

La Voz del Alumnado en la Construcción de Identidades, Escuelas y Sociedades Inclusivas

The Voice of Students in the Construction of Inclusive Identities, Schools and Societies

Luz Mojtar Mendieta *

Universidad de Málaga, España

RESUMEN:

La presente investigación nace del convencimiento de que la educación inclusiva no es solo un principio pedagógico, sino un proyecto político, ético y humano. Apostar por la inclusión significa cuestionar las estructuras, relaciones y culturas escolares que siguen generando exclusión, y comprometerse con la transformación colectiva. Desde esa mirada, este trabajo acompaña el proceso de un grupo interseccional de 16 estudiantes de secundaria, Estudiantes por la Inclusión, que decidieron hacer oír su voz para repensar la escuela desde la experiencia vivida. A través de una combinación de Investigación-Acción Participativa Juvenil (IAPJ) y de una metodología biográfico-narrativa, las y los jóvenes se convirtieron en investigadores de sus propias realidades. Entrevistas, conversaciones, debates y diarios dieron forma a un proceso ético y afectivo, donde la confianza, el reconocimiento y el cuidado fueron tan importantes como el análisis. Los resultados muestran cómo las experiencias de exclusión pueden convertirse en fuerza colectiva y conciencia crítica. En sus relatos emergen las desigualdades que atraviesan la escuela —de género, clase, etnia, cultura, capacidad, etc.—, pero también el poder de las alianzas y del amor como motor educativo. Este trabajo demuestra que escuchar al alumnado no solo mejora la escuela, también la humaniza y la transforma.

DESCRIPTORES:

Voz del alumnado, Educación inclusiva, Interseccionalidad, Investigación-acción participativa juvenil, Metodología narrativa.

ABSTRACT:

This research arises from the conviction that inclusive education is not merely a pedagogical principle, but a profoundly political, ethical, and human project. To commit to inclusion means to question the structures, relationships, and school cultures that continue to generate exclusion, and to engage in collective transformation. From this perspective, the study accompanies the process of an intersectional group of sixteen secondary school students — Students for Inclusion — who chose to make their voices heard and to rethink schooling through their lived experiences. Through a combination of Youth Participatory Action Research (YPAR) and a biographical-narrative methodology, the young participants became researchers of their own realities. Interviews, conversations, group discussions, and reflective journals shaped an ethical and affective process in which trust, recognition, and care were as vital as analysis. The results reveal how experiences of exclusion can be transformed into collective strength and critical awareness. Their narratives expose the inequalities that cut across schools — gender, class, ethnicity, culture, ability, among others — but also highlight the power of solidarity and love as driving forces of education. This work demonstrates that listening to students' voices not only improves schools; it also humanizes and transforms them.

KEYWORDS:

Student voice, Inclusive education, Intersectionality, Participatory youth action research, Narrative inquiry.

CÓMO CITAR:

Mojtar Mendieta, L. (2025). La voz del alumnado en la construcción de identidades, escuelas y sociedades inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(2), 187-203.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200187>

1. Introducción

Este trabajo nace de una gran preocupación y de una gran implicación con la realidad educativa de muchos niños, niñas y adolescentes, que viven múltiples formas de exclusión en la escuela y, por consiguiente, también en la sociedad. Por ello, lejos de limitarse a una investigación académica convencional, este trabajo se plantea como una búsqueda colectiva de sentido y una indagación comprometida que combina teoría, experiencia, acción y emoción. Se trata de un trabajo que no solo busca conocer, sino también intervenir, acompañar, y sostener procesos de cambio reales en los que todas las personas puedan sentirse validadas, realizadas y felices.

La investigación que se presenta en estas páginas se inscribe dentro del proyecto “Narrativas emergentes para la construcción de escuelas inclusivas” (PID2022-140193OB-I00), que se desarrolla en la Universidad de Málaga bajo la financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España, y que ha promovido el movimiento social por la educación inclusiva “Quererla es Crearla” (Calderón-Almendros et al., 2025). El origen de la tesis doctoral (FPU 19/05457) se remonta a una serie de encuentros virtuales titulados “*Conversaciones sobre la escuela (inclusiva)*”¹, desarrollados entre mayo y junio de 2020. Una acción que nace como consecuencia del confinamiento ocasionado por la pandemia del COVID-19, ya que la nueva situación que atravesaba nuestro país nos obligaba a permanecer en casa impidiéndonos acudir a nuestros lugares de trabajo. Como consecuencia de eso, diseñamos una nueva forma de trabajo que, sin pretenderlo, tendría un alcance mayor al que hubiéramos imaginado, llegando a traspasar las fronteras de nuestro país e incluso nuestro continente.

Estas sesiones de trabajo fueron concebidas como un espacio de diálogo abierto y necesario para debatir sobre el sistema educativo, especialmente en un momento clave: el trámite parlamentario del Proyecto de Ley Educativa (LOMLOE). La iniciativa, impulsada en pleno confinamiento, buscaba generar un debate extenso y participativo sobre la realidad educativa de ese momento y explorar caminos para construir un sistema verdaderamente inclusivo y accesible para todas las personas.

En estos encuentros se dieron cita una amplia diversidad de personas de toda la comunidad educativa, incluyendo familias, docentes, equipos directivos, profesionales del sector, investigadores/as universitarios, representantes políticos, y estudiantes. Concretamente esto último era algo poco común, porque no es habitual poner al alumnado a hablar mientras que los adultos nos mantenemos en silencio con el propósito de aprender de sus análisis y reflexiones. La metodología utilizada permitió que cada sesión dialogada sirviera de referencia para la siguiente, generando una conversación continua en la que las y los participantes podían visualizar los encuentros previos y contribuir con nuevas perspectivas, enriqueciendo así el debate. De aquel momento, y sin una intención inicial predefinida, emergió el Grupo de *Estudiantes por la Inclusión*.

