

**CLAVES FUNDAMENTALES PARA AVANZAR HACIA CENTROS  
EDUCATIVOS MÁS INCLUSIVOS: UNA APUESTA POR EL MODELO  
COMUNITARIO**

**CHAVES FUNDAMENTAIS PARA AVANÇAR EM CENTROS  
EDUCACIONAIS MAIS INCLUSIVOS: UM COMPROMISSO COM O  
MODELO DE COMUNIDADE**

**KEYS TO MOVE FORWARD TO MORE INCLUSIVE SCHOOLS:  
ENCOURAGING THE COMMUNITY-BASED MODEL**

Leire DARRETXE URRUTXI<sup>1</sup>  
María ÁLVAREZ-REMENTERÍA ÁLVAREZ<sup>2</sup>  
Igone ARÓSTEGUI BARANDICA<sup>3</sup>

**RESUMEN:** *A nivel internacional se avala la educación inclusiva como un derecho fundamental. No obstante, el camino hacia centros educativos más inclusivos continúa suponiendo un reto al que hay que enfrentarse. En este artículo, tras una exhaustiva revisión bibliográfica basada en las contribuciones de, por un lado, personas expertas en materia de educación inclusiva y, por otro, organismos internacionales que se dedican a la educación, se presentan ideas claves para avanzar hacia centros educativos más inclusivos. La reestructuración de las escuelas partiendo de contextos particulares, la creación de redes de colaboración y el modelo comunitario vislumbran pasos hacia los que se debería encaminar cualquier centro educativo y comunidad que pretendan avanzar hacia la inclusión educativa y social.*

**Palabras clave:** *Inclusión. Reestructuración escolar. Redes de colaboración. Modelo comunitario*

**RESUMO:** Em nível internacional, a educação inclusiva é endossada como um direito fundamental. No entanto, o caminho para escolas mais inclusivas continua a representar um desafio que deve ser enfrentado. Neste artigo, após uma exaustiva revisão bibliográfica baseada nas contribuições de, por um lado, especialistas na área da educação inclusiva e, por outro, organizações internacionais dedicadas à educação, são apresentadas ideias-chave para avançar em direção a mais centros educacionais inclusive. A reestruturação das escolas a partir de contextos particulares, a constituição de redes colaborativas e o modelo comunitário visam passos para os quais se deve dirigir qualquer centro educacional e comunidade que pretenda avançar para a inclusão educacional e social.

**Palavras-chave:** Inclusão. Reestruturação escolar. Redes de colaboração. Modelo de comunidade

**ABSTRACT:** *Inclusive education as a fundamental right is endorsed by all agents involved around the globe. Nevertheless, the change towards more inclusive schools is still a challenge that we have to deal with. In this paper, after an extensive bibliographic*

---

<sup>1</sup> Doctora en Pedagogía. Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Bilbao, España. <https://orcid.org/0000-0001-7468-7915>. [leire.darretxe@ehu.eus](mailto:leire.darretxe@ehu.eus)

<sup>2</sup> Doctora en Psicodidáctica. Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Bilbao, España. <https://orcid.org/0000-0001-8033-6150>. [maria.alvarezrementeria@ehu.eus](mailto:maria.alvarezrementeria@ehu.eus)

<sup>3</sup> Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Pedagogía). Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Bilbao, España. <https://orcid.org/0000-0001-7683-8967>. [igone.arostegui@ehu.eus](mailto:igone.arostegui@ehu.eus)

*review based on the contributions from, on one side, experts on inclusive education and, on the other side, international education organisms, key ideas are presented in order to move forward to more inclusive schools. The school restructuring considered from particular contexts, the collaboration networks development and the community-based model are cornerstones that any school or community should implement concerning the advancement in terms of educational and social inclusion.*

**Keywords:** *Inclusion. School restructuring. Collaborative networks. Community-based model*

## Introducción

Este artículo se enmarca dentro del proyecto “*La red socio-sanitaria-educativa: Consolidando una cultura colaborativa para responder a las necesidades de las personas con enfermedades raras y sus familias*” (Proyecto Universidad-Empresa-Sociedad US22/28). Este trabajo pretende identificar claves esenciales para avanzar hacia centros educativos más inclusivos, reconociendo que para responder a necesidades de diferentes personas, entre ellas la que tienen enfermedades raras, debe existir una reestructuración del sistema educativo en pro de una mayor colaboración entre distintos sistemas. Partiendo de una exhaustiva revisión bibliográfica sobre la educación inclusiva, la metodología llevada a cabo ha sido un análisis de contenido cualitativo que ha permitido descubrir estructuras temáticas (RUIZ OLABUÉNAGA, 2012). Ello ha permitido categorizar diferentes claves como las siguientes en este proceso inclusivo: a) impulsando la reestructuración de las escuelas; b) evaluando la educación inclusiva en las escuelas; c) creando redes de colaboración para facilitar la transformación; d) apostando por el modelo comunitario de respuesta a la diversidad. Uno de los resultados principales indica que la visión comunitaria debe estar presente cuando se pretende avanzar en el derecho de la educación inclusiva.

Se ha procedido a realizar una exhaustiva revisión bibliográfica sobre la inclusión educativa, lo que ha permitido plasmar ideas fundamentales a la hora de facilitar la construcción de centros educativos más inclusivos.

## Impulsando la reestructuración de las escuelas

A pesar de que se estén desarrollando programas y medidas de atención a la diversidad que están obteniendo resultados positivos, la mejora de la equidad continúa siendo un reto actualmente en la búsqueda de políticas, cultura y prácticas inclusivas

(HERNÁNDEZ; AINSLOW, 2018). Si bien a nivel teórico la inclusión se asume de manera universal, muchas veces en las escuelas faltan mecanismos para que la inclusión llegue a plasmarse (ARNAIZ; GUIRAO, 2015). Tal y como señala Slee (2012), “la educación inclusiva es un icono de la pantalla de la educación que, cuando se abre, revela una complicada teoría de reconstrucción educativa y el plan para llevarla a cabo” (p. 226). En cuanto a modelos de intervención inclusiva para llevar a cabo la reconstrucción que sugiere Slee (2012), Rubia (2017) propone tres niveles distintos: uno macro, relacionado con el sistema educativo y la red de centros; uno meso, que alude al centro educativo; y uno micro, que se refiere al aula. Y como la inclusión es un proceso sin fin, estos niveles están influenciados entre sí.

