrutxi

UPV/EHU
monike.gezuraga@ehu.eus

© The Author(s) 2024

Vol. 18 nº 1 junio 2025

Fechas recepción: 20/12/2024

Fecha Aceptación 30/05/2025

Como citar este artículo:

Gezuraga-Amundarain, M; Pastor-Andrés, D; Rodríguez-Torre, I y Darretxe – Urrutxi, L (2025) Proyectos escolares para una educación inclusiva – incluida. *Revista de Educación Inclusiva*. Vol. 18 nº 1, pp. 240-260

Resumen

En este trabajo partimos de una concepción amplia de la educación/escuela inclusiva, como una escuela que posibilita el aprendizaje, la participación y el crecimiento personal de todo su alumnado por igual. Entendemos, además, que esto sólo puede lograrse con la implicación de toda la comunidad educativa y en interacción y continua retroalimentación con el contexto en la que esta escuela está inserta. En este marco existen diversos proyectos escolares que están favoreciendo este abordaje en y con lo comunitario, y en este sentido, queremos destacar el aporte concreto desde proyectos de Aprendizaje – Servicio y desde las denominadas comunidades de aprendizaje, tanto las que se insertan dentro del programa de comunidades de aprendizaje y actuaciones educativas de éxito de Berritzegune Nagusia – refiriéndonos al contexto de la Comunidad Autónoma del País Vasco (Estado español) –, como las comunidades educativas entendidas en sentido amplio, como pueden ser las ciudades educativas.

Este trabajo teórico - reflexivo pretende identificar algunas de las bondades de este tipo de proyectos, acercarnos a experiencias concretas que están suponiendo un significativo marco de trabajo en relación a la creación de escuelas inclusivas e incluidas y reflexionar acerca de éstas.

Algunas conclusiones que podemos avanzar hacen referencia a la existencia cada vez mayor de comunidades escolares que participan de este tipo de proyectos.

Palabras clave: Comunidad, Escuela, Familia, Inclusión

Abstract

In this work we start from a broad conception of inclusive education/school, as a school that enables the learning, participation and personal growth of all its students equally. We also understand that this can only be achieved with the involvement of the entire educational community and in interaction and continuous feedback with the context in which this school is inserted. Within this framework, there are various school projects that are favoring this approach in and with the community, and in this sense, we would like to highlight the specific contribution from Service-Learning projects and from the so-called learning communities, both those included within the programme of learning communities and successful educational actions of Berritzegune Nagusia -referring to the context of the Autonomous Community of the Basque Country (Spanish state)- and educational communities understood in a broad sense, such as educational cities.

This theoretical-reflective work aims to identify some of the benefits of this type of project, to approach specific experiences that are providing a significant working framework in relation to the creation of inclusive and included schools and to reflect on them.

Some conclusions that can be drawn refer to the increasing number of school communities that participate in this type of project.

Key words: Community, School, Family, Inclusion

1. Introducción

1.1. La Inclusión educativa

En las últimas décadas se han dado grandes avances, no sólo en la conceptualización de lo que entendemos por escuela inclusiva (Darretxe et al., 2020), sino también en relación a las políticas y acciones que venimos planteando y desarrollando. Simon & Echeita (2012) señalan que la educación inclusiva nos lleva a “reconocer y respetar la diversidad humana y a aprender de ella para ser mejores personas y profesionales” (p. 32). Escudero (2012) integra el concepto de inclusión social apuntando que “la verdadera inclusión educativa requiere y depende de una perspectiva de mayor alcance como la inclusión social. Ambas están llamadas a abarcar la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida” (p. 14). Porter & Towel (2017), por su parte, hablan de la educación inclusiva en relación a la creación de entornos de aprendizaje que promuevan desarrollar al máximo el potencial de cada joven en entornos diversos y diversificados.

A lo largo de la historia encontramos distintos modelos de respuesta educativa al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo - NEAE, y partiendo de la situación de exclusión, se han dado pasos hacia el concepto actual de educación inclusiva (Ainscow, 2012) como vemos en la Figura 1:



Figura 1. Viaje de la Exclusión a la Inclusión educativa

Fuente: adaptado de Etxabe et al., 2018, pp. 4-5

Todas las personas somos diversas en gustos, capacidades, limitaciones, ilusiones, conocimientos, etc., nacer, crecer, aprender con, aprender de las unas y los otros diversos, no deja de ser un regalo, una nueva experiencia, un compartir, un enriquecernos y un largo etc. (Arnaiz, 2019; González et al., 2017). Rechazar esta diversidad es rechazarnos a nosotras y nosotros mismos.

El “Index for inclusión” de Booth y Ainscow (2000) y sus posteriores revisiones (Both et al., 2006; Sandoval et al., 2002) han supuesto un importante hito en el tratamiento de la atención a la diversidad en los centros escolares. Se trata de un trabajo en el que confluyen experiencias, estudios, revisiones previas dentro del campo de la inclusión en la educación, tomando como referencia estudios realizados en torno a procesos de inclusión (Dyson, 2001; Echeita & Sandoval, 2002) la eficacia y mejora escolar (Murillo, 2011) u otros relativos a las barreras para el aprendizaje y la participación (Barton, 1996). De todo ello se deriva una herramienta de carácter auto-evaluativo para que el centro escolar revise sus actuaciones desde y en los siguientes ámbitos (Booth & Ainscow, 2011):

- Cultural: construyendo comunidad y estableciendo valores inclusivos.
- Político: construyendo un centro escolar para todas y todos y organizando el apoyo a la diversidad.
- Práctico: construyendo un currículo para todas y todos y orquestando los aprendizajes a desarrollar en el día a día.