1.1. La importancia de la voz del alumnado en la educación inclusiva

En el marco de una educación inclusiva y comprometida con la justicia social, la voz del alumnado se debe concebir como un elemento esencial para transformar la escuela desde dentro. Por lo tanto, la construcción de una escuela inclusiva exige el fomento

¹ <https://minifi.ca/PptUp>

de la participación del alumnado en todos los ámbitos educativos que les afectan (Sandoval, 2011). Reconocer a los y las estudiantes como sujetos de derecho, como interlocutores válidos y como protagonistas de los procesos educativos, implica romper con estructuras jerárquicas tradicionales que han relegado históricamente sus experiencias, opiniones y propuestas a los márgenes del discurso pedagógico. “Entender cómo interpretan los jóvenes sus realidades puede ser un conocimiento clave para comprender sus acciones y comportamientos. También para acompañarlos en la construcción de su presente y futuro como miembros activos de la comunidad” (Úcar et al., 2017, p. 68).

Los niños, niñas y jóvenes deben ser considerados agentes activos, cuyas voces sean atendidas y valoradas, garantizando su derecho a participar en igualdad de condiciones en las decisiones que influyen en sus vidas. Además, debe reconocerse la importancia de sus contribuciones para enriquecer y transformar el ámbito educativo (Messiou, 2012; Sandoval y Waitoller, 2022). En efecto, la participación juvenil puede contribuir a la evolución de la sociedad y la educación hacia una mayor inclusión y equidad. La particular perspectiva de la juventud, así como su posición en el sistema educativo, hacen que una propuesta de cambio en la educación tenga que pasar necesariamente por tener en cuenta la voz del estudiantado. Atender las voces del alumnado es disponer de una valiosa herramienta para generar mejoras en los centros escolares y desarrollar prácticas más justas e inclusivas (Sandoval et al., 2016). En el propósito de avanzar hacia escenarios educativos en los que profesorado y alumnado compartan la responsabilidad por los aprendizajes, resulta fundamental que se reconozcan todas las voces en igualdad de condiciones y se replanteen las relaciones de poder existentes (Farré-Riera, 2020). El hecho de escuchar puede suponer el inicio de un gran cambio, porque escuchando “podemos crear el vínculo que permite ‘estar presente’ (y no ausente, invisibilizado, excluido), construyendo la propia visibilidad gracias a la relación recíproca y de cuidado afectivo” (Ortega et al., 2019, p. 336).

Para Saiz-Linares y Ceballos (2021) la participación genuina del alumnado permite no solo conocer sus intereses y necesidades, sino también detectar barreras a la inclusión que, desde una mirada adulta, pueden pasar inadvertidas. En su trabajo sobre prácticas inclusivas, señalan que el diálogo con el alumnado facilita procesos de innovación pedagógica, impulsa el sentido de pertenencia y reduce las brechas simbólicas entre profesorado y estudiantes.

Fernández-Blázquez et al. (2022) subrayan que el reconocimiento de la voz del alumnado es un principio que tiene que estar siempre presente en la escuela inclusiva, y que ésta no se limita a ser la que da la palabra al alumnado como un gesto de generosidad. La educación inclusiva va más allá de eso, estructurando sus prácticas a partir del derecho que tienen los chicos y chicas a ser escuchados y a participar. En esta misma línea, Sandoval et al. (2020) subrayan que una cultura escolar basada en el respeto, el reconocimiento mutuo y la justicia epistémica solo puede construirse si se incorpora sistemáticamente la mirada del alumnado. Las voces estudiantiles no solo ofrecen diagnósticos valiosos sobre las condiciones escolares, sino que también proponen caminos creativos para su mejora, reimaginando la escuela desde sus propias realidades. Unas ideas que encuentran semejanzas con los planteamientos de Sandoval et al. (2016), quienes sostienen que las voces juveniles no solo ofrecen una mirada crítica sobre la escuela, sino que aportan soluciones creativas, propuestas de mejora y nuevas formas de pensar la participación educativa. Además, el trabajo de Ortega et al. (2019) recuerda la importancia que implica reconocer a los niños, niñas y adolescentes como agentes con capacidad para transformar el mundo escolar, y no solo como receptores pasivos de decisiones ajenas. Esta perspectiva sitúa la participación como

práctica ética, pedagógica y política. Por todo ello, hablar de la voz del alumnado no es solo hablar de participación, sino de poder, de reconocimiento simbólico y de transformación institucional. En esta línea, Fielding (2001) propone un modelo de comunidad dialógica, donde el alumnado sea considerado socio en la transformación escolar. Esta visión no solo democratiza las relaciones de poder, sino que da lugar a nuevas formas de pensar la ciudadanía desde la infancia y la juventud, consolidando una escuela más equitativa, justa y sensible a las realidades de quienes la habitan.

Escuchar al alumnado, especialmente a quienes han sido históricamente silenciados, es una condición necesaria para que la escuela se convierta en un espacio verdaderamente democrático, dialógico y emancipador, así como para que la escuela pueda nutrirse del potencial que emerge de las historias, saberes y experiencias del alumnado, prestando especial atención al alumnado que por cualquier motivo pueda encontrarse en una situación de riesgo de que sus voces no sean escuchadas (Messiou, 2012). Todo el alumnado debe poder participar en los procesos de enseñanza y aprendizaje y hacerlo en igualdad de oportunidades y de condiciones (Farré, 2020). En este sentido, para poder avanzar hacia contextos más participativos y democráticos en los que el alumnado se convierta en agente activo, no basta con repensar lo que hacen las escuelas, sino que también es imprescindible plantear, desde la investigación, cómo nos relacionamos e investigamos con el alumnado (Soldevila et al., 2025).

