

Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social

Ángeles PARRILLA
Teresa SUSINOS
Carmen GALLEGO-VEGA
Begoña MARTÍNEZ

Datos de contacto:

Ángeles Parrilla
Facultad de CC. Educación
y del Deporte
Campus A Xunqueira, s/n.
36001 Pontevedra
Teléfono: 986 801 773.
Correo electrónico:
parrilla@uvigo.es

Teresa Susinos
Departamento de Educación
Facultad de Educación
Edificio Interfacultativo
Avda. de los Castros
39005 Santander
Correo electrónico:
susinost@unican.es

Carmen Gallego-Vega
Facultad de CC. de la Educación
Departamento de Didáctica
y Organización Educativa
Universidad de Sevilla
C/ Pirotecnia, s/n
41013 Sevilla
Teléfono: (34) 955 420 608
Correo electrónico:
mcgv@us.es

Begoña Martínez
Departamento de D.O.E
Facultad de FICE UPV/EHU
Avda. Tolosa, 70
20018 San Sebastián
Teléfono: 943 015 611
Correo electrónico:
begona.martinez@ehu.es

Recibido: 05/04/2017
Aceptado: 05/07/2017

RESUMEN

Este artículo ofrece un acercamiento reflexivo y analítico sobre las bases conceptuales y epistemológicas que comparan cuatro investigaciones en desarrollo. Los estudios coinciden en su interés por comprender y promover proyectos de indagación y mejora desarrollados por diversas redes y equipos con una clara finalidad inclusiva. El trabajo sostiene la necesidad de revisar críticamente las bases desde las que se piensa y se proyecta la investigación que aborda procesos de inclusión, y toma postura por un modelo de investigación participativa basado en la construcción compartida de aportaciones de actores, disciplinas y fuentes de conocimiento diversos.

PALABRAS CLAVE: Educación Inclusiva, Redes de aprendizaje, Innovación social, Investigación participativa.

Critically Reviewing How We Do Research into Inclusive Education: Four Projects with an Educational and Social Approach

ABSTRACT

This paper offers a reflective and analytical approach concerning the conceptual and epistemological bases that four ongoing pieces of research share. The studies agree on their interest in understanding and promoting processes and projects for research and improvement developed by networks and teams with a clear inclusive purpose. The work supports the need to critically review the bases upon which research that addresses processes of inclusion is considered and projected and takes the position of a participatory research model, based on the joint construction of the contributions of actors, disciplines and various sources of knowledge.

KEYWORDS: Inclusive education, Learning networks, Social innovation, Participative research.

Introducción

La investigación sobre procesos de inclusión educativa que se viene desarrollando desde finales de los 90 ha identificado distintas formas y conceptualizaciones de la misma (Göransson y Nilhom, 2014; Thomas, 2013; Nilhom y Göransson, 2017). Todas ellas, revisadas en su conjunto, no han llegado más que a promover visiones y propuestas parciales y sectoriales sobre los procesos de inclusión educativa. No obstante, queremos destacar la existencia de un acercamiento emergente vinculado a determinados movimientos sociales y académicos (Anyon, 2009; Della Porta y Diani, 2015; Montañés, 1993) que, proviniendo del ámbito social, pueden sin duda añadir una mirada crítica sobre los procesos de inclusión en general, ya sean desarrollados estos con un foco netamente educativo o social. Este enfoque permite plantear que no hay inclusión sin una gestión democrática de la sociedad, sin la participación de la ciudadanía y los agentes sociales en los objetivos educativos, sociales y culturales. Y supone, cuando se aplica al ámbito de la investigación, que la construcción de conocimiento debe hacerse también desde valores, modos y relaciones inclusivos y socialmente justos (Nind, 2014).