La escuela inclusiva promueve la convivencia y las relaciones entre diversos agentes dentro de la comunidad escolar (en sentido amplio), provengan de donde provengan, sea por la razón que sea (orientación sexual, etnia, religión, capacidad, etc.). En la misma, además, se trabajan valores como la tolerancia, el respeto, la solidaridad, la empatía, así como la participación de toda la comunidad (Darretxe, et al., 2020; Parrilla & Moriña, 2004; Sáez et al., 2017).

Hablar de educación inclusiva implica hablar de un posicionamiento, de un trabajo sistémico en el que todos los elementos aportan y se retroalimentan desde un punto de vista ecológico (Álvarez & Martínez-González, 2016; Bronfenbrenner, 1993). De ahí que podamos presentar a las y los protagonistas de la educación inclusiva, como se muestra en la figura 2:

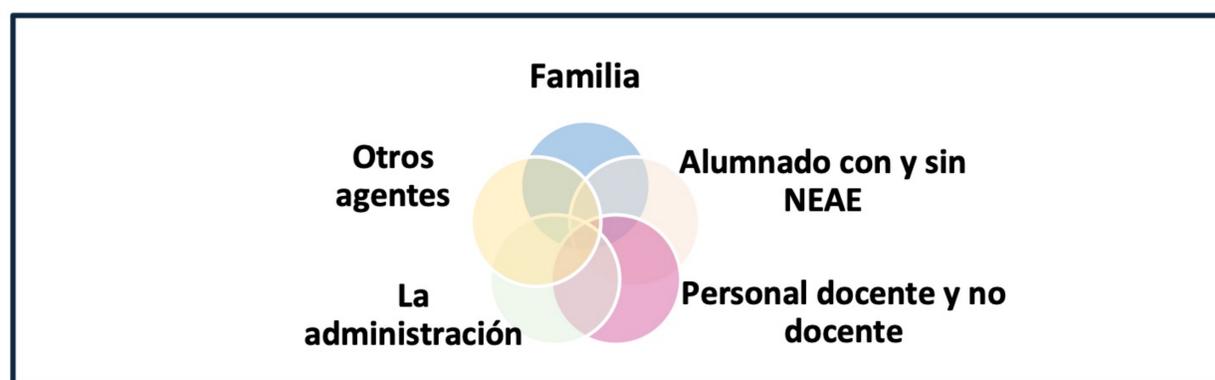


Figura 2. Protagonistas de la Escuela inclusiva

Fuente: elaboración propia

- *La familia.* Es importantísima en cualquier proceso de inclusión (Marchesi & Hernández, 2019; Simon & Barrios, 2019) ya que es el entorno más cercano y natural de la niña o niño. La alianza y la colaboración entre familia y resto de agentes es fundamental, de este modo el trabajo que se hace, las estrategias seguidas, etc. en el colegio o en otro espacio en el que se desenvuelva el alumnado, puede tener continuidad.
- *Alumnado con y sin NEAE.* Ellas y ellos son los protagonistas (López-Velez, 2018; Messiou, 2018), y la razón de ser de la escuela inclusiva, para ellas/ellos y con ellas/ellos queremos, debemos hacer esta escuela, una escuela para todas y todos, donde se respete la diversidad y puedan participar en igualdad de condiciones.
- *Personal docente y no docente del centro escolar.* Se trata de otra piedra angular dentro de este sistema. En este punto debemos destacar la

importancia de la formación inicial y continua del profesorado en materia de inclusión educativa, que, aunque no es la única clave para construir comunidades educativas inclusivas, es uno de los elementos esenciales. Por ejemplo, Naraian (2017) señala que, entre otros elementos, es esencial que el profesorado se forme en: a) la diversidad, abordándola como una realidad y reflexionando sobre el valor de la misma; b) la relevancia del trabajo en equipo, pero no sólo entre profesionales, sino también, con otros agentes implicados en la comunidad educativa; c) la idea del profesorado como profesional que reflexiona y que investiga, que se plantea cuestiones, que revisa su trabajo, etc. Además, la importancia que tiene el personal no docente es indiscutible, reconociendo que se debería apostar por un apoyo más distribuido y alejarnos de la concepción asistencialista destacando el rol educativo de estas figuras claves que trabajan en la escuela (Jardí et al., 2019).

- *La administración.* Las políticas educativas que un gobierno instaura son de gran importancia para el desarrollo de prácticas inclusivas. De esta manera, la política educativa tiene una influencia significativa en sí, por ejemplo, hablamos de diversidad como problema o como oportunidad (Andújar & Rosoli, 2021; Gobierno Vasco, 2019). En el nivel macro, la organización escolar es “el faro que guía un proyecto institucional inclusivo” (Torres, 2012, p. 54). En este sentido, la organización inclusiva está orientada a promover el encuentro, la colaboración, el respeto, etc., intentando optimizar al máximo el potencial de aprendizaje de toda la comunidad educativa.
- *Otros agentes.* Mencionar otras figuras que actúan en el día a día de las niñas y niños escolarizados y sus familias, como pueden ser, profesionales de la Psicología, de la Medicina, del Trabajo Social, etc., u otras provenientes del mundo asociativo, por ejemplo. La coordinación con éstas es fundamental ya que pueden ser aliadas en muchas ocasiones, para poder comprender mejor al alumnado, saber acompañarle mejor, ofrecerle otras oportunidades de aprendizaje, etc. (Amaro y Navarro, 2013). Son compañeras y compañeros de quienes y con quienes podemos aprender (Plena inclusión, 2018). Como señalan Calderón y Rascón (2023), se trata

de construir redes de ciencia ciudadana.