1.2. Resistencias, resiliencia y activismo juvenil

La resistencia juvenil dentro de la escuela puede entenderse como una respuesta activa, aunque muchas veces silenciosa o ambigua, frente a prácticas educativas que reproducen desigualdades, no reconocen la identidad o cultura del alumnado y silencian sus voces. Esta resistencia, según Giroux (1983), no debe entenderse simplemente como una reacción negativa o disruptiva, sino como una forma de agencia cultural y política, donde las y los jóvenes reclaman autonomía, dignidad y reconocimiento dentro de una institución muchas veces estructurada desde lógicas adultocéntricas y normocéntricas.

Según Susinos y Parrilla (2008), las teorías de la resistencia reconocen, más allá del impacto de las estructuras sociales sobre las personas, la capacidad de los individuos para resistir a los discursos dominantes. Es decir, las personas no somos objetos pasivos de la realidad que nos acontece, sino que interactuamos con ella, adaptándonos, resistiendo y transformándola (Ruiz-Román et al., 2011). La resistencia, cuando se experimenta en compañía, se torna más poderosa, duradera y efectiva, por tanto, los movimientos comunales de resistencia permiten, a quienes sufren la exclusión en la escuela, sobreponerse a las magulladuras de la herida psicológica (Cyrulnik, 2002).

Desde la perspectiva crítica, la resistencia puede adoptar múltiples formas: cuestionamientos explícitos a normas escolares, rechazo del currículo oficial mediante el “pasotismo”, apropiación creativa de los espacios escolares para otros usos, silenciamiento como acto de protesta frente a prácticas opresivas o incluso el uso de la vestimenta o el lenguaje como expresiones simbólicas. Todas estas formas, como sostienen Rojas et al. (2013), deben ser analizadas no como “problemas de disciplina”, sino como indicadores de malestar pedagógico y desigualdad estructural.

Este tipo de resistencias pasivas a menudo quedan invisibilizadas, pero si se analizan desde una pedagogía crítica, pueden convertirse en indicadores valiosos para mejorar la inclusión y la participación en la escuela. En contextos de vulnerabilidad, estas resistencias suelen ser más intensas, ya que se intersecan con experiencias de exclusión

social, racial, económica o cultural. La escuela, en lugar de neutralizar estas resistencias, debería crear condiciones para comprenderlas como manifestaciones legítimas de agencia. Como advierten Susinos et al. (2011), el comportamiento que se suele presentar como una actitud de desobediencia, a menudo es un grito desesperado de alguien que pide ayuda al no encontrar ni sentido, ni espacio, ni voz, en la cultura escolar dominante.

Por eso, resulta fundamental que el profesorado no perciba la resistencia estudiantil como una amenaza al equilibrio institucional, sino como una oportunidad educativa para interrogar y transformar las propias prácticas docentes. Atender a las voces de quienes se oponen o cuestionan algo, en lugar de ignorarlas o invalidarlas, puede resultar ser un recurso valioso para repensar la escuela desde una perspectiva más inclusiva, dialógica y orientada hacia la justicia social.

Susinos et al. (2011) insisten en que la voz del alumnado no debe ser convocada únicamente en situaciones excepcionales o en proyectos aislados, sino que debe incorporarse de manera sistemática en el análisis de la vida escolar. Desde esta perspectiva, la resistencia puede convertirse en una forma de participación crítica y creativa, que desafía los márgenes establecidos por la cultura escolar tradicional y posibilita una construcción colectiva del conocimiento.

En el plano internacional, el trabajo de Messiou y Ainscow (2015), *Reaching the hard to reach*, muestra cómo muchas veces las y los estudiantes que son considerados “difíciles”, están en realidad intentando expresar a su manera, malestares profundos frente a estructuras que no los reconocen. Pero, a través de metodologías participativas que legitiman sus voces, estos jóvenes pueden convertirse en agentes clave para repensar las prácticas docentes, rediseñar el currículo y transformar las relaciones pedagógicas.

El proceso seguido que vamos a abordar a continuación hace posible el aprendizaje dialógico en el que las y los estudiantes pueden situarse como productores de conocimiento al máximo nivel. Y es en la interiorización de los productos culturales generados y en el intercambio, que se produce el desarrollo personal. Entonces, la lucha colectiva es un caldo de cultivo para el crecimiento personal, comprometido con el cambio social y cargado de esperanza, porque el grupo puede conseguir lo que individualmente parece imposible. Así, el alumnado puede tomar conciencia de la opresión a la que ha sido sometido por la escuela y la sociedad al entrar en contacto con otros chicos y chicas en los que se ven reflejados, y pueden unirse para dar un giro a esa realidad.

En ese momento perciben que sus voces y sus acciones no solo son tenidas en cuenta, sino que también comienzan a tener repercusiones en sus entornos más próximos y en otros más lejanos, emergiendo un empoderamiento personal y colectivo. Esto hace posible el paso de una identidad de adaptación, en la que el alumnado se concibe como objeto de las condiciones a las que se ven sometidos, a *identidades colectivas proyecto*: cuando, basándose en los materiales culturales que han ido generando, “construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda la estructura social” (Castells, 1997, p. 30).

2. Metodología

Esta investigación está centrada en la construcción y desarrollo de un enfoque metodológico orientado a la inclusión educativa y la transformación social. La investigación que se presenta no solo cuestiona las estructuras tradicionales de poder

en los procesos educativos, sino que busca, mediante el uso de herramientas participativas, contribuir a desarrollar la voz juvenil como agente activo en el cambio de los entornos escolares. En este sentido, el trabajo metodológico no se limita a un simple análisis de la realidad, sino que se articula como un proceso de transformación social donde los participantes, como narradores de sus historias de vida, participan en la creación de un conocimiento que es a la vez riguroso, inclusivo y útil para la mejora de las prácticas educativas. Se convierten así en investigadores de sus propias experiencias y de las de los demás a través de la Investigación-Acción Participativa Juvenil (IAPJ) y las metodologías narrativas.