En esta misma línea, Porter y Towell (2017) plantean cuatro cuestiones claves para la transformación en la educación:

1. Proponen diez aspectos fundamentales en las estrategias de cambio, considerando que la educación de calidad es un derecho de todas las personas. Algunas de las claves propuestas giran en torno a educar para la vida, promover la inclusión, establecer alianzas o derribar las barreras a la participación, entre otros.
2. Esos diez aspectos requieren acciones a nivel de aula/escuela, local y nacional.
3. El tiempo supone otra dimensión relevante, entendiendo la transformación como un recorrido y ruta hacia el cambio en todo el sistema.
4. La transformación exige la implicación de todos los agentes interesados en la educación (familias, niños y niñas, profesorado, otros profesionales educativos, responsables de las políticas educativas, líderes de las comunidades, etc.).

Por consiguiente, necesitamos imaginación social y un vocabulario congruente que nos alejen de prácticas escolares inadecuadas, considerando que la educación inclusiva es asunto de todos y todas (SLEE, 2012). Asimismo, se requieren reformas en todos los niveles, es decir, cambios sistémicos, siendo imprescindibles los poderes públicos inclusivos (ESCUADERO, 2012). Además, resulta clave un proceso de autorreflexión y autocuestionamiento de los centros educativos (ARNAIZ; AZORÍN, 2014; Hernández & Ainscow, 2018). Esto es, los centros deben llevar a cabo procesos de reflexión y autoevaluación sobre sus propias prácticas, identificando procesos de exclusión-inclusión implícitos y estableciendo propuestas de mejora (ARNAIZ; GUIRAO, 2015, Azorín, 2017a). También diferentes investigaciones se han referido a la

metáfora del “viaje hacia la inclusión” contemplado como un proceso de mejora (AZORÍN, 2017b; AZORÍN; AINSCOW, 2018). “Se trata de una revisión profunda del sistema escolar para armar en él un espacio de recreación democrática de la sociedad y la cultura” (CALDERÓN; VERDE, 2018, p. 18).

La investigación internacional, por su lado, sugiere cuatro dimensiones superpuestas que interaccionan entre sí como fundamentales para crear sistemas educativos inclusivos y equitativos (ECHEITA; AINSCOW, 2011; UNESCO, 2016; UNESCO, 2017). Según los estudios llevados a cabo en muchos países (UNESCO, 2016), existen “palancas de cambio” para promover prácticas inclusivas en las escuelas, siendo dos factores potentes cuando están estrechamente vinculados: la claridad en la definición con respecto a la idea de educación inclusiva y las formas de evidencia que se utilizan para medir el desempeño educativo (UNESCO, 2016).



*Ilustración 1.* Dimensiones clave para crear sistemas educativos inclusivos y equitativos

Fuente: UNESCO (2017, p.16)

A continuación, en la Tabla 1, se describe el contenido de cada una de las dimensiones en relación a las implicaciones que se deben considerar para poner en marcha procesos transformativos equitativos e inclusivos. Cada dimensión cuenta con cuatro características que la definen y que hacen referencia a los valores, agentes, recursos y servicios implicados (UNESCO, 2017).

Tabla 1. Características principales de cada dimensión

<i>Dimensión</i>	<i>Características Principales</i>
Dimensión 1: Conceptos	1.1. Inclusión y equidad son principios generales que rigen todas las políticas, planes y prácticas educativos 1.2. El currículo nacional y sus correspondientes sistemas de evaluación están diseñados para atender a todos los y las estudiantes de manera efectiva

	<p>1.3. Todos los asociados que trabajan con los y las estudiantes y sus familias entienden y apoyan los objetivos de la política nacional para promover la inclusión y la equidad en educación</p> <p>1.4. Existen sistemas para supervisar la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes en el sistema educativo</p>
Dimensión 2: Declaraciones sobre políticas	<p>2.1. Los documentos importantes de política educativa nacional hacen un fuerte hincapié en la inclusión y la equidad</p> <p>2.2. Los altos funcionarios a nivel nacional, de distrito y de escuela lideran en materia de inclusión y equidad en la educación</p> <p>2.3. Los líderes a todos los niveles articulan objetivos políticos coherentes para desarrollar prácticas educativas inclusivas y equitativas</p> <p>2.4. Los líderes a todos los niveles cuestionan las prácticas educativas no inclusivas, discriminatorias y desiguales</p>
Dimensión 3: Estructuras y sistemas	<p>3.1. Existe un apoyo de alta calidad para los y las estudiantes vulnerables</p> <p>3.2. Todos los servicios e instituciones que trabajan con los y las estudiantes y sus familias trabajan juntos en la coordinación de las políticas y las prácticas educativas inclusivas y equitativas</p> <p>3.3. Los recursos, tanto humanos como financieros, se distribuyen de manera que beneficien a los y las estudiantes potencialmente vulnerables</p> <p>3.4. Hay claridad sobre la función de las instituciones responsables de la educación especial, como las escuelas y unidades especiales, en la promoción de la inclusión y la equidad en la educación</p>
Dimensión 4: Prácticas	<p>4.1. Las escuelas y otros centros de aprendizaje tienen estrategias para fomentar la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes de su comunidad local</p> <p>4.2. Las escuelas y otros centros de aprendizaje prestan apoyo a los y las estudiantes que corren el riesgo de fracasar, ser marginados y excluidos</p> <p>4.3. Los docentes y el personal de apoyo están preparados para responder a la diversidad de los y las estudiantes durante su formación inicial</p> <p>4.4. Los docentes y el personal de apoyo tienen la oportunidad de participar en el desarrollo profesional continuo relativo a las prácticas inclusivas y equitativas</p>

Fuente: UNESCO (2017)

Según Echeita y Ainscow (2011) tenemos las convicciones, la visión y el conocimiento tanto teórico como práctico necesario para impulsar este proceso hacia una educación inclusiva. Por consiguiente, las reformas o cualquier proceso de mejora deben surgir de la propia realidad del contexto donde se sitúan (ARNAIZ, 2012; SIMÓN; ECHEITA, 2012), en otras palabras, cada centro tendrá que analizar su realidad y planificar su plan de mejora (ARNAIZ, 2011; AZORÍN, 2018b). Así, la inclusión debe

entenderse en relación a contextos particulares (AINSCOW, 2012; ARNAIZ, 2012; AZORÍN; AINSCOW, 2018), partiendo del conocimiento de dónde estamos y los medios con los que contamos (LLEDÓ; ARNAIZ, 2010).