Desde el punto de vista ecológico, es importante hablar de una escuela inclusiva, sí, pero también, de la escuela incluida (Sales et al., 2018; Traver et al., 2018; Traver-Martí, y Lozano-Estivalis, 2021). Incluida en el barrio, en el pueblo, en la comunidad, en definitiva, entendiendo que ésta es permeable a todo lo que ocurre fuera de sus puertas, y además tiene un poder de transformación tanto dentro como fuera de las mismas (Traver et al., 2018). En este sentido, Sales et al. (2018) señalan que, esta concepción “conecta con la perspectiva intercultural e inclusiva del ser parte, tener parte y tomar parte, del sentimiento de pertenecer a una comunidad” (p. 454). Este es nuestro punto de partida para acercarnos a algunos proyectos que se enmarcan en esta propuesta.

1.2. Proyectos posibilitadores de una inclusión educativa

1.2.1. El Aprendizaje – Servicio (A-S)

El término Service-Learning fue empleado por primera vez por Sigmon y William Ramsey en el Southern Regional Education Board, en el año 1967 (Giles & Eyler, 1994). A día de hoy, una definición de A-S ampliamente asumida por la comunidad científica en el ámbito latinoamericano es la de Puig & Palos (2006):

El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (p.61).

Es importante destacar que el A-S no es voluntariado, pero siempre integra la acción solidaria y colaborativa con el desarrollo de competencias. A continuación, subrayamos su aporte concreto a los procesos de inclusión desde postulados que abogan por la democratización del saber, la participación y cohesión ciudadana, y la teoría del capital humano.

- *La respuesta ante una sociedad cada vez más individualista.* Estos valores predominan en la sociedad y se reproducen a través del sistema educativo “enfriando” las relaciones interpersonales (Traver-Martí & Lozano-Estivalis, 2021) aspectos en los que el reciente escenario COVID además ha hecho especial mella (Giroux et al., 2020), incidiendo todo ello en la

sostenibilidad de lo que entendemos como estado de bienestar. En este contexto el A-S puede ayudar a cubrir estas deficiencias y merece la pena atender a sus beneficios (Gezuraga & García-Pérez, 2020) dentro del ámbito escolar.

- *Una educación basada en la experiencia y en la participación de todas las personas.* Entendiendo que uno de los objetivos de la educación es la formación de individuos comprometidos y participativos, y teniendo en cuenta que el A-S comparte este objetivo, es fundamental hablar de participación (Mayor & Rodríguez, 2017). El A-S posibilita esta participación y permite compartir conocimientos con personas de diferentes franjas de edad, con diferentes experiencias vitales, etc. Se da un especial sentido y valor a la diversidad (Fiorin y Rossa, 2018; García-Pérez y López-Vélez, 2019). El A-S expone al alumnado ante situaciones de injusticia (muchas veces vividas dentro del entorno escolar), mostrando que todas las personas tienen algo que decir, y animándoles a reflexionar, a implicarse y dar respuesta como agentes sociales activos (García-Pérez & Mendia, 2015).
- *La construcción de redes en la comunidad.* Uno de los temas de debate de estos tiempos es que los centros educativos deberían tener una mayor apertura a la comunidad (Sales et al., 2018; Traver-Martí & Lozano-Estivalis, 2021). Esta permeabilidad sería uno de los elementos inherentes a la escuela inclusiva. En este sentido, cabe destacar la fortaleza que el A-S ofrece a la hora de promover espacios de encuentro, de colaboración y de generación de redes (Aramburuzabala et al., 2015).
- *La cohesión social como patrimonio.* El A-S, además de crear sinergias entre diversos agentes sociales, es capaz de construir cohesión ciudadana, promoviendo el respeto, el reconocimiento mutuo y la interresponsabilidad. Batlle (2011) habla de la fuerza para el cambio cuando existe reconocimiento, cuando hay confianza entre ciudadanas y ciudadanos. Esto empieza desde la educación en la familia y en la escuela.
- *Los valores prosociales y la resiliencia como motores para promover el cambio y favorecer la inclusión en contextos educativos.* La toma de decisiones y el desempeño autónomo que propicia el A-S, favorece la

inclusión de las personas en situación de vulnerabilidad y, en concreto, de las niñas y los niños y sus familiares en el entorno escolar. Desde una pedagogía de la prosocialidad se propicia el respeto y la generación de oportunidades para la participación (Gezuraga & García-Pérez, 2020). A su vez, el A-S favorece la capacitación del alumnado a distintos niveles: emocional, cognitivo, social, etc. (Batlle & Escoda, 2019), lo cual posibilita su resiliencia (Salcedo, 2019), su capacidad de afrontar y superar situaciones complejas en un contexto educativo a menudo hostil, esencial también para su plena inclusión.

- *La participación como clave ante la invisibilidad de la exclusión.* Participar en proyectos de A-S, además de influir en la autoestima y en el empoderamiento, permite que determinadas situaciones de exclusión, que colectivos habitualmente “olvidados” y/o marginados, sean visibles ante la sociedad, ante la comunidad educativa (Martínez, 2014), lo cual favorece su inclusión.