La IAPJ, ha sido una pieza clave en este enfoque, dado que, como señalan Cammarota (2017) y Ozer (2016), este tipo de investigación permite a la juventud no solo analizar su realidad, sino también tomar parte activa en el diseño de soluciones a los problemas que afectan a su educación.

Esta metodología promueve un espacio de colaboración y empoderamiento, en el que el alumnado, tradicionalmente considerado objeto de estudio, pasa a ser protagonista del proceso de investigación. A través de la IAPJ, el alumnado se convierte en agente de cambio que puede influir directamente en la construcción de una educación más inclusiva, equitativa y participativa.

Por su parte, la metodología biográfica y narrativa (Bolívar, 2002), permite comprender las experiencias personales en condiciones de opresión y exclusión (Bertaux, 1981; Domingo y Martos, 2017). Al mismo tiempo, proporciona acceso a las perspectivas y experiencias de los grupos oprimidos y maneras de cuestionar, e incluso eliminar, las relaciones de poder que dominan las prácticas investigativas. La investigación biográfica y narrativa se complementa con la IAPJ para dar visibilidad a las experiencias de opresión y exclusión vividas por el alumnado. Las historias de vida se configuran como herramientas poderosas para reflexionar sobre las estructuras sociales y educativas que reproducen las desigualdades. En este sentido, los relatos del grupo de estudiantes permiten entender cómo crean, viven e interpretan los espacios escolares, dándoles un sentido crítico y transformador. En este contexto, la investigación biográfica, se aleja de manera considerable de la lógica tradicional, en la que el investigador es quien descubre mundos ajenos, convirtiéndose en este caso, en una herramienta para facilitar la participación activa del alumnado en la construcción de sus propios relatos. Esta combinación metodológica permite una comprensión profunda de las vivencias del alumnado, a la vez que lo coloca en el centro del proceso investigativo como actor transformador. A través de esta combinación, la IAP juvenil no solo permite al alumnado compartir sus experiencias, sino también organizarse colectivamente para generar propuestas concretas que contribuyan al cambio en sus escuelas. En este sentido, las metodologías participativas permiten movilizar el conocimiento sobre la educación inclusiva (Moliner et al., 2021). Así, la combinación de estas dos metodologías ha llevado a avances en el desarrollo de propuestas de indagación inclusiva (Messiou y Ainscow, 2020) e investigación inclusiva (Allan y Slee, 2008; Nind, 2017; Onrubia et al., 2022).

En todo ello, la voz del alumnado tiene un fuerte protagonismo, convirtiéndose en un elemento clave de la investigación. Tal como apunta Fielding (2012), escuchar y valorar las experiencias y perspectivas del alumnado es un paso esencial para reformular las políticas educativas y las prácticas pedagógicas, favoreciendo la creación de entornos educativos más inclusivos y democráticos. Y es desde esta perspectiva, desde donde hemos intentado trabajar en esta investigación.

Para ello facilitamos la creación del colectivo *Estudiantes por la inclusión*, un grupo de 16 estudiantes de secundaria procedentes de diferentes regiones del territorio español. Se trata de un grupo muy diverso, que abarca diferencias en términos de identidades de género, clase social, rendimiento académico, habilidades, nacionalidad, capacidades, cultura, orientación sexual, etnia y salud, lo que confiere a sus análisis y propuestas una naturaleza interseccional. La selección de los participantes se llevó a cabo con la intención de dar cabida a una gran diversidad en la que pudieran intersecar diferentes opresiones que existen en las escuelas. Adolescentes con edades comprendidas entre 12 y 19 años, reunidos con el objetivo de elaborar una guía dirigida a estudiantes para hacer sus escuelas más inclusivas, constituyendo este cometido el primer ciclo de la IAP Juvenil. Desde el año 2020, fueron manteniendo reuniones virtuales en las que compartían sus experiencias dentro del sistema educativo para tratar de contribuir a la mejora de éste. Las conversaciones, que fueron grabadas en video y posteriormente transcritas, partían de sus experiencias escolares, narrando sus historias y escuchando las del resto. Examinaban colectivamente sus realidades con el fin de aprender de ellas.

El análisis de cada sesión permitía recuperar sus propias palabras para iniciar el siguiente encuentro con nuevos diálogos, revisando así los diferentes aspectos que constituyen las políticas, culturas y prácticas de sus escuelas y, con ello, las relaciones sociales y la forma en que se organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tras un año de conversaciones, y después de haber convenido que se habían agotado los principales temas de sus experiencias, el grupo recupera las grabaciones y comienza a analizar y categorizar sus propias palabras. Sus historias y relaciones se convierten, así, en un nuevo texto del que aprender. De los análisis emergen las grandes categorías que organizan e ilustran la guía “Cómo hacer inclusiva tu escuela” (Calderón-Almendros et al., 2021). Esta publicación supuso el cierre del primer ciclo de la IAPJ, tras el que emergieron dos más, finalizando el último en el mes de diciembre de 2025, con el depósito de mi tesis doctoral.

A lo largo de estos cinco años de trabajo, se han utilizado herramientas de recogida de información muy diversas entre las que destacan las siguientes:

- 4 workshops y debates de grupo para pensar y diseñar juntos
- 4 grupos focales para investigar el impacto de la pandemia
- 22 entrevistas narrativas
- 20 debates de grupo y conversaciones online
- Análisis de documentos
- Diario de la investigadora
- Conversaciones informales: WhatsApp, llamadas telefónicas, encuentros, etc.

Toda la investigación ha seguido la estructura cíclica de una Investigación-Acción Participativa que ha desarrollado tres ciclos hasta la fecha. Cada uno de estos ciclos ha contado, a su vez, con una serie de fases:

1. Emergencia y/o selección de un problema;
2. Desarrollo de un diagnóstico participativo de la realidad;
3. Diseño de un Plan de Acción;
4. Desarrollo del Plan de Acción;
5. Evaluación, reflexión y emergencia de un nuevo foco.