En este marco de reflexión y pensamiento se sitúa este artículo, que pretende ser un acercamiento reflexivo en torno a las bases conceptuales y epistemológicas que inspiran el desarrollo de cuatro proyectos de investigación en curso (EDU2015-68617-C4-1-R; EDU2015-68617-C4-2-R; EDU2015-68617-C4-3-R y

EDU2015-68617-C4-4-R) en las Universidades de Vigo, Cantabria, Sevilla y País Vasco. Estos estudios integran en su conjunto un proyecto coordinado del Plan Nacional de investigación, denominado *Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social*. El estudio tiene por objeto promover y analizar cómo distintos procesos creativos de innovación y cambio, gestionados colaborativamente por distintos agentes y entidades educativas y sociales, contribuyen a la finalidad inclusiva a la que se deben escuela y sociedad. Más específicamente, pretende investigar cómo se pueden desarrollar diversos procesos y proyectos de innovación, potenciando la creación de contextos de participación que nos permitan comprender, situar y amplificar el alcance de las transformaciones socio-educativas inclusivas, así como su sostenibilidad.

Esto supone el estudio de procesos constituidos por redes de colaboración entre participantes diversos, que pretenden imaginar y pensar críticamente la inclusión y sus procesos poniendo en marcha diversos proyectos de cambio desde su propia situación, necesidades y referentes. En la práctica implica poner en marcha, en cada sede, distintos equipos heterogéneos y colaborativos de trabajo que, desde una estructura en red, y respetando la identidad de cada equipo, desarrollan proyectos con diversos formatos y participantes dirigidos a la indagación y mejora de diferentes cuestiones relacionadas con la inclusión en sus contextos.

Pero garantizar la articulación coordinada y coherente de estos distintos procesos no es tarea fácil y necesita unos principios epistemológicos compartidos por los cuatro grandes equipos de investigación. En este sentido, la plataforma teórica compartida se ha ido entretejiendo, poco a poco, en una trayectoria biográfica que nos ha permitido compartir formación e investigación de forma más o menos intensa y alimentar intereses y motivaciones confluyentes. En particular, todos los equipos han trabajado desde proyectos anteriores en la promoción de escuelas y, más allá de ellas, de comunidades comprometidas con la equidad y la transformación educativa y social. Para ello, un eje fundamental ha sido el reconocimiento de la voz y la agencia de grupos ausentes o silenciados en los procesos y toma de decisiones, lo que constituye un elemento nuclear de la inclusión. También es un punto de convergencia de los equipos el interés en profundizar en el desarrollo de procesos de indagación más democráticos destinados a aumentar el poder (empoderamiento) de los participantes. Pueden verse al respecto, por citar algunos ejemplos previos, los proyectos de creación y desarrollo de grupos de apoyo entre iguales (Gallego-Vega, Rodríguez Gallego y Corujo Vélez, 2016), los proyectos de mejora escolar liderados por alumnos como investigadores (Susinos y Haya, 2014), el estudio del contexto profesional de los educadores y educadoras sociales de la infancia en situación de desprotección (Martínez *et al.*, 2015), o los proyectos con orientación inclusiva desarrollados en redes intraescolares, interescolares y locales de indagación colaborativa (Parrilla, Raposo-Rivas y Martínez-Figueira, 2015).

Esta amplia construcción teórica e investigadora previa de los equipos que converge en este trabajo conjunto constituye una de las singularidades del proyecto coordinado, que se desvincula de los planteamientos más frecuentes y tradicionales que investigan la inclusión desde modelos que atomizan los procesos de indagación, sectorizan sus hallazgos y alimentan una investigación alejada de la práctica.

Cuatro proyectos para un mismo fin: la investigación inclusiva

Partiendo de las anteriores consideraciones, cada uno de los cuatro proyectos define y estudia espacios de participación y procesos de innovación propios en torno a distintas redes de colaboración y equipos de trabajo creados *ex profeso* en los distintos contextos locales en los que se desarrolla el proyecto. En cada sede y en cada uno de los proyectos en desarrollo pretendemos analizar de qué manera el trabajo colaborativo de los participantes contribuye a capacitarlos y a crear formas alternativas y socialmente más justas de abordar los problemas de exclusión y desigualdad social y educativa. Tomamos para ello cuatro entornos sociales e institucionales para desarrollar nuestra actividad.