En este marco de A-S, destacamos la iniciativa del IES Diego de Siloé de Granada, que ha contado con el reconocimiento de Escuelas inclusivas por su proyecto de A-S *¿Invisibles?* A través de éste, el alumnado ha identificado distintas situaciones de riesgo de acoso escolar, una realidad presente en muchos centros educativos y que impide un crecimiento, un aprendizaje, una socialización de parte del alumnado en entornos seguros, en igualdad de condiciones. Esto afecta tanto a alumnado con NEAEs como sin ellas. El alumnado diseñó una campaña de sensibilización sobre la temática del acoso escolar que tuvo su impacto a nivel escolar y en su contexto más próximo. El detonante del proyecto fue la creciente demanda de ayuda por parte de niñas y niños que denunciaban sufrir acoso y que, en tiempo de pandemia se dio también en las redes sociales. Esta iniciativa permitió dar una respuesta a una necesidad concreta, a la vez que posibilitó trabajar diversas competencias transversales.

1.2.2. Las comunidades de aprendizaje escolar y las actuaciones educativas de éxito

Valls (2000), señala que las comunidades de aprendizaje escolar podrían tener su origen en propuestas educativas como:

- El *Centro de Educación para Personas Adultas de la Verneda – San Martí*, como referente educativo en planteamientos abiertos, participativos, colaborativos, integrados entre colectivos, espacios, etc.
- *Las escuelas aceleradas (EEUU)* donde, partiendo de las cooperativas y los modelos de organización democrática del trabajo, se plantea instaurar una formación válida para todas/todos y conectada, integrada, con las necesidades reales de la comunidad (Levin, 1988).
- El programa *Success for all*, el éxito escolar para todos y todas, que se inició en Baltimore en 1987 y estuvo dirigido especialmente a combatir el fracaso escolar en barrios y comunidades donde se daba un contexto socio económico y cultural “problemático”.
- O el *Programa de desarrollo escolar* de James Comer en 1968, basado en la creencia de que la relación entre la escuela y la familia está en el centro del éxito de una infancia pobre (Goldberg, 1990).

De igual modo, Valls (2000) señala que todas ellas coinciden en ciertos elementos como los siguientes: intentar ser una respuesta eficaz en atención a la diversidad; concebir la capacidad de cambio basándose en la diversidad e incorporándola como algo natural; que la renovación de la escuela como tal, supone una reorganización global de la misma; “expectativas positivas” ante la realidad de la diversidad y las oportunidades que ofrece; o que la relación con el entorno social y cultural propicia la renovación en la comunidad educativa.

Elboj & Oliver (2003) hablan de las Comunidades de Aprendizaje como “espacios educativos en los que toda la comunidad lucha por transformar su escuela y convertirla en un lugar de encuentro y de desarrollo destinado a todas las personas” (p. 97). En este sentido, una comunidad de aprendizaje escolar por definición tendría como objetivo “superar, las desigualdades y exclusión sociocultural y favorecer la inclusión de todos los niños y niñas en la sociedad de la información” (Flecha, 2008, p. 22). En las Comunidades de Aprendizaje, las interacciones del alumnado con el

resto de componentes de la comunidad y el entorno se torna fundamental (Viera & Puigdemívol, 2013).

Las Actuaciones Educativas de Éxito enmarcadas dentro del proyecto educativo de las comunidades de aprendizaje se están implementando en más de doscientas escuelas en España y en miles de centros a nivel mundial (Macías et al., 2020). Algunas estrategias educativas - actuaciones de éxito - habituales dentro de estas comunidades son:

- *Los grupos interactivos.* Compuestos por personas voluntarias que entran en los centros y las aulas participando activamente en el acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado. Se busca una composición heterogénea en el desarrollo de las actividades que presente las diferentes diversidades existentes en la comunidad. Esta participación facilita la inclusión de los colectivos en los centros, viviendo esta diversidad como un elemento que enriquece la comunidad (Cadena-Chala & Orcasitas-García, 2016; Vieira & Puigdemívol, 2013).
- *Las tertulias dialógicas.* Práctica educativa que favorece la inclusión tanto social como educativa y entendidas como espacio de participación horizontal y democrática. Los distintos aprendizajes se producen desde el diálogo, en el intercambio de los diferentes puntos de vista, perspectivas y experiencias. Se fomenta la convivencia, la participación, escucha activa y el reconocimiento de la diversidad. Adquiere importancia la figura de quien modera (un liderazgo inclusivo y reconocimiento de la diversidad que compone el aula), remarcando la relación de horizontalidad y posicionamiento de un discurso igualitario que se construye en el respeto (Sanahuja, 2022).
- *La formación de familiares.* Estrategia que incrementa la motivación del alumnado y el sentido de pertenencia con el centro, cuestiones ambas de gran importancia, sobre todo, en contextos y en colectivos en situación de vulnerabilidad (Girbés et al., 2019; Renta et al., 2019). Es también facilitador de inclusión más allá del aula y del centro, fortaleciendo la idea de un proyecto educativo inserto y participe de la comunidad. Respondiendo a los intereses y necesidades concretas de las familias,

puede ofertar formación que incrementa “oportunidades educativas y sociales” de éstas, incrementando así las oportunidades laborales (Serrano et al., 2018, p. 41).

- *La participación de la comunidad.* El voluntariado, las familias, asociaciones, etc., toda una colectividad heterogénea participando en la escuela como lugar de encuentro y dando valor a las múltiples diversidades existentes. Una idea de comunidad inclusiva que se materializa desde un hacer, compartir y trabajar conjuntamente (Cadena-Chala & Orcasitas-García, 2016; Vieira & Puigdellívol, 2013).