La inclusión educativa es un proceso que no tiene fin, un horizonte que, por tanto, nos invita a instaurar y sostener este proceso de reflexión e innovación conjunta de una forma constante, como elemento estratégico de la alianza que nos ayudará, precisamente, a que ese horizonte móvil no se sienta siempre tan lejos (SIMÓN; ECHEITA, 2012, p.34)

En definitiva, se trata de liderar el desarrollo de la escuela inclusiva, desarrollar prácticas inclusivas y trabajar con agentes externos (UNESCO-OIE, 2022).

### **Evaluando la educación inclusiva en las escuelas**

El uso de instrumentos en las escuelas implica un proceso de reflexión y cambio para aquellos centros que pretendan iniciar planes de mejora con la intención de contribuir al desarrollo de entornos más inclusivos (AZORÍN; ARNAIZ; MAQUILÓN, 2017). Actualmente contamos con diversas “guías” que nos ayudan en el proceso de reflexión sobre políticas, culturas y prácticas educativas que pueden estructurarse como “barreras” y a la vez señalar los facilitadores en el proceso de inclusión educativa (ECHEITA; AINSCOW, 2011). Según Azorín, Arnaiz y Maquilón (2017) en relación a esto existe un conflicto ya que con la dominación del neoliberalismo están creándose instrumentos para medir diferentes aspectos con la intención de rendir cuentas sobre la atención a la diversidad y el grado de inclusión de los centros educativos. “El alumnado, las escuelas, los contextos próximos, las regiones y las culturas no son iguales, pero se comparan sin reparos en las evaluaciones internacionales que acaparan toda nuestra atención” (CALDERÓN; VERDE, 2018, p. 60). Sin embargo, lo que nos interesa son las herramientas que permiten la reflexión y autoevaluación en relación al ideal inclusivo (Azorín, 2017a). “La denominación de “instrumento” a la que nos referimos aglutina aquellas escalas, cuestionarios, test, sistemas de indicadores u otros recursos, herramientas o medios que permiten la evaluación, investigación, diagnóstico y análisis de un objeto de estudio concreto” (AZORÍN, 2017a, 1044).

Azorín (2017a), tras realizar un análisis exhaustivo de instrumentos para medir, evaluar y diagnosticar el estado de la atención a la diversidad y la educación inclusiva señala que la proporción de instrumentos destinados al profesorado es mayor que al del



resto de colectivos (familias y alumnado). Por lo tanto, se necesitan instrumentos eficaces que consideren la opinión de la totalidad de las personas que constituyen la comunidad educativa (AZORÍN, 2017a; AZORÍN; ARNAIZ; MAQUILÓN, 2017). En la Tabla 2 se exponen en orden cronológico algunos de los instrumentos más representativos y de mayor influencia en la práctica educativa:

Tabla 2. Instrumentos para la mejora de los centros educativos

<i>Guía</i>	<i>Elaborada por...</i>
Proyecto IQEA. Improving the Quality of Education for All- Mejorar la calidad de la Educación para Todos	Ainscow et al. (1991) <sup>4</sup>
Index for Inclusion	Booth y Ainscow (2000) Reediciones <sup>5</sup>
La guía para buenas prácticas de educación inclusiva	Bristol City Council (2003)
Proyecto Alcalá Inclusiva: Guía para la autoevaluación de la práctica inclusiva en la escuela. Adaptación del documento Index for Inclusion y Cuestionario “Hacia una escuela inclusiva”	Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra (2006a, 2006b)
Índice para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil	Booth, Ainscow y Kingston (2006) -Versión inglés Booth, Ainscow y Kingston (2007) -Versión castellano
Cuestionarios “Calidad educativa y atención a la diversidad”	Casar (2007)
Proyecto “Inclusiva”. Modelo para evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad	Duk (2008)
Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas	Marchesi, Durán, Giné y Hernández (2009)
Guía REINE: Reflexión Ética sobre Inclusión en la Escuela	Unidad de desarrollo Estatal de Educación-FEAPS (2009)
AVACO-EVADIE. Cuestionario EVADIE (Evaluación Atención a la Diversidad) como parte del proyecto AVACO (Análisis de Variables de Contexto para evaluación de sistemas educativos)	Biencinto, González, García, Sánchez y Madrid (2009)
Manchester inclusion standard: High standards for all	Moore, Ainscow y Fox (2007)
Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva (Guía CEIN)	Sales, Moliner y Traver (2010)
Indicators of Inclusive Schools	Alberta Government (2013)

<sup>4</sup> Se puede consultar este proyecto en las traducciones que se han editado en Ainscow (2001); Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins y West (2001)

<sup>5</sup> El Index for Inclusion ha sido elaborado por Booth y Ainscow y cuenta con versiones revisadas y traducidas al castellano, por ejemplo, Booth y Ainscow (2002, 2005, 2011, 2015)

ACADI: Autoevaluación de centros para la atención a la diversidad desde la inclusión	Arnaiz y Guirao (2015)
Themis	Azorín y Ainscow (2018) – Versión en inglés Azorín (2018c) – Versión en castellano

Fuente: Adaptado de Azorín (2017a), Azorín y Ainscow (2018), Echeita y Ainscow (2011); Sales, Moliner y Traver (2010)