Es necesario tomar esta estructura como una guía que constituye un facilitador de los procesos de investigación y acción de las personas protagonistas. A menudo se combinan las fases, se dan pasos de forma muy orgánica y emergente, se diluyen las fronteras metodológicas, y esa es una de las mayores grandezas de este proyecto. Esto evidencia que la gente, en este caso el grupo de estudiantes, se ha apropiado de la investigación: se desarrolla el análisis colectivo de la situación, se enuncian los objetivos que abordar y, de forma sorprendente, comienzan a diseñar y desarrollar acciones que conducen a la consecución del plan diseñado. Como fruto de este proceso, el grupo ha desarrollado un total de 103 acciones públicas, todas ellas desarrolladas por el grupo de estudiantes, documentadas y con alto impacto social, lo que da muestra del alcance de la investigación que se presenta en estas páginas.

3. Análisis de una construcción juvenil

A lo largo de esta investigación, la narrativa se ha utilizado como una forma de contar parte de los resultados, sin prescindir del proceso, que resulta tan importante o más que los logros obtenidos. Entendiendo el proceso de investigar para hacer, de analizar para transformar, la investigación cobra su mayor sentido.

3.1. Creación de un grupo de estudiantes para construir una guía sobre educación inclusiva dirigida a alumnado de secundaria

El primer ciclo de la IAPJ nació con el confinamiento por la pandemia del COVID-19, en mayo de 2020, y se extendió hasta diciembre de 2021, por lo que buena parte se llevó a cabo de manera virtual. Se inicia con la construcción de seis conversaciones para diferentes sectores de la comunidad educativa (familias, estudiantes, profesionales de la educación, investigadores académicos, equipos directivos de escuelas y responsables políticos), promoviendo la influencia política y la difusión del proceso de investigación ciudadana. En esta serie de *Conversaciones sobre (educación) inclusiva*² participaron doscientas personas de distintas nacionalidades. Esto dio lugar al trabajo colectivo *Análisis y propuestas para una nueva ley educativa* (Calderón-Almendros y Rascón-Gómez, 2020), en el que se lanzaron una serie de propuestas para avanzar hacia un sistema educativo más inclusivo. Muestra del contenido que se extrajo de aquella conversación, son los siguientes extractos:

Alejandro: [...] Yo creo que los profesores nos tienen miedo porque somos "diferentes" a lo que están acostumbrados a ver. [...] Y creo que también podríamos hablar de la rigidez con que algunos profesores aplican la evaluación. Son muy rígidos. Tienen como una forma de hacer las cosas y listo.

Mar: Yo ya salí del colegio, el colegio ya lo dejé porque no confiaban nada en mí, lo que hacen es vigilarme a todas horas. [...] Y a mí lo que más me gusta es la libertad y poder moverme por los sitios como los demás, y ser como los demás también. (Alejandro y Mar, extracto de conversación del alumnado en "Conversaciones sobre la escuela inclusiva")

Alejandro y Mar pusieron sobre la mesa dos ejes centrales de exclusión: el miedo a la diferencia y el control institucional. Alejandro señala cómo la diversidad es percibida por parte del profesorado como una amenaza a la normalidad escolar, lo que se traduce en prácticas rígidas, especialmente en los sistemas de evaluación, que no admiten otras formas de aprender ni de demostrar lo aprendido. Esta rigidez evidencia una escuela

² Disponibles públicamente en <https://bit.ly/3wXTIHV>

poco flexible, que prioriza la homogeneidad por encima del reconocimiento de las singularidades.

Por su parte, el relato de Mar pone de manifiesto cómo la desconfianza y la vigilancia constante pueden generar una experiencia de opresión que limita la autonomía y el sentido de pertenencia, hasta el punto de provocar el abandono escolar. Su demanda de libertad y de ser “como los demás” no expresa un deseo de normalización, sino la reivindicación del derecho a transitar los espacios escolares en igualdad de condiciones, sin sospecha ni control excesivo. La conversación del alumnado mostró cómo prácticas aparentemente normalizadas en la escuela pueden convertirse en barreras para la inclusión, y subrayó la necesidad de repensar las relaciones de poder, la evaluación y el reconocimiento de la diferencia desde la experiencia vivida del alumnado.

La participación brillante del alumnado en aquella sesión, y el interés que provocaron los análisis que de ellos y ellas emergía, supuso el punto de partida para provocó la emergencia del grupo de estudiantes en el que se centra esta investigación, que se uniría a algunos de los jóvenes que ya participaron en esas conversaciones. Ese grupo de 16 estudiantes de secundaria dedicaría 11 conversaciones en forma de debates a sus experiencias escolares en relación a la inclusión/exclusión. Los temas iban emergiendo de forma orgánica entre el grupo. La información fue grabada y posteriormente transcrita, lo que permitió el análisis y categorización de la misma por los propios chicos y chicas, derivando de todo ello propuestas para la transformación de las prácticas y culturas escolares. Durante todo este proceso se fue produciendo una gran consolidación del grupo, que comenzó a conocerse en sus diferencias, que aprendió a comprender sus necesidades, deseos y demandas en relación a las del resto de amigos y amigas del grupo. Esta consolidación del grupo como colectivo, que comenzaba a sentirse respetado y valorado, y que se daba cuenta del valor de lo que construían, fue la base de todo el proceso posterior.

De todo ello nació la guía “Cómo hacer inclusiva tu escuela” (Calderón-Almendros et al., 2021), que sería presentada a la Ministra de Educación. Con este encuentro y la publicación de la guía se hizo evaluación del ciclo, y se iniciaría un nuevo proceso, más público y con nuevas ilusiones y desafíos.