En el caso de la CAPV, la orden de 8 de setiembre de 1997, autorizó la puesta en marcha de un proyecto de innovación singular denominado Comunidades de Aprendizaje en varios centros escolares de esta comunidad. Esta orden permitió que estos centros se dotaran de recursos específicos, así como de un asesoramiento técnico para la puesta en marcha, desarrollo y evaluación del programa.

Uno de los centros que destaca por los años que lleva trabajando en este ámbito y por los diversos premios que ha conseguido en reconocimiento al mismo, es el colegio público Artatse de Bilbao. Cuenta con un alto porcentaje de alumnado de etnia gitana, que proviene en gran medida de familias en desventaja social. Este proyecto tuvo como objetivo principal el desarrollo integral de estas niñas y niños desde el trabajo de su dimensión socio-afectiva a través del juego. En el mismo toman parte personal docente y no docente del centro y es extensivo a las familias, pretendiendo ser este un espacio de construcción y traslación de valores de respeto a las diversas familias pertenecientes a la comunidad escolar. Entre los diversos proyectos que viene desarrollando, destacamos el proyecto *"Juego Cooperativo: ¡Nos hacemos más amigos!"*

1.2.3. Ciudades educadoras (dentro del contexto de comunidades educativas en sentido amplio)

Entender las ciudades que habitamos como proyectos pedagógicos tiene que ver con un ideario de ciudadanía activa, implicada y comprometida con estos proyectos. Hablamos de un marco social y político en el que la participación social y las acciones socioeducativas son clave (Moreno-Crespo et al., 2019). En este marco, Zaragoza (2015) entiende la educación como “un factor imprescindible en las

ciudades toda vez que contribuye al fortalecimiento de una ciudadanía democrática” (p.112).

Es destacable el Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras (1990), que fue clave en el afianzamiento de esta concepción, hito en el que se recogieron, además, los que serían los principios básicos para el desarrollo de éstas a través de la Carta de Ciudades Educadoras, revisada por última vez en el año 2020 (AICE). A continuación (Tabla 1), presentamos esos principios (AICE, 2020, p.9), destacando en negrita algunos de los más directamente relacionados con el concepto de inclusión:

Tabla 1.

Principios de las ciudades educadoras

EL DERECHO A LA CIUDAD EDUCADORA	EL COMPROMISO DE LA CIUDAD	AL SERVICIO INTEGRAL DE LAS PERSONAS
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Educación inclusiva a lo largo de la vida	<input type="checkbox"/> Conocimiento del territorio	<input type="checkbox"/> Promoción de la salud
<input type="checkbox"/> Política educativa amplia	<input type="checkbox"/> Acceso a la información	<input type="checkbox"/> Formación de agentes educativos
<input type="checkbox"/> Diversidad y no discriminación	<input type="checkbox"/> Gobernanza y participación ciudadana	<input type="checkbox"/> Orientación e inserción laboral inclusiva
<input type="checkbox"/> Acceso a la cultura	<input type="checkbox"/> Seguimiento y mejora continua	<input type="checkbox"/> Inclusión y cohesión social
<input type="checkbox"/> Diálogo intergeneracional	<input type="checkbox"/> Identidad de la ciudad	<input type="checkbox"/> Co-responsabilidad contra las desigualdades
	<input type="checkbox"/> Espacio público habitable	<input type="checkbox"/> Promoción del asociacionismo y el voluntariado
	<input type="checkbox"/> Adecuación de Equipamientos y servicios municipales	<input type="checkbox"/> Educación para una ciudadanía democrática y global
	<input type="checkbox"/> Sostenibilidad	

Fuente: Adaptado de AICE, 2020, p.9

Quitíán y Montoya (2021) señalan la importancia de la dialogicidad en el contexto de esta ciudad educadora, ya que son los vínculos dialógicos los que van a posibilitar conocernos, compartir saberes, experiencias, los que van a soportar diferentes acciones, dinámicas participativas, etc. Asimismo, Caride (2017) nos habla del aporte que estas iniciativas pueden suponer en el desarrollo comunitario de nuestras sociedades:

destacar el valioso potencial pedagógico, cultural y social de las realidades sociales cotidianas, a las que dan contenido iniciativas como las que se encarnan en las ciudades, comunidades y sociedades educadoras, las comunidades de aprendizaje, las escuelas-comunidad, los

proyectos educativos de ciudad u otras/os con similares pretensiones (p. 247).

Las ciudades educadoras se presentan como una importante opción de ruptura con la segregación escolar (Aramendi et al., 2022), ya que sus dinámicas posibilitan prevenir e intervenir en los entornos y procesos sociales y educativos que pueden provocar exclusión (Jiménez, 2017). A este respecto, en un estudio de Aramendi et al. (2022) desarrollado en 21 ciudades de diversas comunidades autónomas (Cataluña, Comunidad Valenciana, Comunidad de Madrid, CAPV y Castilla La Mancha), se puede observar cómo las personas participantes identifican 3 cuestiones de interés en este apartado que nos ocupa:

- Existen una variedad de factores que vienen a provocar esa segregación escolar, de tipo social, familiar y educativo;
- Es posible dar respuesta a los mismos desde los espacios, procesos, etc. que se generan dentro de estas ciudades;
- Es preciso fomentar políticas y actuaciones transversales; conseguir que las diferentes administraciones a nivel estatal, autonómico y local se coordinen; y demandar responsabilidad e implicación de la clase política (Aramendi et al., p. 231) para lograr mejores resultados.