Cabe destacar que el Index for Inclusion (Index) se ha convertido en una obra de consulta obligatoria (AZORÍN, 2017a). Apareció en el año 2000 y ha sido actualizado un gran número de veces y traducido a varios idiomas (BOOTH; AINSCOW, 2018). El Index ha sido elaborado por Booth y Ainscow (2000) en el Reino Unido y actualizado en 2002 (BOOTH; AINSCOW, 2002) y 2011 (BOOTH; AINSCOW, 2011). También ha sido adaptado al contexto español como la “Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva” (Booth & Ainscow, 2002) y sus posteriores versiones (BOOTH; AINSCOW, 2005). Actualmente, la versión más actualizada es la de Booth y Ainscow (2015). Además, existe una versión adaptada para la Educación Infantil en inglés (Booth, Ainscow & Kingston, 2006) y en castellano (BOOTH; AINSCOW; KINGSTON, 2007). Su enfoque sugiere que, para ser inclusivas, las comunidades escolares deberían reestructurar en general la organización escolar, reconociendo la diversidad de los estudiantes, aumentando la participación de todo el alumnado y eliminando barreras (AZORÍN; AINSCOW, 2018). Lo que pretende es identificar prioridades para que se lleve a cabo el cambio hacia la inclusión (AZORÍN, 2017a). Y, para ello, Booth y Ainscow (2015) establecen tres dimensiones desde las que debe diseñarse el proceso de transformación de las escuelas hacia la inclusión; establecer políticas inclusivas, desarrollar prácticas inclusivas y crear culturas inclusivas.

No obstante, debido a que la versión del Index (BOOTH; AINSCOW, 2011) presenta aspectos que parecen irrelevantes para el contexto español, se ha diseñado una nueva herramienta de revisión escolar basada en el Index for Inclusion, denominada Themis, para valorar el progreso de las escuelas hacia la inclusión (AZORÍN; AINSCOW, 2018). No es casualidad, precisamente, que su nombre esté inspirado en la diosa griega que representa la justicia (AZORÍN; AINSCOW, 2018). Dicha herramienta está compuesta por 27 preguntas de reflexión y un cuestionario con 65 ítems con cinco opciones de respuesta y se estructura en base a tres dimensiones: contextos, recursos y



procesos (AZORÍN, 2018b). En la Tabla 3 se detalla la estructura y el contenido de ambas herramientas:

Tabla 3. Dimensiones y rutas del Index for Inclusion y Themis

<i>Index for Inclusion</i>	<i>Themis</i>
<p><b>Dimensión A: Creando Culturas inclusivas</b></p> <p>A.1. Construyendo comunidad A.2. Estableciendo valores inclusivos</p>	<p><b>Dimensión A: Analizando los contextos educativos</b></p> <p>A.1. Dentro de las fronteras de la escuela: aspiraciones inclusivas A.2. Entre colectivos: profesorado, alumnado y familias A.3. Más allá del centro escolar: comunidad</p>
<p><b>Dimensión B: Estableciendo políticas inclusivas</b></p> <p>B.1. Desarrollando un centro escolar para todos B.2. Organizando el apoyo a la diversidad</p>	<p><b>Dimensión B: Valorando los recursos para la inclusión</b></p> <p>B.1. Personales B.2. Institucionales B.3. Locales</p>
<p><b>Dimensión C: Desarrollando prácticas inclusivas</b></p> <p>C.1. Construyendo un currículum para todos C.2. Orquestando el aprendizaje</p>	<p><b>Dimensión C: Desarrollando procesos inclusivos</b></p> <p>C.1. Presencia: teniendo en cuenta la diversidad del alumnado C.2. Participación: empoderamiento de todos y todas C.3. Logro: progreso y evaluación</p>
<b>Rutas para el viaje hacia la inclusión</b>	
<p>Fase 1: Comenzando Fase 2: Descubriendo juntos Fase 3: Elaborando un plan Fase 4: Pasando a la acción Fase 5: Revisando avances</p>	<p>Paso 1: Comenzando con preguntas reflexivas Paso 2: Cumplimentar un cuestionario Paso 3: Analizar los datos Paso 4: Elegir líneas de mejora orientadas hacia prácticas más inclusivas</p>

Fuente: Adaptado de Azorín y Ainscow (2018), Azorín (2018b) y Booth y Ainscow (2015)

En definitiva, estos instrumentos pueden facilitar a las escuelas su viaje de inclusión. Sin embargo, resulta primordial dialogar sobre los diversos significados de inclusión para poder llegar a un entendimiento compartido (Azorín & Ainscow, 2018). Según varias publicaciones (ECHEITA; AINSCOW, 2011; UNESCO, 2016) lo que se mide se lleva a cabo. Por consiguiente, toda decisión basada en las evidencias y con el fin de avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos debería basarse en un acuerdo en cuanto a la definición de inclusión (ECHEITA; AINSCOW, 2011). En otras palabras, las

comunidades educativas implicadas en cada contexto (administraciones, familias, profesorado, agentes locales, etc.) deben dialogar democráticamente para negociar y reconstruir el significado de la inclusión en cada momento y lugar (ECHEITA, 2013). “El resultado de lo que ha de ser la inclusión en cada contexto debe surgir de la participación de todos los implicados en él, aunque el resultado pueda ser diferente a la perspectiva de alguno o algunos en particular” (ECHEITA, 2013, p. 111). Como señalan Parrilla, Sierra y Muñoz (2013) la democratización de los procesos socioeducativos supone un elemento nuclear para la mejora y la cohesión tanto institucional como local.

### **Creando redes de colaboración para facilitar la transformación**

La colaboración es uno de los requisitos irrenunciables en las escuelas y aulas inclusivas y, como punto de partida, Arnaiz (2012) señala la necesidad de ver las aulas como espacios abiertos a la colaboración de distintos perfiles profesionales, entendiendo “el trabajo en equipo desde una plataforma de igualdad que anula el efecto de cualquier tipo de jerarquía en virtud del rango (especialista-no especialista) o la experiencia (veterano-novel)” (p. 40).

Reconociendo que la colaboración continúa siendo un término entendido de manera confusa por parte del profesorado, se necesita detallar que para crear culturas colaborativas resulta necesario que la colaboración sea voluntaria y espontánea, terminando con actitudes forzosas impuestas burocráticamente (ARNAIZ, 2012). Según Echeita, Muñoz, Sandoval y Simón (2014) tenemos que aprender a cooperar ya que la “cooperación, colaboración y apoyo son conceptos interrelacionados y elementos nucleares del proceso de cambio hacia culturas, políticas y prácticas más inclusivas” (p. 37).

