

# La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo

(Contribution of university to development of inclusive practices: dilemmas and proposal to advance a shared way)

ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208

Recepción: 10/01/2012

Aceptación: 30/01/2012

**Mayka García García**  
**Manuel J. Cotrina García**  
(Universidad de Cádiz)

## RESUMEN

Este artículo comienza presentando en forma abreviada algunos focos de interés de la investigación y la innovación en relación con el desarrollo de la educación inclusiva. Se continúa haciendo explícitos algunos de los dilemas y contradicciones que se derivan de la lógica en la que la universidad desarrolla investigación educativa. Ambos análisis son el punto de partida de la tercera parte en la que se presentan algunas propuestas prácticas para la orientación inclusiva: Plan de sostenibilidad, el Diseño Universal para el Aprendizaje y el aprendizaje-servicio.

## PALABRAS CLAVE

Investigación educativa, prácticas educativas inclusivas, sostenibilidad curricular, diseño universal de aprendizaje, aprendizaje-servicio.

## ABSTRACT

This article begins presenting in an abbreviated way some focuses on research concern and innovation in relation to the development of inclusive education. Next, it makes explicit some of the dilemmas and contradictions that derive from the logic in which university develops educational research. Both analyzes are the starting point of the third part in which some practical proposals for inclusive orientation such as sustainability curriculum, Universal Design for Learning and the service-learning are presented.

## KEYWORDS

Educative research, inclusive education, curriculum sustainability, universal design for learning, service-learning.

(Pp. 123-138)

## Introducción

Un interrogante que frecuentemente nos hacemos quienes suscribimos este artículo, docentes universitarios cuyas líneas de investigación y docencia están directamente conectadas con la atención a la diversidad, es: ¿cuál es la contribución de la universidad al desarrollo de la educación inclusiva? Situando la pregunta en términos más precisos, la cuestión sería ¿cuál es la contribución que desde la docencia y la investigación universitaria se realiza (realizamos) al desarrollo de contextos escolares inclusivos y al de la educación inclusiva?

Como resulta obvio, la cuestión no es sencilla de responder y cualquier intento que en este sentido podamos articular implica sesgos derivados de la propia perspectiva de análisis, la de profesorado universitario que se mira a sí mismo. Pero aun considerando que podemos salvar dicho escollo, un asunto no menor, la cuestión sigue resultando compleja de responder. Dicha complejidad radica en que podemos considerar, al menos, dos grandes dimensiones desde las que analizar dicha contribución: una más directa, que deriva de nuestra investigación y de la aportación que podamos realizar al desarrollo de un campo específico de conocimiento, en este caso la inclusión educativa; y otra, que adquiere una expresión indirecta puesto que conecta con la formación de docentes, que en un futuro serán actores y actrices, a la vez que directores y directoras de escena, de la acción educativa. Pero, sin duda, lo que otorga mayor complejidad al análisis es que ambas dimensiones se retroalimentan en un proceso cíclico de influencia mutua, o al menos, entendemos que así debería ser.

Resulta difícil no aceptar de partida el papel destacado que, sin duda, la universidad, a través de la investigación y la docencia han tenido en el desarrollo de la inclusión educativa. Dicha premisa no supone contradicción con aceptar igualmente su responsabilidad, por acción u omisión, en la perpetuación del estatus quo vigente de prácticas educativas que reproducen modelos tradicionales que limitan dicha

contribución. No cabe duda, que el papel que la universidad juega, o ha podido jugar a lo largo del tiempo, en el desarrollo de la educación inclusiva se ve mediatizado por las formas, intereses y lógica en las que se desenvuelve la investigación y la docencia en el ámbito universitario. En relación con esto, se podría argumentar que el análisis que podamos realizar respecto de las aportaciones de la universidad al desarrollo de escuelas inclusivas o, en términos más generales, de la inclusión educativa, no es diferente de lo que ocurre en otras muchas áreas de conocimiento. La diferencia, según pensamos y defendemos, estriba en que los valores que la inclusión asume, como señas de identidad de su propuesta ético-pedagógica, *nos obligan* a los y las que trabajamos en este ámbito a tomar en consideración los intereses, intenciones y condicionantes que, de forma no siempre explícita y, otras veces intencionalmente silenciada, operan en la base de nuestras prácticas docentes e investigadoras.

Son las anteriores preocupaciones y ocupaciones las que animan el contenido de este artículo. Inicialmente se presentan de forma abreviada los focos de preocupación de la investigación y la innovación educativa orientada desde la universidad. En un segundo momento, también de forma esqueta, se hacen explícitos algunos dilemas y contradicciones que derivan de la lógica en la que se desenvuelve la investigación educativa universitaria y que para nosotros suponen fuente de preocupación en cuanto que cuestionan la legitimidad en la que se desenvuelve nuestro quehacer investigador. Ambos análisis son el punto de partida del tercer apartado en el que se apuntan algunas propuestas prácticas de orientación inclusiva, que se caracterizan por plantear desde el currículo formativo y la práctica docente nuevas formas de diálogo con nosotros mismos y de colaboración entre escuela, ciudadanía y universidad, que están ayudando a esta última a superar algunos de los obstáculos y limitaciones antes apuntadas.

# 1. La dirección y los focos de la investigación y de la innovación educativa universitaria en el ámbito de la educación inclusiva

En este punto queremos retomar los análisis que otros muchos colegas, con gran acierto, han realizado previamente en el esfuerzo por sistematizar las aportaciones que, desde la investigación educativa orientada desde la universidad, se vienen haciendo al desarrollo de la inclusión, analizando las líneas de investigación en proyección, así como su interacción con y para las prácticas educativas inclusivas (DYSON, HOWES y ROBERTS, 2004; PARRILLA, 2007, 2009; FERNÁNDEZ BATANERO, 2008; HEGARTHY, 2008; AISNCOW, 2012).

Cabe hacer notar en este momento que, como señala Parrilla (2009:14), se podría hacer un recorrido entre las investigaciones que tienen por objeto de estudio la educación inclusiva y aquellas que, de hecho, son intrínsecamente inclusivas. Sutil diferencia, pero asunto que tiene una enorme trascendencia en la investigación educativa, dado que mientras que las primeras regulan las claves del modelo y lo promocionan, las segundas ponen en valor el diálogo entre escuela, ciudadanía y universidad como un instrumento al servicio de una perspectiva emancipadora. En este momento existe un interés creciente en las segundas, ya que tomamos conciencia de que el asunto de la educación inclusiva es multidimensional. Así pues, la ética y los valores de la investigación inclusiva (LÓPEZ MELERO, 2005) y el compromiso social emergen como propuesta política y vital en la práctica.