Un ejemplo destacado dentro de la red de ciudades educadoras es Barcelona, que lleva décadas trabajando en este marco de integración entre la educación formal, la no formal y la informal en pro de ciudades más habitables. En relación a la escuela inclusiva y todo lo que le rodea, podemos destacar varias iniciativas que están desarrollando, tales como: la inclusión de educadoras y educadores sociales en las escuelas, de modo que puedan trabajar para hacer frente a los procesos de exclusión; la creación de escuelas de segunda oportunidad para evitar el abandono escolar; o el trabajo de conexión escuela y entorno de proximidad, donde se incide en posibilitar entornos más inclusivos y seguros donde la participación infantojuvenil, toda, sea efectiva (Ayuntamiento de Barcelona, 2020, 2023).

2. Conclusiones

Cada vez existe un mayor número de comunidades escolares que son partícipes de este tipo de proyectos, demostrando la evidencia de que es posible hacer escuela,

hacer comunidad de una forma diferente. Retomando cada uno de los modelos de proyecto presentados destacaríamos las siguientes ideas:

- El A-S, ante una sociedad individualista, destaca por promover la participación activa del alumnado, la construcción de redes comunitarias, la cohesión social y la resiliencia. Además, tiene un papel clave en la visibilización de situaciones de exclusión, promoviendo proyectos inclusivos y generando impacto positivo en la comunidad educativa.
- Las comunidades de aprendizaje tienen como objetivo superar las desigualdades y la exclusión sociocultural, favoreciendo la inclusión de todos los niños y niñas en la sociedad de la información. En relación a estas cuestiones, las comunidades educativas escolares transforman su contexto en un lugar de encuentro y desarrollo para todas las personas, luchando contra las barreras que generan desigualdades y promoviendo un aprendizaje integral desde la dimensión socio afectiva. Destacar además que éstas se basan en Actuaciones Educativas de Éxito.
- Y las ciudades educadoras, pueden ser una opción crucial para romper con la segregación escolar, abordando factores sociales, familiares y educativos desde espacios y procesos generados dentro de estas ciudades, pero subrayando la necesidad de políticas y acciones transversales coordinadas entre diversas administraciones, para obtener resultados efectivos.

Esta generación de redes no está exenta de complejidad, ya que supone poner en diálogo a agentes que manejan diferentes lenguajes, culturas, ritmos, etc. Es por ello que se ve necesario, aún si cabe más en este tipo de proyectos, el reconocimiento a todos los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, familias, docentes, etc.). En la misma línea, decir que es necesario reforzar la promoción y las acciones relacionadas con este tipo de proyectos (Battle, 2011).

Como señalábamos no son pocos los retos que nos encontramos, desde resistencias dentro y fuera de los muros de la escuela como institución, hasta la falta de recursos, condiciones o apoyos para posibilitarlos. Sin embargo, nuestra apuesta es situarnos en un discurso positivo y en una acción propositiva, de manera que sigamos tejiendo redes y creciendo en comunidad.

Creemos que desde las Facultades de Educación se están haciendo importantes esfuerzos para favorecer la formación de nuestro alumnado, futuros y futuras profesionales educativos, con una mirada inclusiva; también para propiciar escenarios de encuentro y de generación de conocimiento conjunto al respecto, de la mano de distintas comunidades escolares, agentes sociales, etc., pero creemos también que hemos de seguir trabajando en esta línea desde las 3 funciones a las que nos debemos en este contexto: Docencia, Investigación y Extensión o Transferencia. En este sentido, consideramos que es preciso seguir ahondando en la senda de una investigación crítica y comprometida con las problemáticas que realmente importan a nuestras sociedades, y una de ellas de forma clara es seguir indagando en cómo posibilitar una escuela realmente inclusiva/incluida, en la que todas y todos podamos compartir, aprender, participar, crecer, sentir etc. en igualdad de oportunidades, porque ésta es UN DERECHO.

3. Referencias bibliográficas

- AICE (2020). *Carta de ciudades educadoras*. Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE). https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/ES_Carta.pdf
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220>
- Álvarez, L. & Martínez-González, R.A. (2016). Cooperación entre las Familias y los Centros Escolares como Medida Preventiva del Fracaso y del Riesgo de Abandono Escolar en Adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175-192. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100009>
- Amaro, A. & Navarro, D. (2013). Agentes externos, Ciudades Educadoras e Inclusión. Ejes del cambio en las aulas. *Historia y Comunicación Social*, 18(Nº Esp. Dic.), 449-460. http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44341
- Andújar, C. & Rosoli, A. (2021). Enseñar y aprender en la diversidad: iniciales el desarrollo de centros y aulas inclusivas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (coord.) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 47-59). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, Ch. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-Servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 19(1), 78-95.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41024>