Como el objetivo de garantizar el derecho a la educación va más allá de las posibilidades escolares, resulta necesario centrar la mirada en las alianzas y relaciones que se deben crear entre los centros, las familias, la comunidad, etc. (ESCUADERO; MARTÍNEZ, 2012). Y esto supone generar espacios y oportunidades de diálogo entre escuelas y comunidad (PARRILLA; SIERRA; MUÑOZ, 2013).

Se ha de tener una visión de los centros como espacios integrados de servicios donde se amplíen las oportunidades de formación más allá del horario escolar (por ejemplo, para apoyos y acompañamientos de quienes lo necesiten), abiertos a la formación de otros colectivos además del alumnado, en los que la participación de diversos agentes

sea posible y efectiva y haga que se constituyan redes de capital social. Sus contribuciones a la prevención del fracaso, al éxito y a la transición entre etapas –y entre la escuela y el mundo adulto– pueden ser claves (ESCUADERO; MARTÍNEZ, 2012, p. 190).

En esta línea, si se pretende apostar por una educación más inclusiva se debe desarrollar un Modelo de Apoyo y Colaboración entre los centros educativos que participen (ARNAIZ; DE HARO; AZORÍN, 2018):

Dentro de este modelo, en el corazón de la diana, se encuentran los planes de mejora que son liderados por el centro escolar como unidad (intra-centro). En el segundo nivel surgen las redes de apoyo y de colaboración entre instituciones educativas y sociales (inter-centros y agentes). En el tercer escenario, partiendo de un radio de acción más amplio, emerge el empoderamiento de la comunidad en la sociedad (p. 22).

Según Ainscow (2016a) se debe “mover el conocimiento” y la mejor manera de hacerlo es a través de la colaboración dentro de las escuelas, entre las escuelas y más allá de las escuelas. Por ello, los responsables políticos deben fomentar una mayor flexibilidad a nivel local que permita espacios para que los profesionales hagan uso de su experiencia (AINSCOW, 2016a). Así, a la hora de responder a la diversidad del alumnado es necesario abordar tres conjuntos interrelacionados de factores clave que influyen en el aprendizaje del alumnado para poder promover la equidad en la educación (AINSCOW, 2016a; AINSCOW, 2016b; HERNÁNDEZ; AINSCOW, 2018):

➤ **En las escuelas:** Las escuelas saben más de lo que usan, es decir, tienen un potencial sin explotar para poder mejorar el rendimiento de todos los estudiantes. Por ello, el intercambio de prácticas existentes a través de la colaboración del personal es un punto de partida. Por ejemplo, resulta clave construir un lenguaje común a través del cual los colegas puedan hablar entre sí sobre aspectos de su práctica. Un enfoque poderoso es el estudio de la lección, un procedimiento sistemático para el desarrollo de la enseñanza que está bien establecido en Japón y otros países asiáticos. El objetivo del estudio de la lección es mejorar la efectividad de las experiencias que los docentes brindan a todo el alumnado. Estas lecciones se llaman lecciones de investigación y se utilizan para examinar la responsabilidad de los estudiantes hacia las actividades planificadas. Otro ejemplo es el potencial que tiene la voz de los estudiantes en el proceso de avanzar en la práctica dentro de una escuela. En definitiva, se deben crear espacios y tiempos para “pararse y pensar” sobre la propia práctica desde la reflexión grupal, incluyendo la voz al alumnado en su propio proceso de aprendizaje.

➤ **Entre las escuelas que surgen de las características de los sistemas escolares locales:** la colaboración escuela-escuela puede fortalecer los procesos de mejora ya que tiene un enorme potencial en el fomento de la capacidad de los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado. Así que se debe reflexionar sobre la competitividad entre escuelas y esto requiere un énfasis en la crítica mutua, dentro de las escuelas y entre ellas, basado en un compromiso de datos compartidos.

➤ **Más allá de las escuelas:** incluyendo la demografía, economía, culturas y las historias del área local. Se trata de implicar a otros agentes de la comunidad, multiplicando los impactos de los esfuerzos al existir un entendimiento común de lo que se está tratando de lograr en la promoción de la inclusión educativa y social.

Actualmente, las **redes de colaboración** representan una seria propuesta de calidad para el futuro en el ámbito educativo a nivel internacional (ARNAIZ; DE HARO; AZORÍN, 2018; RINCÓN-GALLARDO; FULLAN, 2016), siendo una de las claves para la agenda política internacional (Azorín & Muijs, 2018) y uno de los aspectos más destacados de la investigación contemporánea (AZORÍN, 2017b). Muestra de ello es la gran representación de trabajos de investigación sobre la colaboración y creación de redes, recogidos en el trabajo de Azorín y Muijs (2018).

Según Azorín (2017b) las redes entre las escuelas suponen una herramienta importante para el cambio socioeducativo. En la última década diferentes gobiernos están aportando dinero para poner en marcha redes de colaboración entre escuelas surgiendo así el término de “colaboración incentivada” para referirse a estas escuelas que reciben incentivos tanto fondos públicos como recursos adicionales por unirse a esta práctica de trabajo en red (AZORÍN; MUIJS, 2018). Así, el reto consiste en crear relaciones y sistemas sostenibles que se mantengan con independencia de la financiación que pueda estar relacionada con la colaboración impulsada por proyectos (AZORÍN; MUIJS, 2018). En esta línea, Moliner y Ramel (2018) señalan diversos ejemplos de redes de colaboración de profesionales, familiares y/o institucionales.

No obstante, la puesta en marcha de experiencias de trabajo en red es complicada (ARNAIZ; DE HARO; AZORÍN, 2018), además mantener una red efectiva resulta un trabajo duro (RINCÓN-GALLARDO; FULLAN, 2016). Según Arnaiz, De Haro y Azorín (2018) desarrollar este tipo de actuaciones requiere compromiso, dedicación, recursos e implicación de personal.