Cuando fuimos al Ministerio fue como liberador por poder sacar todo el dolor que llevábamos dentro desde hace tanto tiempo y exponérselo a una persona que, además, es la máxima representante de la educación en España. Fue como conseguir juntos lo que no hubiéramos podido conseguir solos con nuestras experiencias personales. (Alberto, intervención para el Museo Maloka, Colombia. Marzo de 2023)

3.2. Estudiantes como agentes educativos

El segundo ciclo de la IAPJ comienza de manera emergente en enero de 2022, cuando el grupo de estudiantes empezó a ser demandado por los medios de comunicación y congresos, formaciones de profesorado, etc. Esta nueva etapa tomó fuerza con la participación de parte del grupo en un congreso sobre inclusión y buenas prácticas celebrado en la Universidad de Cádiz. Fue en marzo del año 2022 y lo que ocurrió aquel fin de semana significaría un antes y un después. Un auditorio repleto de personas adultas —la mayoría, profesionales de la educación— dispuestas a escuchar y aprender de la voz del alumnado. Un momento en el que las relaciones jerárquicas que históricamente caracterizan a la escuela y a la sociedad en general parecían desaparecer para dar paso a una nueva forma de concebir los procesos educativos. Chicos y chicas acostumbrados a ser objetos pasivos en las relaciones educativas, se posicionaban por

primera vez como ponentes en un importante congreso educativo. Una primera vez que abrió la puerta para todo lo que vino después, ya que, desde entonces, cada vez son más las personas, instituciones y medios de comunicación que reclaman la presencia de algún miembro del grupo en diferentes eventos. Durante este ciclo avanzarían en su participación como ponentes en formaciones de profesorado, especialmente tras situarse como protagonistas del documental “Educación inclusiva. Quererla es crearla”³. La proyección de este largometraje era demandada en centros educativos, universidades, asociaciones y ONGs, lo que generaba un contexto propicio para que algún representante del grupo de estudiantes acudiera a participar en los posteriores debates en los que hacer sus propias denuncias y propuestas, así como ofrecer su guía como recurso para el avance en equidad e inclusión de las escuelas. En este sentido, el grupo de estudiantes comenzaba a encontrar fuera de las escuelas lo que sus propios institutos les negaban.

Me gustaría poder contar a toda mi clase lo que me pasa, pero para eso tienen que querer escucharme, si no me quieren escuchar pues no puedo hablar. (Indira, Estudiantes por la Inclusión, Debate de Grupo)

Se da por finalizado este ciclo con un reconocimiento científico internacional, que supone un colofón que vuelve a impulsar el trabajo del grupo. Tuvo lugar en abril del año 2023 en Chicago, donde “Estudiantes por la Inclusión” fue reconocido por la American Educational Research Association (AERA) como uno de los 10 mejores equipos de investigación de estudiantes de secundaria de todo el mundo, y fueron invitados a participar en el Programa de Equipos de Jóvenes en Investigación Educativa de la AERA en su Congreso Anual de 2023⁴ (). Este hecho tuvo un gran impacto en las redes sociales y en los medios de comunicación, pero también significó mucho para los componentes del grupo de estudiantes.

Antón está pensando en aquellos docentes que no creyeron en él. Él, un estudiante de 18 años con discapacidad, que está en el congreso de investigación educativa más importante del mundo. Y que todos esos docentes que no creía en él deberían verle aquí. (Carmen, traduciendo al inglés las palabras de su hijo Antón, AERA 2023 Meeting in Chicago)

Todo ese reconocimiento venía provocado por lo que habían construido ellos y ellas, incluidas esas mismas personas que habían sido desvaloradas por las escuelas e incluso discriminadas, excluidas y segregadas.

3.3. Reconocimiento cultural, activismo e incidencia política

Desde abril de 2023, mi labor dentro de esta investigación cada vez se hace menos necesaria, puesto que los chicos y chicas se han ido empoderado y posicionado como verdaderos activistas, referentes en educación inclusiva incluso fuera de nuestro país, ya que han conseguido reconocimientos internacionales en varias ocasiones. El último de ellos fue el *World Down Syndrome Award 2023*⁵ un premio que recogieron en Sede de Naciones Unidas en Nueva York en marzo de 2024. Allí, Malena e Indira pronunciaron el discurso del grupo:

Tenéis que escucharnos, porque sabemos lo que necesitan las escuelas para ser inclusivas. Queremos colaborar con nuestros profesores y profesoras, también con nuestras familias, porque juntos podemos avanzar.

³ <https://creemoseducacioninclusiva.com/documental-quererla-es-crearla/>

⁴ <https://creemoseducacioninclusiva.uma.es/w/dJ1gK84Kgk6PRgxGqSkdej?start=0s>

⁵ <https://ds-int.org/world-down-syndrome-awards/>

Para cambiar las cosas, el mundo tiene que conocer cómo somos. No se debe juzgar un libro por su portada. Y hay que empezar a insistir. Hemos aprendido que es posible si nos apoyamos y nos queremos. (Indira y Malena, Estudiantes por la Inclusión, Discurso en Naciones Unidas)

Con ello, el grupo comienza a desarrollar una actividad internacional con otros jóvenes, entre la que destaca la relación con estudiantes del Movimiento ION en Paraguay, primero online y posteriormente al ser invitados a participar en el Congreso IÓN, en el que ofrecieron varias ponencias dentro del congreso y en el Tour IÓN, por el interior del país, sirviendo de inspiración para otros jóvenes. Allí se crearon nuevas alianzas que posteriormente serían materializadas en octubre de 2024 en Barcelona, en el “Workshop Cataliza: Promoviendo redes y acciones inclusivas entre culturas, comunidades escolares y personas” (el nuevo encuentro bianual del movimiento “Quererla es Crearla”⁶). Esta experiencia tuvo como objetivo promover la cooperación entre las diferentes comunidades escolares iberoamericanas. El grupo de estudiantes se mostró en el encuentro como el modelo del que aprender para el resto del movimiento, dada su eficiencia, valor educativo, alcance y disfrute de sus miembros. Todo el trabajo participativo desarrollado será puesto en común en el “1er Congreso Iberoamericano sobre Educación Inclusiva como Movimiento Social”, organizado por los Movimientos “Quererla es Crearla” e “IÓN” bajo el auspicio de la UNESCO, que se celebrará en Asunción (Paraguay) en abril 2026.