<i>Universidad responsable/ SubProyecto</i>	<i>Finalidad</i>	<i>Propuesta</i>
Universidad de Vigo (EDU2015-68617-C4-1-R) <i>Redes de Investigación e innovación para la inclusión educativa y social</i>	Profundizar en el estudio de procesos participativos e inclusivos con un enfoque local.	Diseño y desarrollo de <i>Proyectos de Innovación e Indagación Participativa</i> pensados y puestos en marcha en distintos equipos que integran una red de instituciones educativas, organismos públicos, entidades y agentes sociales de la ciudad de Pontevedra, comprometidos con la construcción de una educación y una ciudad más inclusiva.
Universidad de Sevilla (EDU2015-68617-C4-2-R) <i>Colaboración interinstitucional en el desenganche y abandono escolar</i>	Avanzar en el estudio comunitario de los procesos de abandono escolar.	Centra su atención en el desarrollo de redes de colaboración y apoyo local entre instituciones educativas y organizaciones sociales (como ayuntamientos y asociaciones) de una misma zona (localidad, barrio) para crear y desarrollar <i>Proyectos Inclusivos Interinstitucionales</i> para prevenir y reducir el desenganche escolar, basados en acciones colaborativas e inclusivas que fomenten la corresponsabilidad y la actividad crítica en el abordaje del desenganche escolar.

<i>Universidad responsable/ SubProyecto</i>	<i>Finalidad</i>	<i>Propuesta</i>
Universidad de Cantabria (EDU2015-68617-C4-3-R) <i>Co-laboratorio de inclusión</i>	Profundizar en la investigación sobre la pedagogía de la voz y la participación como elemento nuclear de la inclusión educativa y social en contextos y colectivos no solo escolares.	Las instituciones y colectivos sociales participantes (escuelas, asociaciones, entidades) emprenden a lo largo del proyecto una investigación o una acción social que ha de ser inclusiva en sus objetivos y en su desarrollo, y estar dirigida a ganar presencia social y agencia para dicho colectivo.
Universidad del País Vasco (EDU2015-68617-C4-4-R) <i>Infancia Vulnerable, Servicios Socioeducativos y Familias</i>	Generar una cultura de actuación participativa y coordinada entre diferentes agentes socioeducativos que intervienen con la infancia vulnerable en situación de desprotección leve y moderada para promover su inclusión educativa y social.	Se concreta en el análisis y diseño de Propuestas Inclusivas de Mejora de la infancia vulnerable en una zona geográfica, desde el trabajo coordinado y en red de agentes socioeducativos, contando con el protagonismo de la infancia y sus familias.

TABLA 1. *Subproyectos del proyecto coordinado: Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social*

Planteados así los estudios, pasamos a revisar críticamente no los procesos y resultados de los mismos, sino la arquitectura conceptual que los sostiene: los puntos de convergencia sobre los que los 4 estudios se han diseñado, pensado y discutido hasta llegar a ser el proyecto coordinado que hoy está en desarrollo.

Propuestas conceptuales y epistemológicas para repensar cómo investigamos la Inclusión Educativa y Social

En el diseño de nuestro proyecto, y a lo largo de su desarrollo, nos proponemos evitar la inercia teórico-conceptual que lleva a aplicar procedimientos y conceptos importados sin someterlos a crítica y revisión, sin problematizarlos ni contrastarlos con las propias categorías y marcos de pensamiento y acción. Así, hemos ido vertebrando un marco de asunciones que configuran en su conjunto un modo de hacer y una orientación investigadora propia en el campo de la Educación Inclusiva. Presentamos pues, en este apartado, las claves que en nuestro trabajo asumimos como señas de identidad comunes en el trabajo de los grupos.