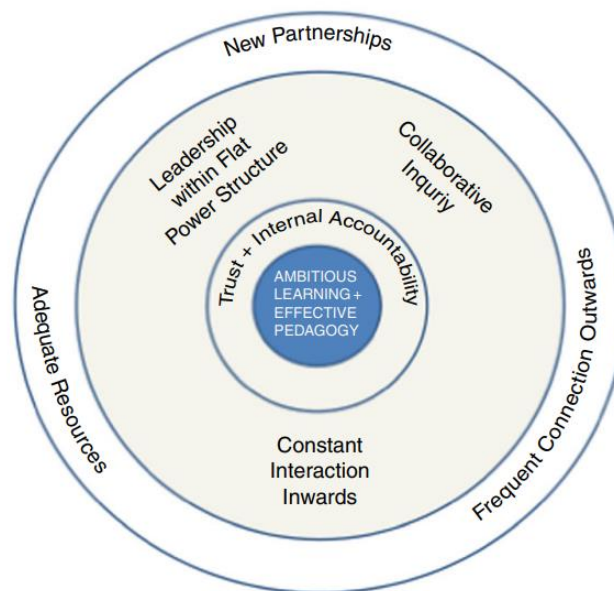
La construcción de la infraestructura necesaria para acometer procesos de trabajo en red precisa de tiempo, sobre todo, en lo que se refiere a asuntos relacionados con la planificación, el reparto de tareas y la asignación de roles. Igualmente, creer en lo que se está haciendo resulta esencial, así como que los centros quieran formar parte de la red, que lo vean como algo útil y que asuman los valores del trabajo en comunidad como un aspecto que, efectivamente, les beneficia (ARNAIZ; DE HARO; AZORÍN, 2018, p. 24).

Esta manera de organizarse a través del trabajo en red está resultando un desafío, siendo el modelo ecológico de la diversidad que propone Mitchell (2017) que, a su vez, toma como base la teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner, un modelo a tener en cuenta. En él se sitúa al niño o niña en el corazón del sistema y en los siguientes niveles y en este orden: familia, aula, escuela, comunidad y sociedad.

A pesar de que en los últimos 20 años las redes estén captando la atención en el ámbito educativo, resulta necesario demostrar su eficacia (RINCÓN-GALLARDO; FULLAN, 2016). Rincón-Gallardo y Fullan (2016) señalan ocho características esenciales de lo que denominan redes efectivas:

1. *La incidencia en los resultados de aprendizaje de los estudiantes que tienen que estar vinculados a una pedagogía eficaz.* La colaboración efectiva requiere tener una visión común que capture corazones, mentes y manos de las personas implicadas en la red.
2. *El desarrollo de fuertes relaciones de confianza y responsabilidad interna.* La confianza es fundamental para poder participar en conversaciones desafiantes. Desarrollar confianza y responsabilidad interna lleva tiempo, así que en ocasiones un comienzo lento para construir relaciones es la mejor manera de acelerar la mejora a largo plazo.
3. *La mejora continua de la práctica y del sistema educativo a través de ciclos de investigación colaborativa.* Las redes efectivas intentan hacer las cosas de manera diferente aprendiendo de los fracasos y mejorar con el tiempo.
4. *El uso de un liderazgo deliberado con estructuras de poder planas.* Las redes requieren un liderazgo deliberado. La orientación de un facilitador externo suele ser esencial, así como contar con líderes seniors y mantener igualdad de turnos en las conversaciones.
5. *La interacción y el aprendizaje hacia dentro.* La colaboración efectiva se caracteriza por el intercambio denso y frecuente del conocimiento entre los participantes.

6. *El saber conectarse hacia fuera para aprender de los demás.* La conexión constante hacia el exterior también es primordial para la renovación continua de los sistemas educativos.
7. *La formación de alianzas entre alumnado, profesorado, familias y comunidades.* La participación de múltiples socios es imprescindible para mejorar los sistemas escolares. El liderazgo deliberado para encontrar y mantener un propósito común y la coherencia resultan fundamentales para convertir las nuevas alianzas comunitarias en medios con impacto para la transformación escolar y comunitaria.
8. *El mantenimiento de recursos adecuados para sostener el trabajo en red.* Las redes efectivas tienen asegurados recursos para ejecutar sus actividades cotidianas. Por ejemplo, organizan los recursos bajo su control (los horarios, el tiempo individual, facilidades para reunirse).



*Ilustración 3.* Características esenciales de las redes efectivas

Fuente: Rincón-Gallardo y Fullan (2016, p.6)

En definitiva, las redes educativas y sociales son claves para establecer y guiar la relación y la participación entre la escuela y la comunidad, siendo imprescindible el trabajo colaborativo (PARRILLA; SIERRA; MUÑOZ, 2013).

### **Apostando por el modelo comunitario de respuesta a la diversidad**

Como venimos señalando, actualmente la comunidad y su relación con la escuela está adquiriendo cada vez más protagonismo al abordar la inclusión, produciéndose una



transición del término centro escolar al de comunidad educativa (AZORÍN, 2018a; 2017b). La escuela que queremos debe abrir las puertas de la escuela a la comunidad y viceversa (AZORÍN, 2018a; 2017b; PARRILLA; SIERRA; MUÑOZ, 2013), apostando por la participación de las familias y otros agentes de la comunidad (HERNÁNDEZ; AINSCOW, 2018). Así las escuelas deben favorecer que la comunidad local, los diversos agentes, el barrio, el voluntariado y las asociaciones asuman un papel protagonista (AZORÍN, 2017b).

La escuela que queremos hoy no es una institución encapsulada en sus verjas, sino una organización que reflexiona sobre el contexto en el que se encuentra inmersa y que se dispone con paso firme a abrir sus fronteras para trabajar en red (AZORÍN; MUIJS, 2018, p.23).

Según Azorín (2018a) hay que crear comunidades inclusivas entendiendo la escuela como una comunidad con piezas clave como las siguientes: la participación comunitaria y la puesta en marcha de esfuerzos colectivos; el empoderamiento de la ciudadanía para la transformación social; y las alianzas y la colaboración como defensas de la equidad e inclusión.

En efecto, la educación inclusiva entendida como un proyecto comunitario es capaz de luchar contra las desigualdades, mejorando las instituciones educativas y sociales para que sean más equitativas (PARRILLA; SIERRA; MUÑOZ, 2013). Según Jacobson (2018) las escuelas comunitarias y otros modelos integrales abordan la fragmentación que caracteriza los sistemas educativos, sanitarios y sociales, mostrando cómo se están llevando a cabo experiencias en Estados Unidos en las que se combinan apoyos educativos y servicios familiares como estrategia para aumentar los logros de los niños y niñas de bajos ingresos, por ejemplo, a través del programa Head Start. Así, siguiendo a Azorín (2017b) las escuelas deben abrir fronteras comprometiéndose activamente con las familias y las comunidades, como también están promoviendo en algunos centros educativos ingleses.