La investigación inclusiva universitaria necesita re-activar el diálogo entre la escuela, la ciudadanía y la universidad porque la educación inclusiva no es individualista, ni acontece al margen del otro o la otra. Así

pues, como proceso, y de forma natural, la educación inclusiva apuesta por una investigación participativa y emancipadora que enriquece los contextos que se transforman en procesos de aprendizaje y desarrollo; y nos enriquece igualmente como investigadores-as y como seres humanos. Hablamos de re-activar el diálogo porque ni el discurso sobre el diálogo compartido ni su práctica son nuevos.

Parrilla (2007) realizó hace unos cinco años un recorrido por los trabajos en educación inclusiva más significativos de la década en España que aquí actualizamos. A este respecto hay que precisar que aunque la mayoría de ellos suponen la contextualización de líneas que venían desarrollándose en Europa, otras suponen líneas de investigación originales que han ido consolidando una tradición. Así, destacan los trabajos de Arnáiz (2003) en inclusión de colectivos en situación de desigualdad que ampliaban el objeto de estudio. Otros más evaluativos, como la adaptación del *Index for inclusión* (SANDOVAL, LÓPEZ, MIQUEL, DURÁN, GINÉ y ECHEITA, 2003) que animó a otros muchos grupos al desarrollo de Investigación/Acción participativa con los centros. Están los que cuestionan el currículum y lo reconstruyen de manera compartida, como los que introducen proyectos de investigación en la escuela como medio para avanzar hacia una escuela sin exclusiones (LÓPEZ MELERO, 2004), los que apuestan por el desarrollo de la convivencia y de los espacios democráticos como herramienta para una construcción inclusiva compartida como proyecto Atlántida (LUENGO, 2005), o las Comunidades de Aprendizaje (FLECHA, PADRÓS y PUIGDELLÍVOL, 2003). Aquellos centrados en procesos de colaboración entre el profesorado, como los GAEP (GALLEGO y PARRILLA, 2003). Y, finalmente, aquellos que se apoyan en diseños biográficos y narrativos y que se orientan en la línea de *la voz del alumnado* (PARRILLA y SUSINOS, 2003; SUSINOS y PARRILLA, 2008) que toman protagonismo en la década actual.

También podemos apuntar que uno de los focos de interés más significativos en la

universidad hoy, como demanda de la escuela y de los movimientos asociativos, es el de hacer emerger las propuestas educativas inclusivas que se han ido consolidando desde la década anterior, con el objeto de ejemplificar distintas opciones que orienten las prácticas (MORIÑA, 2008; MOLINER, 2011). Esta tarea es igualmente de suma importancia para ilustrar, apoyar y andamiar la formación del profesorado desde la demanda de nuestro alumnado de “pruebas” que evidencien que la educación inclusiva es una realidad hoy, puesto que nuestras teorías –aunque seductoras– les presentan algo muy alejado de lo que con frecuencia les muestran las prácticas (las escolares y las nuestras como docentes). Y es que aquí podemos hacer extensivo el análisis anterior referido a la investigación (sobre inclusión o inclusiva) y diferenciar entre procesos de formación del profesorado que tienen por objeto la inclusión y aquellos que son inclusivos. La formación inclusiva del profesorado (GARCÍA y COTRINA, 2011), se asienta, al menos, en la voz del alumnado, en los procesos cooperativos de acción y relación, en la construcción compartida de conocimiento, en la accesibilidad y en la innovación.

## 2. La necesidad de colaborar y compartir más allá de la retórica

Desde el discurso académico universitario se ha asumido que la colaboración entre profesionales y colectivos, y el establecimiento de vínculos entre centros, instituciones, servicios y familias, son principios fundamentales, así como condición básica e indispensable, para el desarrollo de la educación inclusiva. Sin embargo, en las formas de hacer universitarias, sigue siendo característica la asimetría a la hora de establecer y regular dichas relaciones, tanto en el plano institucional (centros universitarios – centros escolares), como profesional (académicos e investigadores – profesionales prácticos – alumnado- familias), lo que, en gran medida supone una limitación para

que la universidad tenga un papel relevante en el desarrollo de contextos escolares inclusivos. Las formas de producir conocimiento, desarrollar la docencia, unidas a la lógica en que se desarrolla la investigación educativa (ALLAN y SLEE, 2008) dificultan de manera, a veces determinante, construir formas efectivas y valiosas de diálogo y colaboración.

La investigación educativa es, sin duda, un aspecto que refleja de manera nítida las tensiones y dilemas en las que se desenvuelve la colaboración entre la universidad y la escuela. En las siguientes líneas se analizan, sin intención de ser exhaustivos, algunos aspectos que pensamos que la comunidad académica debemos reconsiderar, de cara a articular relaciones más éticas y democráticas, para que la investigación proyectada desde la universidad contribuya eficazmente al cambio educativo, a favor de la educación inclusiva. Se trata como apuntan diversos autores y autoras (BARTON y OLIVER, 1997, BARTON, 2008; 2011, ZEICHNER, 2010; SUSINOS y RODRÍGUEZ-HOYOS, 2011) de cuestionar desde posiciones críticas quién detecta el poder, la voz, los privilegios, el estatus de la investigación educativa. Aunque existen multitud de ejemplos en los que el profesorado de uno y otro nivel han unido sus intereses y esfuerzos en el desarrollo de proyectos de interés mutuo y beneficio común, y de algunos de ellos se ha informado en el punto anterior, las formas en que desde la universidad y los centros escolares entendemos y resolvemos los anteriores dilemas marcan las distancias entre dos mundos actualmente bastante separados, pero cuyo encuentro resulta necesario para el avance hacia la inclusión.

Gran parte del conocimiento que se ha ido generando en los últimos 20 años en torno a la atención a la diversidad y la inclusión educativa ha emergido de proyectos que han tenido como escenarios de investigación a los centros escolares y que, por tanto, han implicado, de uno u otro modo, al alumnado, las familias y el profesorado de los mismos. Sin embargo, la participación de dichos grupos y colectivos casi siempre ha tenido un papel residual o marginal tanto en las propuestas de diseño como en la difusión de los resulta-

dos de dichas investigaciones. Desde la universidad frecuentemente solicitamos al profesorado, a las familias y al alumnado que participen en nuestras investigaciones, pero rara vez les preguntamos si consideran valiosas o relevantes las propuestas investigadoras en las que los implicamos. Los asuntos y cuestiones sobre los que indagamos responden a intereses definidos por nuestras áreas de conocimiento académico, y a temáticas y líneas prioritarias, en demasiadas ocasiones, determinadas por las instituciones que nos financian, mucho más que por aspectos que interesan o preocupan a la comunidad escolar de los centros.