1. Compartir una agenda de investigación al servicio de los participantes

En la investigación tradicional es habitual que sean los intereses de los *investigadores*, inducidos por la lógica de sus propias disciplinas, los que marquen las prioridades y metas de los estudios. Esta postura ha dado lugar a críticas sustanti-

vas en el ámbito de las ciencias sociales por la desconexión que ello provoca entre conocimiento y sociedad, entre teoría y práctica o entre universidad y escuela. Por el contrario, en la base de nuestro trabajo está la asunción de que la agenda de investigación educativa no puede determinarse de manera descontextualizada. Así, si bien existe un punto de partida común para todo el proyecto coordinado, son los intereses de los distintos equipos de cada sede y contexto los que concretan y definen los proyectos de indagación locales y dirigen las experiencias de mejora que se desarrollan. Esto garantiza que los proyectos se orienten y articulen en torno a procesos de cambio que responden a preocupaciones reales, de forma que los intereses vinculados con el propio contexto y sus protagonistas son los que orientan la agenda de investigación.

Esto es, adoptamos una posición que defiende la actividad científica como un proceso contextualizado y que, por ello mismo, propone el desarrollo de un conocimiento comprometido con el cambio y la mejora que toma como punto de partida las necesidades sociales (Fraser y Honneth, 2006) contextuales. Los proyectos en desarrollo en nuestro estudio están abordando, por ejemplo, cuestiones relativas a cómo establecer redes de colaboración entre agentes educativos y sociales para hacer frente al desenganche escolar; cómo incrementar la participación y los vínculos escolares de los estudiantes en una red de centros de secundaria, o cómo las redes sociales pueden favorecer la inclusión educativa. Todos estos son proyectos cuya génesis se vincula con problemas y necesidades de los colectivos y entidades (ayuntamientos, centros educativos, asociaciones de padres, asociaciones socio-culturales, etc.) implicados en los mismos. Son, por tanto, un ejemplo de cómo la investigación se pone al servicio de cuestiones y retos educativos de la práctica cotidiana y de los agentes o personas que están inmersas en la problemática de estudio.

2. Equipos de trabajo heterogéneos, horizontales y transitorios

En el núcleo de los proyectos que se desarrollan en este estudio está la consideración de que para analizar, interpretar o crear propuestas innovadoras como las que se pretenden, vinculadas a la práctica y a su transformación, es necesario considerar el carácter distribuido, interactivo y en situación del conocimiento (Schütz, 1993; Gibbons *et al.*, 1997). Cuestionamos la idea de que investigadores de agencias o instituciones externas puedan producir el conocimiento social necesario para trasladar y transformar las prácticas educativas y sociales. Por otra parte, proponemos un acercamiento multivocal de los distintos agentes que participen desde dentro en los procesos que se abordan, reconociendo la legitimidad, autoridad y complementariedad de sus distintos conocimientos.

Este elemento se plasma en nuestro proyecto a través de la composición heterogénea de los equipos de indagación e innovación, que incorporan a profesio-

nales y agentes diversos (no solo del ámbito escolar o solo de la universidad). Por eso, junto a profesionales de la educación y entidades educativas, los equipos de trabajo incluyen a miembros pertenecientes a la sociedad civil y organizaciones sociales diversas.

Esta apuesta nos lleva a conformar equipos mixtos que trabajan juntos, durante periodos de tiempo determinados, en problemas específicos del mundo real. De este modo, los equipos desbordan las fronteras tradicionales entre investigador externo-interno (investigador universitario e investigador del contexto en el que se desarrolla el estudio), se alejan de un modo jerárquico de entender el conocimiento (el saber de algunos profesionales con mayor legitimidad o reconocimiento que se impone sobre otros, generalmente el saber de la práctica) e incluso cuestionan la estabilidad que se espera de los equipos de investigación tradicionales. En nuestro caso, dado que los grupos tienen como meta abordar y proponer actuaciones de cambio y mejora definidos, que afectan a una población concreta, su trabajo conjunto tiene una duración limitada, dependiente del abordaje planteado. Y suponen a la vez una organización dinámica y flexible en tanto que se pretende responder a necesidades contextuales y situaciones diversas.