- Aramendi, P. M., Rekalde-Rodríguez, I. & Cruz, E. (2022). Las ciudades educadoras ante la segregación escolar: caminando hacia el desarrollo sostenible. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 209- 235. <https://doi.org/10.14201/teri.27384>
- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación educativa*, 6(9), 41-51. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/190717/Arnai z.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ayuntamiento de Barcelona (2023). *Oportunitats educatives a Barcelona 2022*. Ayuntamiento de Barcelona. https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/bitstream/11703/130841/1/230327_Informe_Bloc1a6.pdf
- Ayuntamiento de Barcelona (30 de noviembre del 2020). *Barcelona ciudad educadora*. Info Barcelona. https://www.barcelona.cat/infobarcelona/es/tema/educacion-y-estudios/barcelona-ciudad-educadora_1012744.html
- Barton, L. (1996). *Discapacidad y Sociedad*. Morata.
- Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje servicio? *Revista crítica*, 972, 49-54. <https://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2011/04/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-aps.pdf>
- Batlle, R. y Escoda, E. (2019). *100 buenas prácticas de Aprendizaje-Servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social*. Editorial Santillana.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion. Guía para la evaluación y mejora de la práctica inclusiva. Traducción al castellano*. Consorcio universitario para la educación inclusiva.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools (3rd edition)*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. CSIE.
- Bronfenbrenner, U. (1993). Ecological models of human development. En M. Gauvain & M. Cole (eds.). *Reading on the development of children* (pp. 37-43). Freeman.
- Cadena-Chala, M. & Orcasitas-García, J. (2016). Comunidades de Aprendizaje en el País Vasco: caracterización y organización escolar. *Educación y Educadores*, 19(3), pp.373-391. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83448566004.pdf>
- Calderón, I. y Rascón, M. T. (2023). Hilando luchas por el derecho a la educación: narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 43-54.

https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.03

- Caride, J.A. (2017). Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Teoría de la educación*, 29(1), 245-272. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2017291245272>
- Darretxe, I., Beloki, N. & Remiro, A. (2020). Sociedad y escuela que deseamos: la dialéctica entre inclusión y exclusión social. *Ciencia y Educación*, 4(1), 71-81. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i1.pp71-8>
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urrés (coord.). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Amarú.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- Echeita, G. & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación*, 327, 31-48. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7cd26a0f-0950-4b6f-8078-15aa6cd58b35/re3270310520-pdf.pdf>
- Elboj, C. & Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27417306.pdf>
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153711>
- Etxabe, E., López-Vélez, A.L. & Soria, L. (2018). *Escuela Inclusiva. Únete al reto*. FEVAS.
- Fiorin, I. & Rossa, C. (2018). El aprendizaje servicio como Pedagogía inclusiva en estudiantes con necesidades educativas especiales. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 5, 24-36. <https://raco.cat/index.php/RIDAS/article/view/337683>
- Flecha, R. (2008). Comunidades de aprendizaje. En R. Flecha & R. Larena (Coor.) *Comunidades de aprendizaje* (pp. 96-97). Fundación ECOEM.
- García-Pérez, Á., & Mendía, R. (2015). Acompañamiento educativo: el rol del educador en Aprendizaje y Servicio Solidario. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 42-58. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART3.pdf>
- García-Pérez, A., & López-Vélez, A. L. (2019). Contribución del Aprendizaje-Servicio a la experiencia educativa democrática de las personas con necesidades educativas especiales en base al pensamiento de Dewey. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-30. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/390/384>
- Gezuraga, M. & García-Pérez, A. (2020). Recepciones de la pedagogía experiencial

- de Dewey en diversos enfoques metodológicos: el valor añadido del Aprendizaje-Servicio. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 295-316.
<http://dx.doi.org/10.6018/educatio.452921>
- Giles, D.E. & Eyler, J. (1994). The theoretical roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a theory of Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1 (1), 77-85.
<https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1152&context=slceslgen>
- Girbés, S., Gairal, R., & Torrego, L. (2019). The participation of Roma and Moroccan women in family education: educational and psychosocial benefits. *Culture and Education*, 31(4), 754-779.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1656487>
- Giroux, H., Rivera-Vargas, P. & Passeron, E. (2020). Pedagogía Pandémica. Reproducción Funcional o Educación Antihegemónica. *RIEJS - Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* -, 9(3e), 1-7.
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12199/12076>
- Gobierno Vasco (2019). *Plan marco para el desarrollo de una escuela inclusiva 2019-2022*. Departamento de Educación del Gobierno Vasco.
https://bideoak2.euskadi.eus/2019/03/07/news_52628/Plan_Marco_Escuela_Inclusiva.pdf
- Goldberg, M.F. (1990). Portrait of James P. Comer. *Educational Leadership*, 48(1), 40-42.
https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199009_goldberg.pdf
- González, R., Palomares, A. & Domingo, B. (2017). Factores desencadenantes de la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa. En A. Rodríguez – Martín (comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 365-372). Servicio de Publicaciones de la universidad de Oviedo.
- Jardí, A., Gil-Fraca, S., Fucho, M. & Burillo, M. (2019). La importancia del rol del personal no docente de apoyo para un sistema educativo inclusivo. *Ambits de psicopedagogia i orientació*, 51, 103-112.
<https://doi.org/10.32093/ambits.vi51.1424>
- Jimenez, O. (2017). *Euskal Herriko herri eta hiri hezitzaileen errealitatearen analisia erakunde eta komunitate ikuspegitik. Praktika onen ekarpena gizarte berrikuntzari*. Tesis doctoral inédita. Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Levin, H. M. (1988). *Accelerated schools for at risk students*. CPRE Research Reports.
https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1103&context=cpre_researchreports
- López-Vélez, A.L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua/ Servicio Editorial.