“...la cuestión de la “voz” en la investigación emancipatoria y la cuestión de qué nuevas formas más inclusivas de investigación se ven obstaculizadas por la cultura del trabajo individual y competitivo universitario; las relaciones de investigación y la presión por los resultados” (Barton, 2011:69)

Asumimos, de forma bastante simplista y acrítica, que nuestros intereses académicos lo son también del profesorado, las familias, el mundo asociativo, el alumnado. Pero, ¿es eso cierto?, ¿coinciden nuestras preocupaciones universitarias objeto de indagación con las de los centros educativos y la comunidad escolar que ellos conforman? Autores como Zeichner (2010a), lo cuestionan de manera rotunda y señalan la brecha derivada de dos formas de racionalidad en la producción de conocimiento: la que deriva de la lógica del investigador-a universitario y la del profesorado de los centros escolares.

“Hoy nos encontramos en una situación en que muchos profesores piensan que la investigación educativa que se realiza en las universidades es en alto grado irrelevante para su vida en la escuela (...). Y al revés, muchos profesores de *college* y universidad rechazan la investigación del profesorado de la escuela, porque la consideran insustancial, atórica e intrascendente para su trabajo” (Zeichner, 2010b:152)

Autores como Ainscow (2002) o Barton (2011), conscientes del problema, han propuesto modelos de investigación participativa para establecer un marco de relaciones

más éticas y democráticas en la investigación educativa.

“Mi investigación ha incluido la búsqueda de formas de exploración que tengan flexibilidad suficiente para tratar tanto fenómenos singulares como contextos educativos particulares; que permitan que entidades sociales como los centros educativos y las aulas sean entendidos desde la perspectiva de los diferentes participantes, incluidos los propios niños; y alienten a los interesados a investigar sobre su propia situación y sus prácticas con vistas a conseguir mejoras” (Ainscow 2002, 70)

Sin embargo, no cualquier investigación a la que se aplique el calificativo de participativa puede ser considerada como investigación inclusiva (PARRILLA, 2007). Para que la investigación educativa pueda considerarse realmente inclusiva debería, entre otros aspectos:

- Superar la brecha entre quién diseña, implementa, analiza y emite resultado y quién participa como mero recurso humano necesario para el desarrollo del propio proceso de indagación.
- Valorar y partir del conocimiento experiencial del profesorado de los centros, en el diseño de las investigaciones, conocimiento hasta ahora sólo representado en las actas de congresos, pero con escasa presencia en nuestros informes de investigación y manuales de docencia.
- Proporcionar pistas y revelar potencialidades para superar los obstáculos que ponen en cuestión la participación y el aprendizaje del alumnado en particular, y de la comunidad educativa en general, más que la recreación en los aspectos negativos de la situación del alumnado y los centros en relación con la atención a la diversidad. Nuestros informes rara vez proporcionan información de lo que podrían hacer, en sus circunstancias, para minimizar dichos aspectos.
- Pensar en cuáles son los beneficios de nuestras investigaciones para el alumnado, las familias y el profesorado de los centros que han participado en las mismas, y que en no pocos

casos se sienten “utilizados” por los investigadores-as. Firmamos y asumimos la autoría de investigaciones, que sin ellos hubiesen sido imposibles de desarrollar, y en el mejor de los casos, mostramos nuestro agradecimiento en la presentación o en algún apartado final. Para nosotros, investigadores e investigadoras universitarios-as supone reconocimiento académico, estatus y promoción profesional, financiación para seguir investigando, etc., pero supone poco para ellos.

- Reflexionar sobre lo que ocurre con los centros cuando nuestras investigaciones finalizan, cuando dejamos de apoyar procesos de desarrollo, de innovación, de mejora, etc. El argumento de que los centros tras un impulso inicial deben ser capaces de avanzar por sí solos, no hace más que reafirmar que nuestro compromiso con dichos procesos es parcial, limitada, y sujeta a intereses no siempre explícitos.

Como señalan Susinos y Rodríguez-Hoyos (2011:17) “la inclusión educativa no puede separarse del concepto de voz y que, por lo tanto, los dilemas sobre nuestra docencia y nuestra investigación han de llevar consigo necesariamente una reflexión y un compromiso con la democratización y la afirmación del derecho de las personas o grupos habitualmente silenciados a ser escuchados”.

### **3. Cuando la investigación inclusiva y la formación inclusiva del profesorado confluyen: Algunas líneas emergentes**

Pero en la universidad española actual pueden identificarse algunas líneas de investigación y de práctica educativa, todas ellas emergentes, que estrechan lazos entre procesos de investigación inclusivos y propuestas de formación inclusivas, es decir,

líneas en las que nos miramos a nosotras mismas, que somos sujeto y objeto de investigación; así como otras que se construyen desde el diálogo entre escuela, ciudadanía y universidad colaborando para resolver los problemas antes señalados. En este texto en concreto, nos vamos a referir a tres de ellas: la *sostenibilidad curricular* y el *diseño universal* para el aprendizaje como procesos de investigación-acción transformadora y al *Aprendizaje-Servicio* como proceso que, además de lo anterior, se construye desde y para el contexto.

Para empezar, podemos hacer notar que estas tres líneas tienen en común que pueden o no orientar el objeto de investigación hacia la inclusión, pero todas ellas, metodológicamente, se abordan desde una opción una cultural, política y práctica inclusiva. Así mismo, las tres opciones que se presentan tienen en común que suponen para el profesorado una opción de innovación, orientada desde la investigación acción-participativa, lo que significaría que los procesos de formación del profesorado serían más inclusivos. A continuación nos vamos a detener en cada una de estas líneas para tratar de justificar las afirmaciones formuladas.

#### **Sostenibilidad curricular, una propuesta de compromiso socio-profesional**

Sostenibilidad curricular, a primera vista, sugiere la introducción de componentes ambientales en el currículo y no andaríamos desencaminados-as en nuestra interpretación, aunque ésta sería, sin duda, un tanto restringida. Un currículo sostenible es algo más que un currículo salpicado de ciertas dotes de preocupación ecologista. También se encuentra imbuido de una epistemología ecológica, lo que lo introduce en una dimensión socio-ambiental y socio-constructivista. Así pues, la sostenibilidad curricular, cuando impregna la formación del profesorado, supone una apuesta por la ética y el compromiso profesional del propio profesorado universitario comprometido a su

vez con la formación de otros profesionales que diseminen la sostenibilidad curricular a la escuela (u otras esferas) en este sentido. Se trata de una línea de investigación y de docencia multidisciplinar que, en esencia, reconoce la necesidad de otras disciplinas y valora las aportaciones de otros en un proceso interdisciplinar para su desarrollo.