3. Una construcción colectiva y transdisciplinar de conocimiento

Gran parte del trabajo que proponemos se sustenta en estas dos ideas que, entrelazadas, cuestionan el sentido y significado que históricamente se ha asignado al conocimiento como una elaboración experta e individual, apelando en su lugar a una construcción más compartida, más situada y menos jerárquica. También con esta propuesta se ponen en tela de juicio los modelos de conocimiento basados en las disciplinas clásicas que difícilmente pueden abordar la complejidad de los fenómenos sociales que estudiamos (Nicolescu, 2006). La producción de conocimiento, como ha señalado Morin (2001), supone una acción conjunta, una construcción transdisciplinar e inter-subjetiva de significados capaz de producir un conocimiento más comprensivo y especializado, que conecta sin duda con las complejas demandas de una sociedad y una educación más inclusivas e innovadoras. En concreto, este es uno de los elementos básicos de nuestra propuesta investigadora: el reconocimiento de que la inclusión educativa se sustenta en un conocimiento complejo y transdisciplinar, cuya construcción necesita la colaboración de diversos agentes por tratarse de un ámbito del saber necesariamente co-construido a partir de procesos de reflexión y acción participativa.

Esto supone en nuestro estudio que los modos y procesos de participación en los equipos de trabajo sean auténticos y sustantivos, y no puedan quedar relegados al seguimiento de pautas fijadas *a priori* o a formas simbólicas de participación de todos los agentes. Al contrario, demandan la organización de entornos de aprendizaje en red, interactivos, ágiles y flexibles, que permitan una interacción

veraz y crítica de los diversos participantes en todas las fases del entramado de cada proyecto de innovación y cambio. Se requiere, en definitiva, la creación desde el mismo inicio de cada proyecto de un espacio de interacción, reflexión y producción conjunta. Para ello se necesita propiciar diferentes espacios y formatos que favorezcan y pongan en valor nuevas formas de creación conjunta, de organización, de aprendizaje y de relación.

4. Un compromiso con la mejora y transformación de las prácticas cotidianas en la escuela y la comunidad

Este trabajo también está inspirado en aquellos movimientos de investigación y acción educativa que asumen un compromiso responsable con la mejora y la transformación social y educativa, como proponía Freire, el movimiento de mejora escolar (Hargreaves, 2009), y el más reciente enfoque RRI (por sus siglas en inglés) que pone el acento en el desarrollo de una innovación e investigación responsable (Rip, 2014). Los planteamientos de estas propuestas tan diversas convergen en señalar la necesidad de conectar de manera indisoluble la transformación social, la mejora educativa y los procesos de investigación e innovación.

De ello se deduce que la mejora de la escuela o de las instituciones sociales y educativas no puede plantearse como un resultado meramente secundario y subsecuente de los procesos de indagación y cambio, sino que se asume como consustancial a esos procesos. No se trata, por tanto, de *traducir* o transportar la teoría a la práctica, sino de que la investigación conlleva el análisis y la indagación sobre las formas de hacer en la experiencia cotidiana, es un proceso de reconstrucción de la práctica misma y una apertura reflexiva y creativa a otros modos de articular y responder a los problemas detectados, para, desde ahí, rediseñar o construir nuevas prácticas. De manera que no puede concebirse como una intervención puntual, sino como un proceso complejo y participativo que debe emprenderse teniendo en cuenta su carácter local, procesual y el saber necesario de todos los agentes.

En nuestro caso, como hemos señalado más arriba, los proyectos de indagación e innovación que se plantean en los diferentes equipos de investigación de las distintas sedes están comprometidos con la búsqueda de distintas acciones orientadas a reforzar la equidad y la inclusión en los sistemas y contextos en que se desarrollan.

La extensa literatura científica sobre este tema (Hopkins, Harris, Stoll y MacKay, 2014) ha dado también amplia evidencia de la importancia de articular y conectar ciencia y sociedad, investigación y transformación.

5. La investigación como un proceso participativo, colaborativo y deliberativo

Un eje esencial de la aproximación a los procesos de inclusión se constituye en torno a una concepción de la investigación como proceso participativo y colaborativo, enraizado en procesos de deliberación que combinan procedimientos inspirados en los modelos de democracia participativa descritos por Habermas (1989). Esta forma de situarnos ante la investigación constituye un enfoque más democrático y ecológico, al asumir que el conocimiento necesario para entender y transformar la realidad reside en los procesos interactivos, de interrogación, de pensamiento crítico y acción -sobre la práctica y la propia teoría- puestos en marcha por los participantes (Cochran-Smith y Lyttle, 2009; Ravitch, 2014; Martí, 2002).