A la par que aumenta su activismo, el alumnado va gestionando sus propias agendas, que continúan con el tren de trabajo impulsado: han seguido cosechando nuevos premios de medios de comunicación, entidades sociales y ayuntamientos, publicando libros y desarrollando formaciones, lo que da muestra del potencial transformador de este grupo de estudiantes, que relanza su agencia para incidir en políticas públicas.

3.4. Jóvenes creando narrativas sobre las escuelas

A lo largo de los 5 años de la IAPJ, el grupo de jóvenes es concebido como un actor de primer nivel para la construcción de nuevas narrativas sobre la educación inclusiva, referidas a los distintos modos concebidos en el proyecto de investigación en el que se inscribe la tesis doctoral:

1. *Narrativas personales.* Cada estudiante del grupo tiene una experiencia vital y escolar diferente a la del resto y, por lo tanto, una historia que contar y con la que nutrir al grupo. Cada breve relato que los chicos y chicas han querido compartir con los demás, supone una pieza clave del relato colectivo. Por ello, las biografías personales han estado siempre en el centro de todo el trabajo realizado. Se entiende que atender a las vidas que han sido sistemáticamente invisibilizadas implica todo un proceso de socialización de la experiencia, de reparación de los daños infligidos y de reconstrucción de la identidad. Pero, además, el ejercicio de compartir las vidas con otras personas es, a su vez, un acto revolucionario que legitima recorridos vitales maltratados por las escuelas, lo que constituye nuevas formas de desarrollo en la comunidad. Estas narrativas se materializan en relatos de vida en profundidad, microhistorias, videos, entrevistas de radio y televisión, artículos, textos científicos, Trabajos de Fin de Máster, etc.
2. *Narrativas colectivas.* Se trata de la historia común construida en la relación entre todos ellos y ellas. Una narrativa que se nutre de las historias personales de los

⁶ <https://creemoseducacioninclusiva.com/workshopcataliza/>

chicos y las chicas, pero va más allá de ella. Se trata del proceso vivido juntos, de la reconstrucción colectiva, pero también de los análisis contruidos junto al resto, que se ponen sobre los hombros de todas sus historias de exclusión y de lucha por la educación inclusiva. Son producciones que surgen del diálogo entre el grupo de chicos y chicas, pero también con otros colectivos en los grandes espacios del proyecto que pretenden estimular una narrativa y una hoja de ruta común.

3. *Narrativas orientadas a la acción.* Pretenden la construcción de ideas y propuestas que puedan canalizar nuevas formas de afrontar la situación explorada, creando nuevos caminos a través de diferentes formas de participación, y produciendo prototipos, guías y materiales útiles para construir la inclusión. En este sentido se ha ido creando un importante número de publicaciones en varios formatos (libros, guías, artículos académicos, artículos divulgativos, publicaciones en blogs y web, videos, guiones, historias, ilustraciones, discursos, participación en foros de decisión política, etc.), en una especie de proceso continuo de devolver a la sociedad el análisis y las herramientas generadas y las acciones desarrolladas. Esto ha permitido la generación de procesos de justicia epistémica, en los que el conocimiento fue producido, compartido, comunicado y entendido por un grupo de estudiantes que, en un breve periodo de tiempo, han ido aumentando su agencia para generar el cambio. Tal y como afirma Garcés (2022), la educación es una invitación a correr el riesgo de aprender juntos, lo que resuena profundamente con el enfoque participativo, emergente y dialógico de esta investigación.

3.5. Jóvenes que analizan la escuela desde una perspectiva interseccional

A lo largo del trabajo que el grupo de estudiantes viene desarrollando, han ido generando análisis interseccionales con cuestiones que, a pesar de sus diferencias, les afectaban de forma similar. Por lo tanto, proponían soluciones que podían ser comunes:

Antón: Los exámenes solo sirven para que los profesores tengan algo y nos puedan evaluar.

Jorge: Los exámenes no te van a decir lo bueno o malo estudiante que eres.

Leo: La nota es solo la muestra de cómo has conseguido explicar lo que has entendido, no lo que has aprendido.

Yasmina: Es que no nos deberían poner tantas notas, porque todo en el instituto es con notas.

Zulaika: Y a lo mejor no es ya el examen ni la nota, es el estrés que te causa que te digan que tienes que sacar esa nota sí o sí.

Malena: Algunos profesores se creen superiores con eso.

Carmen: Es que estudiando para un examen no te lo aprendes para ti. [...] Los conocimientos que aprendes en ese momento, los tienes tú, pero no son para ti en realidad, son para el examen. Porque yo a los días de hacer el examen ya no me acuerdo de lo que dí.

Leo: Es que no nos enseñan a aprender, nos enseñan a memorizar. Pero si tú no lo has entendido, ¿para qué sirve? (Debate de grupo. 25/03/21)

El grupo *Estudiantes por la Inclusión* nos enseña que la escuela puede ser un espacio de encuentro donde las diferencias no dividen, sino que enriquecen, y donde las historias individuales se entrelazan para formar un relato colectivo de resistencia y esperanza.