El concepto de sostenibilidad no es nuevo en educación. Fullan (2005) lo define como “la capacidad del sistema para comprometerse a tratar de resolver las complejidades que resultan de la mejora continua y que es compatible con los valores profundos derivados de las necesidades humanas”. Ampliamente conocidos son los trabajos de Hargreaves y Fink (2003, 2006, 2008), quienes lo analizan desde la perspectiva del liderazgo escolar en relación con los procesos de cambio y mejora y desarrollan el concepto de liderazgo sostenible vinculándolo a siete principios: profundidad, duración, amplitud, iniciativa, justicia, diversidad, iniciativa y conservación (Hargreaves y Fink, 2007).

Al igual que el ámbito de la sostenibilidad curricular, el liderazgo será un tema clave en el desarrollo de una educación inclusiva. Así lo marcaban Ainscow y Southworth (1994, citado por Bolívar, 1997:14), precisando que un liderazgo –que más tarde definiría inclusivo– se orientaría hacia: a) Tratar con la gente para crear y sostener relaciones positivas de trabajo con los colegas, b) Contribuir a generar una visión global del centro, c) Dar el impulso, como presión y apoyo, necesario para la puesta en marcha de los proyectos, d) Ejercer de monitor del desarrollo, e) Establecer un clima propicio para el desarrollo profesional: compartir ideas y experiencias, clarificarlas, negociarlas y confrontarlas. En esta línea, analiza González (2008) el liderazgo inclusivo en términos de *proceso*, o cómo se construye este y de *contenido*, que hace referencia al conjunto de creencias, valores y actitudes como proyecto de desarrollo y a las bases pedagógicas que los sustentan.

En general, el desarrollo de la sostenibilidad en el ámbito curricular ha sido utilizado para referirse a dinámicas de cambio

en los centros escolares y para apostar por procesos de transformación, buscando espacios más equitativos que perduran en el tiempo. La sostenibilidad curricular es un concepto en continua redefinición y ajuste, para ser mejorado. Nosotros nos adscribimos a la definición provisional de la comisión sectorial de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas para la Calidad ambiental, el Desarrollo sostenible y la Prevención de riesgos en las universidades (CADEP) que al respecto “Define un conjunto de criterios orientados al comportamiento ético con todo lo que nos rodea (recursos, personas, espacios...), de modo que permita gestionar las relaciones con el medio natural y social, manteniendo su disponibilidad y equilibrio ecológico, y promoviendo una distribución más equitativa y justa de los recursos, beneficios y costes ambientales.” Así pues, trabajar en este ámbito supone pensar en qué profesionales (y personas) estamos formando y en qué profesionales (y personas) queremos formar y en cuál será el sentido profundo de su práctica educativa y del currículo que pone en juego. Los temas estratégicos sobre los que articular un currículo ambientalizado o sostenible (ULL, 2011) incluirían aquellos relativos al plano conceptual sociocultural, al medioambiental y al económico. Quizás sean los relativos al plano sociocultural los que desde la educación inclusiva nos parezcan más cercanos, dado que focaliza la atención en los derechos humanos, la diversidad cultural y la paz, la igualdad entre sexos, la promoción de la salud, el acceso a las TIC y a la gobernanza (como democratización social y participación ciudadana). Sin embargo, siguiendo el esquema multidimensional de la educación inclusiva de Booth y Ainscow (2000), puede parecer que estos no nos sumergen más que en el plano cultural. Pero si buscamos relaciones más profundas podemos apreciar que el plano medioambiental es traducible a la dimensión política de la educación inclusiva en cuanto que ésta supone la toma de decisiones sobre cómo se organizan recursos y espacios para dar respuesta a las necesidades e intereses de personas y grupos; y de otro lado, que el plano económico constituiría otro de los elemen-

tos sobre los que se sustenta dicha política, puesto que su orientación define contextos educativos y sociales equitativos o por contra, excluyentes (TORRES, 2010). No obstante, ciertamente sea aún más sólido el vínculo entre la sostenibilidad curricular con la cultura inclusiva, en la medida que es a través de esta como se pueden transmitir los cambios de las políticas y las prácticas a otros niveles, ámbitos y tiempos, lo que nos vuelve nuevamente la mirada a la búsqueda de espacios más éticos y equitativos que perduren en el tiempo.

“Es a través de culturas inclusivas en las escuelas como pueden conservarse y transmitirse a las siguientes generaciones de docentes y alumnos estos cambios políticos y prácticos logrados por una comunidad escolar. No obstante, nuestra experiencia indica que un desarrollo sostenible depende de que los cambios tengan lugar a todos los niveles” (Ainscow, 2002:6)

Hasta lo expuesto en este momento, podemos observar que existe una clara conexión entre los propósitos de la sostenibilidad curricular y los de la educación inclusiva. Llegados a este punto, cabría preguntarse qué aporta la sostenibilidad curricular al desarrollo de la inclusión, en general, y al desarrollo de prácticas educativas más inclusivas, en particular. Respecto al primer asunto, su contribución a la inclusión, podemos apuntar que, actualmente, el movimiento de la sostenibilidad curricular está teniendo un gran auge en el marco de la universidad a nivel europeo e involucra a docentes de distintos ámbitos (educación, ingenierías, ciencias ambientales, economía, etc.) a los que les une una preocupación común de formar a profesionales comprometidos-as en lo socio-ambiental, pero también personas capaces de transformar el mundo desde postulados éticos y emancipadores. En este contexto, la sostenibilidad curricular es un proyecto de investigación-acción interdisciplinar que se enriquece a través de las miradas de distintas áreas de conocimiento, lo que supone un valor añadido al desarrollo de la inclusión al asumir marcos y referentes epistemológicos, más allá de los pedagógicos y psicológicos imperantes has-

ta el momento. Se busca un marco de acción común que se diversifica en la interpretación y la contextualización disciplinar. Su preocupación no es distinta de aquella que, con frecuencia y desde antaño, nos hacemos en el ámbito de las Ciencias de la Educación y que se focaliza en debates y estudios en relación con la formación de un profesorado competente para el desarrollo de una educación inclusiva. Nos une, además, el situar el mundo de los valores y de la ética en primer lugar, frente a otros contenidos de carácter más técnico y propios de las disciplinas. En este sentido, podemos afirmar que la sostenibilidad curricular contribuye al desarrollo de la inclusión, en sentido amplio, en cuanto que invita a un diálogo con el entorno, volcándose en un compromiso de desarrollo comunitario, repensando la acción desde claves de justicia y ética curricular.