En nuestro proyecto, este modo de afrontar la investigación se ve reflejado en el desarrollo de unos proyectos de indagación, transformación e innovación que son en sí mismos inclusivos, que emergen desde dentro de los equipos de trabajo, en los que las relaciones de investigación entre los participantes internos y externos se caracterizan por su horizontalidad más que por su carácter experto. Los participantes en los grupos son quienes, a través de formatos diversos, producen los diseños, las propuestas, las acciones y la evaluación de los proyectos. Por lo tanto, son ellos mismos los productores del conocimiento que se somete a crítica y revisión colaborativa.

Cuatro ideas clave sirven, por fin, para perfilar nuestra postura ante la investigación educativa inclusiva: a) investigación y práctica se entrelazan difuminándose las líneas rojas que delimitaban tradicionalmente el territorio de los *outsiders e insiders* en los procesos de investigación; b) la investigación es un proyecto que supone la participación colectiva de personas implicadas en procesos de revisión, análisis y cambio. Conceptos como redes y comunidades de aprendizaje, comunidades profesionales o comunidades de prácticas (Krichesky y Murillo, 2011) se han ido incorporando al vocabulario investigador cotidiano y ejemplifican bien este modo de hacer investigación vinculado siempre a procesos de trabajo en grupo con una clara orientación transformadora; c) la investigación es un proceso de participación crítico y colaborativo que se aleja de las concepciones elitistas -representativas- de la participación. Propone un acercamiento que rechaza la participación como mera aplicación de estrategias participativas, y demanda la acción reflexiva en los términos planteados por Bauman (2002) con una clara intencionalidad emancipatoria; y d) la investigación participativa conecta y promueve ideales inclusivos, democráticos y de justicia social. No es un instrumento para producir más y mejores prácticas o resultados, sino para problematizar desde dentro del propio sistema educativo y social sus afirmaciones y sus prácticas, para elaborar colaborativamente nuevos discursos sobre lo educativo. En este sentido, la investigación participativa es claramente un proceso y un instrumento de índole social y político.

A modo de cierre

Este trabajo se propuso reflexionar y argumentar las bases conceptuales y epistemológicas de un proyecto coordinado de investigación, que integra a cuatro equipos de investigación de otras cuatro universidades españolas y que se enmarca en los planteamientos inclusivos. Hemos revisado aquellos conceptos y planteamientos que están presentes en todo el proyecto en su conjunto y que han servido y sirven de base para la toma de decisiones metodológicas, la articulación de las relaciones en el proceso investigador, la postura de los agentes ante la propia investigación, etc. Hemos planteado en los mismos que la acción y la investigación inclusiva deben ser diseñadas y desarrolladas colectivamente, desde un enfoque transdisciplinar y situado. De este modo, entendemos que se puede evitar que la investigación se limite a pequeñas investigaciones aisladas y desconectadas entre sí y ajenas a la realidad social que se pretende transformar.

Por otro lado, y si bien el proyecto está aún en su segundo año de andadura, cabe señalar una posible y relevante contribución potencial del mismo derivada de su *modus operandi* compartido. Dado que cada uno de los cuatro proyectos de investigación define un entorno de acción inclusiva, en el que se crean grupos heterogéneos de indagación que exploran y proponen colaborativamente acciones de mejora, el resultado final de todo ello consiste en convertir en temas sociales situaciones que en su origen son particulares y locales. De este modo los problemas y situaciones concretas dejan de ser individuales o particulares y permiten ser amplificados y tomados como prototipos que nos ayudan a comprender situaciones más generales. Constituyen por tanto un conocimiento, que, sin pretender ser generalizable, sí puede ser transferible y contribuir a la creación de una teoría práctica sobre la Educación Inclusiva.