Una escuela comunitaria (también denominada “extensiva”) tiene un horario flexible (abre durante el día, la noche, los fines de semana) e incluye actividades para los estudiantes, para las familias y para la comunidad en su conjunto... Esta nueva forma de hacer escuela incluye la promoción del proyecto local y su conexión con otras organizaciones musicales y culturales mediante convenios con los teatros, periódicos de difusión, televisión y emisoras de radio, cine, etc. (AZORÍN, 2017b, p. 33)

En España según Parrilla, Sierra y Muñoz (2013) también se debe avanzar del modelo institucional de respuesta a la diversidad al modelo comunitario. El enfoque institucional entiende el rol de la escuela en términos de lo que sucede en su interior y la comunidad suele suponer un recurso para la propia escuela; mientras que el enfoque comunitario surge como una necesidad de superar esta situación entendiendo el rol de la escuela en el contexto más amplio comunitario, teniendo como objetivo superar las desigualdades de la sociedad. Asimismo, cabe destacar que no existe un único modelo del enfoque comunitario:

Podemos así hablar de distintas denominaciones dentro de este enfoque: escuelas orientadas a la comunidad (Todd, 2007); escuelas comunitarias o de área (Halsey, 2011), escuelas de servicio completo y escuelas extendidas (Cummings, Dyson y Todd, 2007), redes educativas (Ainscow y West, 2006); escuelas integradas (Little, 2005); educación basada en la comunidad (Warren, 2007), escuelas comunitarias, etc. Todas estas aproximaciones convergen al definir el rol de la escuela, en términos no solo de lo que sucede en sus aulas, en el interior de la institución, sino de lo que ocurre más allá de la escuela, pero a la vez reflejan la existencia de distintos modelos de relación, de diferentes grados de intensidad, y de metas diversas en la relación escuela-comunidad. (PARRILLA; SIERRA; MUÑOZ, 2013, p. 16-17)

Crear una nueva cultura basada en la participación de la comunidad no es tarea fácil ya que supone desarrollar nuevas maneras de trabajar y una forma diferente de pensar con respecto a las responsabilidades tanto a nivel individual como colectivo (PARRILLA; SIERRA; MUÑOZ, 2013). Y la gestión de este cambio implica una tarea colectiva en clave local, asumiendo la participación de todas las personas interesadas (profesionales de la educación, alumnado, familias y otros miembros de la comunidad social y educativa) (PARRILLA; SIERRA; MUÑOZ, 2013). Según Moliner, Traver, Ruiz y Segarra (2016) “el reto educativo consiste en legitimar a toda la comunidad en la búsqueda de nuevos modelos culturales, organizativos, curriculares y sociales, partiendo del conflicto y del diálogo como motores imprescindibles” (p. 124). Dicho de otra manera, lo que caracteriza a una escuela comunitaria no son los servicios que brinda, sino su dedicación a involucrar a toda la comunidad en el proceso educativo (PURINTON; AZCOITIA; CARLSON, 2018).

## Conclusiones

Reconocer que las escuelas deben embarcarse en el viaje hacia la inclusión supone entender que se deben reestructurar políticas, culturas y prácticas en contextos

particulares, en los que las personas implicadas reflexionen sobre sus propias necesidades y avancen en ese reto (UNESCO-OIE, 2022). Tan anhelada transformación puede acometerse creando redes de colaboración que permitan, por ejemplo, apoyándose en un modelo comunitario de intervención en el que la escuela y la comunidad compartan objetivos e intereses y avancen hacia centros educativos y comunidades más inclusivas (PARRILLA; SIERRA; MUÑOZ, 2013). Por ejemplo, Renders y Barbosa (2020) subrayan que la enseñanza colaborativa supone una posibilidad para que las escuelas se replanteen sus formas de enseñar y aprender avanzando en la construcción de una cultura más inclusiva.

En este orden de ideas, el presente trabajo pretender servir como fuente de inspiración, reflexión y decisión a la hora de comenzar o avanzar en el camino hacia escuelas y comunidades inclusivas. Este acopio de orientaciones y contribuciones de referencia puede resultar de gran ayuda para aquellas personas que, desde los distintos ámbitos de actuación que conforman el sistema educativo, estén dispuestas a hacerle frente al gran reto que sigue siendo la inclusión educativa y social en nuestra sociedad.

Asimismo, y para concluir, tenemos la convicción de estar dando pasos en favor de la creación de espacios educativos más justos. Por este motivo, es fundamental seguir avanzando en la reflexión sobre qué tipo de estructura educativa es capaz de garantizar una educación de calidad para todos y todas, y en base a qué principios (y conceptos) debe diseñarse. El análisis de buenas prácticas vinculadas a la creación de redes de colaboración y a la apuesta por modelos comunitarios puede dar luz para hacer frente de los desafíos que hemos venido planteando a lo largo de este trabajo (AINSCOW, 2016a; ARNAIZ, 2012; ECHEITA, 2014).

## Referencias

AINSCOW, M. Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. **Revista de Educación Inclusiva**, n. 5, vol. 1, 39-49, 2012.

AINSCOW, M. Collaboration as a strategy for promoting equity in education: Possibilities and barriers. **Journal of Professional Capital and Community**, n. 1, vol. 2, 159-175. 2016a.