Apunta Gimeno (2011:30-31), que “queremos y creemos que con la educación se mejora a los seres humanos, se incrementa su bienestar y el desarrollo económico, que se aminoran las lacras sociales, se contribuye a la redención del ser humano, a su liberación, o que pueden ser instrumento para la revolución silenciosa de la sociedad desde el proyecto ilustrado y emancipador. Esta pulsión o tendencia a crecer y mejorar de alguna forma tiene que traducirse en el currículum que se vaya a desarrollar”. La sostenibilidad curricular (o ambientalización del currículum) se asienta en esta convicción. También lo hace la educación inclusiva que postula valorar y reconstruir, de acuerdo con ciertos valores y principios, la organización del sistema escolar y los centros, el currículum y la enseñanza y los aprendizajes de los y las estudiantes (Escudero y Martínez, 2011: 87).

Nos cuestionábamos con anterioridad acerca de la vinculación de ésta con el desarrollo de prácticas educativas inclusivas. A este respecto podemos considerar que se vienen definiendo una serie de criterios (JUNYENT, GELI y ARBAT, 2003) para la ambientalización del currículum que pretenden esa traducción en el currículum, su diseño, desarrollo y evaluación. Así, se

apuesta porque los procesos de enseñanza y aprendizaje han de estar contextualizados en el espacio (local y global) y en el tiempo (históricamente, en el presente y con visión de futuro) y han de favorecer: 1) el desarrollo integral y considerar los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de las personas (como individuo y como colectivo), 2) el pensamiento crítico y la proyección en escenarios futuros y alternativos, 3) La creación de espacios de reflexión y participación democrática, implicando a todos los colectivos, 4) el compromiso con la equidad social, el compromiso económico y el equilibrio ecológico. Por su parte, desde el punto de vista metodológico, la sostenibilidad curricular apuesta porque ha de considerarse a la persona (individuo o colectivo) como agente activo en la construcción de conocimiento, así como integrar la complejidad como paradigma para la interpretación de la realidad y del pensamiento. Finalmente presenta que el currículum formativo necesita ser coherente, favoreciendo la relación entre el discurso y la acción.

## El Diseño Universal de Aprendizaje como fórmula de desarrollo curricular

Ya en la Conferencia Mundial de Educación Inclusiva, celebrada en Salamanca en octubre de 2009, se marcaba como una de las prioridades en investigación educativa el Diseño Universal de Aprendizaje, como instrumento para avanzar hacia una educación inclusiva. Ello, igualmente, se ha puesto de manifiesto el Informe Mundial "Mejor Educación para todos-as" (INCLUSIÓN INTERNACIONAL, 2009: 132).

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) encuentra su origen en los avances de la neurociencia y supone que "los ambientes de aprendizaje son más bien un medio para la transformación a base del conocimiento y las habilidades. El acceso al conocimiento o a los materiales didácticos es parte de ello, pero no es lo único. DUA exige no solamente que diseñemos el proceso del conocimiento de manera accesible.

Exige también que creemos una pedagogía accesible." (ROSE, D. H., MEYER, A. y HITCHCOCK, C. 2005:3).

Los antecedentes pedagógicos del Diseño Universal de Aprendizaje los encontramos en la enseñanza diversificada, que hace referencia a un diseño y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en los estudiantes y no en el profesorado (TOMLINSON, 1999). También se hace necesario apuntar que el Diseño Universal de Aprendizaje, como tal, es la corriente educativa del *Diseño Universal*, paradigma que abarca todos los aspectos sociales y convivenciales (por tanto ambientales) y que enfatiza, de partida, el desarrollo de productos, entornos y servicios para todo-a ciudadano-a. Cuando se produce un encuentro entre este paradigma –el Diseño Universal–, la corriente diversificada de la educación y la neurociencia, nace el Diseño Universal de Aprendizaje. Cabe hacer anotar una particularidad más y es que el DUA va más allá de la enseñanza diversificada en lo que se refiere a escenarios, ya que incluye y aprovecha el espacio digital. Por eso, cuando se refiere a accesibilidad lo hace en todas las dimensiones ambientales.

¿Y si nuestra pedagogía universitaria fuera una *pedagogía accesible*? Es decir, ¿por qué no diversificar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad, repensando espacios de aprendizaje, por ejemplo? El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) forma parte del movimiento que denominamos *pedagogía accesible*, y que podríamos definir como aquel que enfatiza la necesidad de la identificación y eliminación de barreras al aprendizaje y a la participación a partir de la recreación diversificada del currículo, en ambientes de aprendizaje diversos, andamiados por las tecnologías de la Información y de la comunicación. El DUA, por tanto, se sustenta sobre una utilización inclusiva de las TIC (GARCÍA y CO-TRINA, 2006), es decir, que su uso no se reduce a un fin adaptativo sino que, además, su introducción en el aula es de utilidad para cuestionar un currículum excluyente. Ello supone repensar el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo

en cuenta los contenidos, sus formatos de presentación (materiales y recursos) y los procesos metodológicos que se ponen en juego, con especial énfasis en los procesos de interacción.

Sin duda, el DUA es una propuesta innovadora de la que apenas es posible encontrar antecedentes europeos en su desarrollo. No se identifican iniciativas formales que se refieran a educación primaria y secundaria, ni tampoco a la universidad, salvo algunas propuestas transnacionales de educación no universitaria como el *Proyecto FORTUNE* (1998-2001) que, si bien no se orientaba de forma específica al DUA, se aproximaba a la utilización de las TIC en contextos de diversidad<sup>1</sup>. No obstante, existe una historia reciente del DUA, aunque alejada de nuestras latitudes que nos remite al ámbito americano. Ésta debemos situarla en la figura de D. ROSE quien, en 1984 funda el CAST (Centro para la Tecnología Especial Aplicada) formulando propuestas innovadoras desde el ámbito de la Neurociencia al desarrollo de las Ciencias de la Educación. Varios años después se dicta la *Individuals with Disabilities Education Act* (conocida como IDEA 97), norma estadounidense que prioriza la accesibilidad, participación y progresos educativos de los-as estudiantes y, en especial, de aquellos y aquellas que presentaban necesidades específicas de apoyo educativo, como respuesta a la presión social del movimiento REI (*Regular Education Initiative*) que, durante la década de los 90, había promovido la educación inclusiva. Ello crea un escenario importante para el desarrollo del DUA, el de la demanda social y el amparo legislativo. Atendiendo a tales principios se llevan a cabo algunas experiencias de innovación que procuran formular apuestas educativas que facilitaran el acceso curricular del alumnado en desventaja (ORKWIS y MACLANE, 1998). En este sentido, se implementan distintas fórmulas que se asemejan a la enseñanza multinivel. Podemos, por tanto, situar los antecedentes del

DUA en el ámbito de la atención educativa a las personas con discapacidad. Pero no debe entenderse que estamos ante una opción restrictiva para un colectivo en riesgo de exclusión, entendiendo como tal un modelo del déficit (LÓPEZ MELERO, 1999). En este sentido, el CAST (2003) afirma que “las barreras al aprendizaje no son, de hecho, inherentes a las capacidades de los aprendices, sino que surgen de las interacciones de los aprendices con las metas educativas, materiales, métodos y evaluaciones inflexibles”. Estas barreras pueden ser un impedimento en el aprendizaje y, por tanto, en el desarrollo de cualquier aprendiz, no sólo de aquel en situación de discapacidad.