- Macías, F., Vals, R., González, J., & García, T. (2020). Del gueto a la universidad: el impacto de las actuaciones educativas de éxito en la inclusión social y educativa del pueblo gitano. In A. Arellano., S. Carrica & M.A. Sotés. (Coords.), *Juventud gitana: Retos para su inclusión educativa y social en su transición a la vida adulta* (pp. 65-118). Graó.
- Marchesi, A. & Hernández, J. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Martínez, B. (2014). Aprendizaje - Servicio y Educación Inclusiva. *Educación y Futuro*, 30, 183-206. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4685097.pdf>
- Mayor, D. y Rodríguez, D. (2017). Aprendizaje-Servicio: una práctica pedagógica que promueve la participación del estudiantado para la mejora escolar y social. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 555-571. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49623
- Messiou, K. (2018). Contar con las voces del alumnado de primaria para promover la educación inclusiva. *Voces de la educación*, nº especial, 11-27. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/147>
- Moreno-Crespo, P., Moreno-Fernández, O., Ferreras-Listán, M. & Martín-Bermúdez, N. (2019). La ciudad como espacio socializador y educativo: una mirada a las “Ciudades Educadoras”. *Revista Espacios*, 40 (31), 77-107. <https://revistaespacios.com/a19v40n31/a19v40n31p17.pdf>
- Murillo, F. J. (2011). Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83. <https://doi.org/10.35362/rie550525>
- Naraian, S. (2017). *Teaching for Inclusion: Eight Principles for Effective and Equitable Practice*. Teachers College Press.
- Parrilla, M.A., & Moraña, A. (2004). Lo que todos nos preguntamos sobre la educación inclusiva. *Revista Padres y Maestros*, 284, 10-14. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1946/1680>
- Plena inclusión (2018). *El camino hacia la Educación Inclusiva. Un análisis desde la perspectiva de los profesionales de la Educación*. Plena inclusión.
- Porter, G.L. & Towell, D. (2017). *Promoviendo la educación inclusiva. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación*. Inclusive Education Canada & Centre for Inclusive Futures. <https://inclusiveeducation.ca/wp-content/uploads/sites/3/2017/08/Porter-Towell-Promoviendo-la-Educacion-inclusiva-Online-FINAL.pdf>
- Puig, J.M. & Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63. <http://www.documentacion.edex.es/docs/0406PUiras.pdf>
- Quitán, S.P., & Montoya, M. (2021). Ciudad educadora, lenguaje, sociedad y

- escuela. *Enunciación*, 26(1), 12–13.
<https://doi.org/10.14483/22486798.18668>
- Renta, A. I., Aubert, A y Tierno, J. M. (2019). Influencia de la formación de familiares en la motivación del alumnado en riesgo de exclusión social. *RMIE- Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 481-505.
<https://www.redalyc.org/journal/140/14062583007/html/>
- Sáez, B., Fernández, M.J., & Pascual, M.A. (2017). Evaluación del plan integral de convivencia de los centros de Educación Secundaria Obligatoria. Reforzando claves para una educación inclusiva. En A. Palomares. (Coord.). *Una mirada internacional sobre la educación inclusiva. Propuestas de intervención y renovación pedagógica* (pp. 403-411). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Salcedo, A. (2019). La metodología aprendizaje servicio como factor educativo de resiliencia. *INFAD - International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 255-266.
<https://www.redalyc.org/journal/3498/349861666025/html/>
- Sales, M.A., Moliner, M.O., Amiama, J.F. & Lozano, J. (2018). Escuela incluida. Recursos y estrategias para la participación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 433-458.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n77/1405-6666-rmie-23-77-433.pdf>
- Sanahuja, A. (2022). La Tertulia Literaria Dialógica como estrategia inclusiva: convivencia, participación democrática y aprendizajes en el aula de Educación Primaria. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 15(Especial II), 46–56. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialII.4591>
- Sandoval, M., López, M.L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. & Echeita, G. (2002). Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, 227-238.
<https://doi.org/10.18172/con.514>
- Serrano, M.A., Diez, J. y Guasch, M. (2018). Análisis de la formación de familiares con colectivos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 35-54.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300035>
- Simón, C. & Barrios, A. (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., y Echeita, G. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Revista Padres y Maestros*, 344, 31-34. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/528>
- Torres, J.A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(1) 45-70.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/149131>
- Traver-Martí, J.A. & Lozano-Estivalis, M. (2021). *La escuela incluida. Redes comunitarias para el cambio educativo*. Editorial UOC.

- Traver, J.A., Sales, M.A., Moliner, M.O., Sanahuja, A. & Benet, A. (2018). Hacia una escuela incluida en su territorio: análisis de una práctica comunitaria. *EDETANIA, estudios y propuestas socio-educativas*, 3, 99-116. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6581953.pdf>
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral inédita. Universitat de Barcelona. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/2929#page=1>
- Vieira, L. y Puigdemívol, I. (2013). ¿Voluntarios dentro del aula? El rol del voluntariado en “Comunidades de Aprendizaje”. *REXE - Revista de Estudios y Experiencias en educación* -, 12(24), 37-55. <http://www.rexe.cl/24/pdf/102.pdf>
- Zaragoza, M.Á.R. (2015). Derecho a la ciudad, ciudad educadora, ciudadanía, educación. *HistoriAgenda*, (31), 107-118. <https://revistas.unam.mx/index.php/historiagenda/article/view/57070>

Sobre los autores/as

Nombre y apellido: Monike Gezuraga Amundarain
Dirección postal completa: Barrio Sarriena s/n 48940 Leioa
e-mail: monike.gezuraga@ehu.eus

Nombre y apellido: David Pastor Andrés
Dirección postal completa: Barrio Sarriena s/n 48940 Leioa
e-mail: david.pastor@ehu.eus

Nombre y apellido: Iñigo Rodríguez
Dirección postal completa: Barrio Sarriena s/n 48940 Leioa
e-mail: inigo.rodruiguez@ehu.eus

Nombre y apellido: Leire Darretxe
Dirección postal completa: Barrio Sarriena s/n 48940 Leioa
e-mail: leire.darretxe@ehu.eus