AINSCOW, M. Diversity and equity: A global education challenge. **New Zealand Journal of Educational Studies**, n. 51, vol. 2, 143-155. 2016b

- ARNAIZ, P. Luchando contra la exclusión: Buenas prácticas y éxito escolar. **Innovación Educativa**, n. 21, 23-35. 2011.
- ARNAIZ, P. Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*: **Revista De La Facultad De Educación**, n. 30, vol. 1, 25-44. 2012.
- ARNAIZ, P; AZORÍN, C. M. Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. **Revista Colombiana De Educación**, n. 67, 227-245. 2014.
- ARNAIZ, P; GUIRAO, J. M. La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. **Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado**, n. 18, vol. 1, 45-101. 2015.
- ARNAIZ, P; DE HARO, R. D; AZORÍN, C. M. Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado*: **Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado**, n. 22, vol. 2, 7-27. 2018.
- AZORÍN, C. Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. **Revista Complutense De Educación**, n. 28, vol. 4, 1043-1060. 2017a.
- AZORÍN, C. Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado*: **Revista De Currículum y Formación Del Profesorado**, n. 21, vol. 2, 29-48. 2017b.
- AZORÍN, C. Abriendo fronteras para la inclusión: la ecología de la equidad. **Revista de Educación Inclusiva**, n. 11, vol. 1, 213-228. 2018a.
- AZORÍN, C. Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa. *Ensayos*, **Revista de la Facultad de Educación de Albacete**, n. 33, vol. 1, 173-188. 2018b.
- AZORÍN, C.; MUIJS, D. Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Profesorado*. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, n. 22, vol. 2, 7-27. 2018.
- AZORÍN, C; AINSCOW, M. Guiding schools on their journey towards inclusion. **International Journal of Inclusive Education**, 1-19. 2018
- AZORÍN, C; ARNAIZ, P; MAQUILÓN, J. J. Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. **Revista Mexicana De Investigación Educativa**, n. 22, vol. 75, 1021-1045. 2017
- BOOTH, T; AINSCOW, M. **Index for inclusion**. Developing Learning and Participation in Schools (First Edition). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). 2000.
- BOOTH, T; AINSCOW, M. **Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva**. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. 2002.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva**. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. 2005.

BOOTH, T; AINSCOW, M. **Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools (Third Edition)**. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). 2011.

BOOTH, T; AINSCOW, M. **Guía para la Educación Inclusiva**. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Madrid: OEI/FUHEM. 2015.

BOOTH, T; AINSCOW, M; KINGSTON, D. **Index for Inclusion: Developing play learning and participation in early years and childcare**. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). 2006.

BOOTH, T; AINSCOW, M; KINGSTON, D. **Index para la Inclusión**. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil. Bristol: CSIE. 2007.

CALDERÓN, I; VERDE, P. **Reconocer la diversidad**. Textos breves e imágenes para transformar miradas. Barcelona: Octaedro. 2018.

ECHEITA, G. Inclusión y exclusión educativa: De nuevo, "voz y quebranto". **REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación**, n. 11, vol. 2, 99-118. 2013.

ECHEITA, G; AINSCOW, M. **La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente**. Tejuelo, n. 12, 26-46. 2011

ECHEITA, G; MUÑOZ, Y; SANDOVAL, M; SIMÓN, C. Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. **Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva**, n. 8, vol. 2, 25-48. 2014.

ESCUADERO, J. M. La educación inclusiva, una cuestión de derecho. **Educatio Siglo XXI: Revista De La Facultad De Educación**, n. 30, vol. 2, 109-128. 2012.

ESCUADERO, J. M; MARTÍNEZ, B. Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? **Revista De Educación**, n. 1, 174-193. 2012.

HERNÁNDEZ, A.M; AINSCOW, M. Equidad e inclusión: Retos y progresos de la escuela del siglo XXI. **Retos XXI**, Vol. 2, 13-22. 2018.

JACOBSON, D. A powerful convergence community schools and early childhood education. **Phi Delta Kappan**, n. 99, vol. 5, 19-24. 2018.

LLEDÓ, A; ARNAIZ, P. Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: Indicadores de mejora desde la educación inclusiva. **REICE: Revista**

**Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación**, n. 8, vol. 5, 96-109. 2010.

MITCHELL, D. **Diversities in education: Effective ways to reach all learners**. New York: Routledge. 2017.

MOLINER, O; RAMEL, S. Una mirada sobre el trabajo en red del Laboratoire International Sur L'Inclusion Scolaire (LISIS): Afianzando una cultura colaborativa para la movilización del conocimiento sobre educación inclusiva. **Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**, n. 22, vol. 2, 69-87. 2018

MOLINER, O; TRAVER, J.A; RUIZ, M.P; SEGARRA, T. Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, n. 18, vol. 2, 116-129. 2016.

PARRILLA, A; SIERRA, S; MUÑOZ, M. A. Proyectos educativos con vocación comunitaria. **Revista de investigación en educación**, n. 3, vol. 11, 15-31. 2013.

PORTER, G.L; TOWELL, D. **Promoviendo la educación inclusive**. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación. Inclusive Education Canada & el Centre for Inclusive Futures. 2017.

PURINTON, T; AZCOITIA, C; CARLSON, K. Deciphering the magic of community school leadership. **Phi Delta Kappan**, n. 99, vol. 5, 39-42. 2018.

RENDERS, E.C; BARBOSA, D.A. La enseñanza colaborativa y la educación inclusiva: Aproximaciones como la inclusión escolar de alumnos con deficiencia. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Revista Multidisciplinar em Educação**, vol 07, 1467-1485, 2020.

RINCÓN-GALLARDO, S; FULLAN, M. Essential features of effective networks in education. **Journal of Professional Capital and Community**, n. 1, vol. 1, 5-22. 2016.

RUBIA, F. A. ¿Puede ser inclusiva la escuela en un sistema segregador? Forum Aragón. **Revista Digital De FEAE-Aragón Sobre Organización y Gestión Educativa**, n. 22, 85-91. 2017.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. **Metodología de la investigación cualitativa**. Bilbao. Universidad de Deusto. 2012

SALES, A.; MOLINER, O; TRAVER, J. **La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción**. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I. 2010.

SIMÓN, C.; ECHEITA, G. La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. **Revista Padres Y Maestros**, n. 344, 31-34. 2012.

SLEE, R. **La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva**. Madrid: Morata. 2012.



UNESCO. **Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all learners:** a resource pack for supporting inclusive education. Geneve: International Bureau of Education/Unesco. 2016.

UNESCO. **Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.** París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2017.

UNESCO-OIE. **Llegando a todos los estudiantes:** una caja de recursos de laUNESCO-OIE para apoyar la inclusión y la equidad en la educación. Ginebra: Unesco. 2022

**Enviado em:** 01/03/2021.

**Aceito em:** 19/10/2023.

**Publicado em:** 26/12/2023.