Desde el punto de vista didáctico, el Diseño Universal de Aprendizaje (CAST, 2003) asume los principios de: 1) uso equitativo, adecuado a todas las personas con independencia de sus capacidades y/o habilidades; 2) flexibles; 3) simples e intuitivas 4) con información perceptible; 5) que asuma la tolerancia al error; 6) que permitan la autonomía y 7) adecuado en tamaño de aproximación y uso. Estos principios, además, han de combinarse con un proceso de enseñanza aprendizaje donde proporcionen múltiples formas de representación (diversas opciones de percepción, de lenguaje y símbolos y de opciones de comprensión), múltiples fórmulas de expresión (diversas opciones de actuación física, de las habilidades de expresión y fluidez, y de ejecución) y múltiples fórmulas de motivación (diversas opciones en búsqueda de intereses, de mantenimiento del esfuerzo y la persistencia y de autorregulación). El reto, además está en hacerlo en un ambiente cooperativo y solidario.

En definitiva, estamos ante una propuesta educativa que, desde la práctica psicopedagógica y orientada hacia la diversidad, se basa en el diseño universal, es decir en el diseño para todos y todas, cuestionando las teorías tradicionales del aprendizaje e introduciendo en el mismo los postulados de las inteligencias múltiples de Gardner (1993). El DUA es un reto para el profesorado como investigador-a puesto que cuestiona el diseño curricular y las prácticas pedagógicas y,

<sup>1</sup> Revisando este escrito, precisamente, hemos recibido un cuestionario que identifica una investigación en este sentido, que está siendo desarrollada por el equipo de Giné, C.

llevado a la universidad, supone un espacio de innovación docente. Hacer investigación en DUA y desarrollar procesos formativos en DUA asume el desarrollo de una nueva corriente educativa, donde en el ámbito teórico se apuesta por la indagación acerca de las condiciones bajo las cuales el aprendizaje puede ser más efectivo y más interactivo con escenarios académicos y sociales actuales. En este sentido, los investigadores-as implicados-as se erigen en aprendices acerca de: 1) *redes de reconocimiento* o el qué del aprendizaje, 2) *redes estratégicas* o el cómo del aprendizaje, y 3) *redes afectivas* o el porqué del aprendizaje. En el ámbito de la práctica se procurará fundamentar el diseño de estrategias pedagógicas activas y participativas, orientadas a atender a la diversidad y a las distintas dimensiones del ser humano. Además, en esta última línea se hace una apuesta humanizante en el uso pedagógico de las TIC, a la vez que sostenible. Ello justifica la presencia de una opción inclusiva.

## El Aprendizaje-Servicio o cómo demostrar que los cambios son posibles

El Aprendizaje-Servicio es una metodología que estamos descubriendo en la universidad pero con una profunda trayectoria en otros ámbitos, tanta que existe una Red Española de Aprendizaje y Servicio<sup>2</sup>, presente en la mayoría de las comunidades autónomas, que integra a distintas organizaciones (como la Fundación Zerbikas, el Centre Promotó Aprentatge Servei o la Plataforma APS Madrid) y personas. Forma parte de esta organización "Universidades APS", coordinado desde la Universidad de Barcelona. Pero el Aprendizaje-Servicio también está extendido por otros espacios, y encuentra un firme arraigamiento en Estados Unidos (a través del National Service-Learning Clearinghouses) o en Latinoamérica (a través del CLAYSS - Centro Latinoamericano de Aprendizaje-Servicio Solidario).

Los orígenes del Aprendizaje-Servicio se remontan a postulados de James y Dewey (PUIG, J.M y PALOS, I., 2006) y, en concreto, en el voluntariado y en el desarrollo de actividades asociadas a proporcionar un servicio a la comunidad. Numerosas iniciativas escolares ha acontecido asentadas en estos principios a lo largo del siglo de historia de los mismos.

El Aprendizaje-Servicio es "una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en las necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo" (PUIG; J.M.; Batlle, R; Bosch, C y Palos, I. 2006). Pero no debemos confundir el Aprendizaje-Servicio con una acción de voluntariado, o con prácticas pedagógicas en el ámbito asociativo, aunque tengan componentes comunes, porque en esta conjunción entre aprendizaje y servicio a la comunidad ambos aspectos tienen igual peso (RUBIO, 2008).

Señala Batlle (2011) que el "Aprendizaje-Servicio no es un invento, es más bien un descubrimiento". Supone un proceso con pasos bien definidos que pueden resumirse en: 1) Análisis social que llevan a cabo los-as estudiantes y el profesorado en un entorno real. 2) Propuesta participativa de ideas. 3) Planificación de la acción, del proyecto. 4) Ejecución del proyecto en el entorno. 5) evaluación. 6) celebración. Puede apreciarse en esta secuencia que esta metodología supone el desarrollo de un proyecto de investigación orientado hacia la transformación, por eso, el Aprendizaje-Servicio es una metodología emancipadora. A través de la misma se pueden vislumbrar claramente los ingredientes de una acción inclusiva, orientada desde valores solidarios, donde todos los-as participantes son igual de importantes y existe espacio para la voz de todos y todas. Puig (2009), por su parte, nos presenta que "el aprendizaje servicio concreta la ayuda mutua en una triple dirección: como cooperación con los compañeros y las compañeras de clase para realizar conjuntamente las tareas de servicio a la comunidad; como solidaridad con las personas o grupos a quienes

<sup>2</sup> Puede encontrarla en [www.aprendizajeservicio.net](http://www.aprendizajeservicio.net).

se ofrece colaboración para mitigar alguna necesidad; y como responsabilidad cívica en la medida en que las tareas de servicio son también una contribución al bien común, a la participación ciudadana y a la creación de una cultura democrática. La cooperación enseña a trabajar en grupo, el ejercicio de la solidaridad es una escuela de altruismo y una fuente de capital social y, finalmente, la responsabilidad cívica es la mejor experiencia para una buena educación para la ciudadanía". Además, se identifican redes de apoyo que puedan colaborar en la práctica. Especialmente relevante resulta el hecho de la celebración de la experiencia compartida.