En definitiva, los argumentos aquí expuestos han pretendido iniciar una revisión y reconsideración de algunos marcos de pensamiento y acción que van abriéndose camino y profundizando en modos alternativos y participativos de producir conocimiento en el campo de la investigación inclusiva. Como tales, suponen un acercamiento que en sí mismo es inclusivo y suponen una toma de postura que debería invitarnos a reflexionar sobre el modo en que habitualmente se desarrolla parte de la llamada investigación sobre inclusión. En su conjunto entendemos que estos planteamientos que nosotras asumimos contribuyen a redefinir críticamente algunos de los fundamentos epistemológicos de la investigación en el ámbito de la inclusión y, por ende, de la forma de acercarse a la misma. Y de ahí la necesidad de continuar profundizando en esta cuestión, en grupo, con la calma de lo valioso y con la urgencia de lo importante.

Agradecimientos

Este trabajo se produce en el marco del proyecto coordinado EDU2015-68617-C4, del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica integrado por los siguientes proyectos: EDU2015-68617-C4-1-R, Dir. A Parrilla (Universidad de Vigo); EDU2015-68617-C4-2-R, Dir. Carmen Gallego (Universidad de Sevilla); EDU2015-68617-C4-3-R, Dir. Teresa Susinos (Universidad de Cantabria) y EDU2015-68617-C4-4-R, Dir. Begoña Martínez Domínguez (Universidad del País Vasco).

Referencias bibliográficas

- Anyon, J. (2006) What count as educational research?: Notes towards a new paradigm. En Ladson-Billings y Tate (eds.), *Education Research in the Public Interest: Social Justice, Action, and Policy*. New York: Teachers College Press, 17-26.
- Anyon, J. (2009). Progressive social movements and Educational Equity. *Educational Policy*, 23,1, 194-215.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Della Porta, D. y Diani, M. (2015). *The Oxford handbook of Social Movements*. Oxford: Oxford University Press.
- Fraser, N. y Honnet, A. (2006). *Redistribución o reconocimiento? Un debate político y filosófico*. Madrid: Morata.
- Gallego-Vega, C., Rodríguez Gallego, M. y Corujo Vélez, C. (2016). La perspectiva comunitaria en la educación inclusiva: desarrollo de dinámicas de trabajo colaborativas-participativas en los Grupos de Apoyo Mutuo (GAM). *Prisma Social*, 16, 60-110.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Göransson, K. y Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y Estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Hargreaves, A. (2009). A decade of educational change and a defining moment of opportunity— an introduction. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 89–100.
- Hopkins, D., Harris, A., Stoll, L. y Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257- 281.

- Krichesky, G.J. y Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Martínez, B. et al. (2015). *Percepción de las relaciones entre los profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la infancia desprotegida en la comunidad autónoma vasca*. Bilbao: UPV/EHU.
- Montañés, M. (1993). Aportaciones de la IAP en su relación con los movimientos sociales. *Documentación Social*, nº 92, 153-168.
- Morin, E. (2001) Inter-pluri-transdisciplinariedad. En *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma-reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Nicolescu, B. (2006). Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. *Revista Visión docente conciencia*, 31, 15- 31.
- Nilholm, C. y Göransson, K., (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact, *European Journal of Special Needs Education*, onlinepub: 1-15, <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>.
- Nind, M. (2014). *What is Inclusive Research?* London: Bloomsbury Academic.
- Olivé, M. (2002). *La investigación social participativa*. Madrid: El viejo Topo.
- Parrilla, A., Martínez-Figueira, M.E., Raposo-Rivas, M. (2015). How inclusive education becomes a community project: a participatory study in the northwest of Spain. *The New Educational Review*, vol. 42, n.4: 177-188. DOI: 10.15804/ tner.2015.42.4.15.
- Ravitch, S. (2014). The transformative power of taking and Inquiry stance on practice: practitioners research and narrative counter-narrative. *Perspectives on Urban Education*, 11, 1, 5-10.
- Rip, A. (2016). The clothes of the emperor. An essay on RRI in and around Brussels, *Journal of Responsible Innovation*, 3(3), 290-304.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Susinos, T. y Haya, I. (2014). Developing student voice and participatory pedagogy: a case study in a Spanish primary school. *Cambridge journal of education* 44(3), 385-399.
- Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473-490.