El Aprendizaje-Servicio en la formación del profesorado o de cualquier otro profesional, es una herramienta con un potencial inmenso porque pone en evidencia que pequeños cambios son posibles (Batlle, 2011). Pedagógicamente es una metodología potente en cuanto que permite la puesta en acción de las competencias, a la vez que se compromete con el emprendizaje social, es decir, con la búsqueda de fórmulas creativas para implementar soluciones innovadoras dando respuesta a los problemas sociales, cambiando el sistema que lo provoca y transfiriendo la experiencia para que otras puedan adoptarla compartiendo el conocimiento (Ashoka, 2009).

Apostar por el Aprendizaje-Servicio en el contexto de la formación del profesorado es demostrar, como señalábamos anteriormente, a nuestros estudiantes que los pequeños cambios son posibles, pero además que si a su vez lo llevan como práctica a la escuela les ofrecemos a los niños y niñas "una primera oportunidad para tocar el cambio" (Clewett, 2011).

## 4. Para seguir pensando

"Conceptos como democracia, justicia, inclusión, solidaridad y dignidad deben continuar sirviendo para establecer con claridad que sí hay alternativas para conformar otro mundo mejor".  
(TORRES, 2010).

En estas líneas, hemos pretendido desde nuestra propia experiencia docente e investigadora, revisar algunas luces y sombras de la contribución de la universidad al desarrollo de la educación inclusiva, como punto de partida para sugerir nuevos modos, posibilidades y escenarios de acción. Respecto de lo primero, no entendemos nuestra reflexión como producto de nuestra inquietud intelectual, aunque seguramente sí lo es; tampoco como un acto de autocrítica justificadora, aunque también pueda en cierta medida serlo. Más bien surge de nuestra preocupación por dotar de sentido ético, democrático y emancipador nuestra práctica docente e investigadora. Y aunque, el resultado de lo anterior, seguramente no trascienda más allá de una reflexión teórica, plasmada en este artículo, lo cierto como apunta Stephen Ball, es que:

"La teoría nos permite ver, hacer o pensar más allá de lo habitual, "es un vehículo para «pensar de otro modo», es la base de «hipótesis escandalosas» (...). Ofrece un lenguaje para el desafío, y modos de pensamiento distintos de los que otras personas dominantes articulan para nosotros (...). El propósito de la teoría es desfamiliarizar las prácticas y categorías actuales para hacer que parezcan menos obvias y necesarias, y para abrir espacios para la intervención de nuevas formas de experiencias." (BALL, 2001:107, citado por Susinos, 2011:16)

Partiendo de ello, hemos tratado de sugerir nuevas posibilidades y escenarios de acción, apuntando focos que para nosotros suponen fuentes de preocupación y ocupación. Como tal, dichos focos han ido emergiendo desde el diálogo y el contacto profesional con colegas, alumnado, instituciones, familias, etc. Pensamos y defendemos que dicha interacción, supone un elemento de valor necesario para ser capaces de seguir avanzando. También pensamos y creemos que, no estamos desvelando nada que otros colegas no hayan atisbado antes que nosotros. Puiggross (2010), consultando a investigadores-as educativos de reconocido prestigio internacional, señala que en la próxima década la investigación educativa

se orientará hacia: 1) la relación entre educación y el poder 2) la educación ambiental, y 3) investigación al servicio de la soberanía educativa. Las propuestas formuladas en este texto (la Sostenibilidad Curricular, el Diseño Universal de Aprendizaje y el Aprendizaje-Servicio) conectan de manera decidida con las mismas. Así pues, consideramos que el reto que se nos presenta, en el futuro más cercano, es doble, de un lado configurar la orientación práctica de la formación en educación inclusiva desde estos pilares, al menos en la universidad. Y de otro, seguir aprendiendo de la escuela y la ciudadanía haciendo transferencia de prácticas como el Aprendizaje-servicio a nuestro contexto.

Todo ello supone también repensar cómo confluye la educación inclusiva, sus escenarios actuales, sus protagonistas y sus formas de indagación con los nuevos retos educativos y las orientaciones investigadoras emergentes. Lo planteado en este artículo no supone más que conectar viejas cuestiones con esos desafíos actuales que emergen de los nuevos retos educativos y sociales en el marco de la sociedad del conocimiento y la incertidumbre (PÉREZ GÓMEZ, 2010).

Al hacer públicas estas dudas, inquietudes y preocupaciones (de todo hay) ponemos en cuestión el propio carácter inclusivo de nuestras prácticas. Pensamos que como profesorado universitario del ámbito de la formación tenemos un triple compromiso profesional con la educación inclusiva: como investigadores, como docente y como responsables de la formación de otros docentes. Este último aspecto es lo que nos diferencia de otros colegas universitarios (sociólogos, antropólogos sociales, etc.) puesto que estamos inmersos y comprometidos en la formación de futuros profesores y profesoras que tendrán la oportunidad de contribuir al desarrollo de contextos escolares cada vez más inclusivos. Esto es, cómo podemos ofrecer una enseñanza de calidad a todos los estudiantes, cómo podemos construir propuestas formativas más respetuosas y atentas a la diversidad, cómo podemos hacer que la educación se convierta en un motor de transformación social y que

ayuden a salvar la inequidad educativa y social, cómo utilizar los recursos y movilizar otros nuevos para avanzar en la igualdad de oportunidades de todos los alumnos y alumnas, cómo desarrollar escuelas más acogedoras, estimulantes, participativas y eficaces, cómo implementar un currículo valioso y sostenible que contribuya a formar ciudadanos solidarios, tolerantes, críticos y participativos, cómo utilizar las oportunidades que se derivan de las tecnologías y de la información en el ámbito educativo y mitigar los efectos no deseables que también comportan (brecha digital, alineación tecnológica, etc.). Pero no deberíamos olvidar que su reto es también el nuestro. Una compañera nos recuerda a menudo una máxima de los 90, “el proceso es el mensaje”, y ese proceso es, sin duda, un medio más para desarrollar ese compromiso de formación de docentes que hemos asumido, capaces de educar desde una opción inclusiva, es decir, docentes comprometidos con otro mundo mejor.

## Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los Sistemas Educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82
- ALLAN, J. y SLEE, R. (2008). *Doing Inclusive Education Research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- ARNAIZ, P (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- ASHOKA (2009). Folleto de presentación de Ashoka España. En <http://www.ashoka.es/publicaciones> (Consultado, 21-12-2011).
- BARTON, L. y M. OLIVER (1997). *Disability Studies, Past, Present and Future*. Leeds: The Disability Press.
- BARTON, L. (2008). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.
- BARTON, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la

- investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 63-76.
- CAST (2003). *UDL Guidelines-Version 1.0*. En <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines> (Consultado, 29-12-2012).
- BATLLE, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje servicio? *Revista Crítica*, 972, 1-16.
- DYSON, A., HOWES, A., & ROBERTS, B (2004) What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research literature. En D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: major themes in education*. London: Routledge.
- ESCUADERO, J. M. y MARTÍNEZ B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar *Revista iberoamericana de educación*, 55, 85-105.
- FERNÁNDEZ BATANERO, JOSÉ MARÍA (2008). La investigación en educación especial. Líneas temáticas y perspectivas de futuro. *Perfiles Educativos*, 119, 7-32.
- FLECHA, R.; PADRÓS, M.; PUIGDELLÍVOL, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8.
- FLECHA, A., GARCÍA, R., GÓMEZ, A., LATORRE, A. (2009). Participación en las escuelas de éxito: Una investigación comunicativa del proyecto INCLUDED. *Cultura & Educación*, 21(2), 183-196.
- FULLAN, M. (2005). *Leadership and Sustainability. System thinkers in action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GALLEGO, C. y PARRILLA, A. (2003). El desarrollo de grupos de apoyo entre profesores como estrategia de asesoramiento interno en los centros educativos. *Temáticos Escuela*, 7, 16-21.
- GARCÍA GARCÍA, M.; COTRINA GARCÍA, M. (2006). *Descubriendo el valor de las tecnologías de la información y de la comunicación en la atención a la diversidad*. *Tavira: revista de Ciencias de la Educación*, 20, 107-122.
- GARCÍA, M. y COTRINA, M. (2011). Accesibilidad, inclusión e innovación en la universidad: propuestas encadenadas en el uso de las TIC. *Cuaderns Digitals*, 67. <http://www.quadernsdigitals.net>. Consultado (10-11-2011)
- GARDNER, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic books Ed.
- GIMENO, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En GIMENO SACRISTÁN (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata. 21-43.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2003). Sustaining leadership. *Phi Delta Kappan*, 84 (9), 693-700.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 399, 43-58.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2008). *El Liderazgo Sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- HEGARTY, S. (2008). Investigación sobre Educación Especial en Europa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 191-199. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art13.pdf> (Consultado, 3-02-2012)
- INCLUSIÓN INTERNACIONAL (2009). *Mejor Educación para todos: cuando se nos incluya también*. Salamanca. INICO.
- JUNYENT, M., GELI, AM., ARBAT, E. (eds) (2003). *Ambientalización curricular de los estudios superiores*. Girona: Universitat de Girona-Red ACES.
- LÓPEZ MELERO, M. (1999). "Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización". En VV.AA. *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Publicaciones MCEP: Sevilla.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.

- LÓPEZ MELERO, M. (2005). Educación, amor, ética... caminos para construir un sueño: la escuela inclusiva. *Tavira: Revista de Ciencias de la Educación*, N.º 21, 11-27.
- LUENGO, F. (2006). El proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de Educación*, 339, 177-194.
- MOLINER, O. (ed) (2011). *Prácticas inclusivas: Experiencias, proyectos y redes*. Universitat Jaume I: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- MORIÑA, A. (2008). *La Escuela de la Diversidad. Materiales de Formación para el Profesorado*. Madrid: Editorial Síntesis.
- ORKWIS & MCLANE (1998). A curriculum every student can use: Design principles for student access. *ERIC/OSEP Topical Brief*. Reston, VA: ERIC/OSEP Special Project on Interagency Information Dissemination. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED423654> (Consultado 12-12-2011).
- PARRILLA, A. y SUSINOS, T. (2003). *La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes pertenecientes a grupos en condiciones de desigualdad: indicadores de exclusión social y educativa*. Investigación en desarrollo. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- PARRILLA, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En L. Barton. y F. Armstrong (Eds). *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht: Springer Ed.
- PARRILLA, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24.2), 17-36.
- PUIG, J. M.; BATLLE, R.; BOSCH, C. y PALOS, J. (2007). *Aprendizaje – Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- PUIG, J. M.<sup>a</sup> (Coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- PUIGGRÓS, A. (2010) (¿En qué dirección se orientará la Investigación sobre cambios educativos en los próximos diez años? *Revista Mexicana de investigación educativa*, 15 (47),1093-1145.
- ROSE, D. H., MEYER, A. y HITCHCOCK, C. (2005). *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- RUBIO, L (2008). *Aprendizaje y Servicio Solidario. Guía de Bolsillo*. Bilbao: Fundación Zerbikas.
- SANDOVAL, M., LÓPEZ, M.<sup>a</sup>L., MIQUEL E., DURAN, D., GINÉ, C. y ECHEITA, G (2003). *Index for Inclusion*. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.
- SUSINOS, T. y PARRILLA, A. (2008). Dar la Voz en la Investigación Inclusiva. Debates sobre Inclusión y Exclusión desde un Enfoque Biográfico-Narrativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, n.º 2, 157-171.
- SUSINOS, T. y RODRÍGUEZ HOYOS, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25.1), 15-30.
- TOLIMSON, A. (1999). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum.
- TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1999). *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga: Aljibe.
- TORRES, J. (2009). “Currículum, justicia e inclusión”. En Gimeno (2009). *Saberes e incertidumbres sobre currículum*. Madrid. Morata.

- TORRES, J. (2010). *La Justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- ULL, M. A., MARTÍNEZ AGUT, M.P., AZNAR, P., y PIÑERO, A. (2010). Análisis de la introducción de la sostenibilidad en la enseñanza superior en Europa: compromisos institucionales y propuestas curriculares. *Revista EUREKA sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, 413-432.
- ULL, A. (2011). *Sostenibilidad y educación superior: la Formación para la sostenibilidad en los Nuevos títulos de grado*. Centro Nacional de Educación Ambiental.
- ZEICHNER, K. (2010a). University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61, 89.
- ZEICHNER, K. (2010b). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

---

## Datos de los autores

**Mayka García García** es profesora contratada doctora en el departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz. Su docencia e investigación se desarrolla en el ámbito de la educación inclusiva, siendo sus líneas de interés las TIC en la educación inclusiva, la innovación docente y los métodos biográfico-narrativos. Contacto: [mayka.garcia@uca.es](mailto:mayka.garcia@uca.es)

**Manuel J. Cotrina García** es profesor contratado doctor en el departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz, cuya docencia se vincula a la atención a la diversidad. Sus líneas de investigación incluyen las políticas de solidaridad en educación, TIC y educación Inclusiva y los aspectos didácticos y organizativos de la educación inclusiva. Contacto: [manuel.cotrina@uca.es](mailto:manuel.cotrina@uca.es)