El grupo me ha mejorado como persona, en esta sociedad en la que no todo el mundo piensa que todos tenemos los mismos derechos, sino que cada uno son diferentes dependiendo de su clase social u otras distintas condiciones que tienen y no pueden cambiar. También me han hecho hacer que yo pueda justificar mis pensamientos, no desde mi experiencia, sino desde las experiencias que ellos me han estado compartiendo de sus escuelas o de fuera de ellas. Porque yo no puedo hablar desde dentro de mí sobre situaciones malas que me hayan pasado a mí, pero sí sobre las de ellos, en las que yo sé que lo han pasado bastante mal. (Dario, participación en Workshop, Barcelona, octubre 2024)

En ese proceso han aprendido y evidenciado que la educación inclusiva no es un ideal abstracto, sino una práctica viva que se encarna en la escucha, el diálogo y la acción compartida. Y que, a pesar de las dificultades, los sueños colectivos pueden sostenerse cuando se construyen sobre la base del respeto, la empatía y la justicia.

En este proceso, han aprendido que politizar la vida cotidiana es un acto educativo. Cuestionar la normalidad, reconocer la desigualdad y actuar desde la diferencia se convirtieron en aprendizajes vitales, para ellos y ellas, para mí y para todas las personas que hemos formado parte de este movimiento. El grupo ha mostrado su compromiso ético con las generaciones futuras, ya que en reiteradas ocasiones han insistido en que su trabajo no busca solo el beneficio personal, busca especialmente abrir caminos para conseguir que otros niños y niñas no tengan que pasar por lo mismo que han pasado ellos y ellas.

El trabajo que estamos haciendo en este grupo es porque no queremos que nadie más vuelva a pasar por lo mismo que pasamos nosotros. Para que esos chicos y chicas del futuro que van a estar en los centros educativos no sufran lo que hemos sufrido nosotros. Eso me parece muy importante y por eso estoy aquí, porque no quiero que ninguna persona pase por eso. (Antón, Publicación personal en Facebook)

Esta investigación es un claro ejemplo del potencial del activismo juvenil en tres dimensiones: en el plano personal, porque durante una acción colectiva y políticamente dirigida, los propios estudiantes van creciendo y desarrollando su autoconocimiento, autoconcepto e identidad.

Yo quería quitarme mi síndrome de Down, porque yo decía que me daba problemas. Pero eso es lo que pensaba antes. Ahora ya no lo pienso, porque mi síndrome de Down no es el que me da problemas, sino las barreras que me ponen las personas. (Indira, Reportaje Noticias Araba. Julio de 2024)

En el plano de las relaciones, ya que se reconstruyen en procesos creativos y cooperativos, en los que todas las personas son respetadas y valoradas, experimentando que es posible vivir las relaciones que proponen al mundo.

Éramos como corazones rotos, incomprensidos, que entre nosotros mismos nos empezamos a comprender y a forzar un vínculo que a mí me parece maravilloso (Zulaika, formación para el Centro de Profesorado de Mérida, febrero de 2022)

Y en la dimensión estructural, a la que van dirigidas la mayor parte de las acciones, para que los cambios puedan ir más allá del contexto local y concreto en el que se elaboran.

Antón: Señora Ministra, ¿por qué los alumnos con diversidad funcional no consiguen el título de la ESO y hay tan pocos en la universidad? Gracias.

Isabel Celaá (Ministra de Educación): Muchas gracias, Antón. Yo creo que esta cuestión que propones es muy importante y desde luego es una pregunta para cuya respuesta, te puedo adelantar, tienes el compromiso del equipo que yo dirijo y desde luego el mío personal de manera inequívoca. Queremos incrementar la atención, obviamente, con equipos expertos, con proyectos expertos, la atención a las personas con una diversidad y desde luego queremos que consigan a través de adaptaciones curriculares el título y que puedan llegar a la universidad. Muchos,

muchas, afortunadamente ya están en la universidad y además han acabado sus estudios. Y desde luego tenemos todo el compromiso del Ministerio de Educación y Formación Profesional para continuar trabajando en esta materia. (Programa “La Ministra de Educación responde” de El País)

El extracto de conversación anterior se materializó en la nueva Ley Orgánica de Educación (LOMLOE). A pesar de que este último plano es el más complejo y difícil de mover —al estar referido a las grandes políticas, las leyes, las culturas, etc.—, se han dirigido buena parte de las acciones desarrolladas por el colectivo de estudiantes, ampliando con ello su rango de acción, su percepción de lo que es posible hacer, y su agencia.

Desde mi punto de vista, creo que hemos avanzado mucho. Hay que mirar hacia atrás y ver los pequeños pasos que hemos dado y lo que hemos crecido en este tiempo. Pero no solo eso, aún nos falta mucho por conseguir, porque, aunque nos hayan premiado y nos hayan obsequiado con logros, yo, por ejemplo, no puedo estar con mi hermano en el autobús, ni darle un abrazo ni estar con él en el recreo y jugar al baloncesto. No se me permite esa opción y, de hecho, no lo quieren ni en el centro en el que está. Así que por esa parte pienso que nos queda muchísimo por avanzar y que quedan muchos obstáculos en el camino. (Martín, Workshop Cataliza. Mesa redonda familias y estudiantes. Barcelona, octubre 2024)

A pesar de todo lo conseguido, el grupo de estudiantes es consciente de todo lo que queda por hacer, y no se conforma. Reciben el año 2026 con ganas e ilusión en seguir avanzando por una educación que no deje a nadie atrás y en la que todos los niños y niñas encuentren su lugar y bienestar.

4. Conclusiones

Aunque existen avances normativos y discursivos, la investigación evidencia que la educación inclusiva sigue enfrentándose a numerosas barreras. El concepto de inclusión se ha desvirtuado, dando lugar a prácticas que, bajo su nombre, continúan siendo segregadoras y excluyentes. En muchos casos, solo algunos estudiantes acceden a aulas ordinarias sin que ello implique una transformación real de las metodologías, las culturas escolares o las estructuras educativas.

La educación inclusiva implica un cambio en la manera de concebir la presencia, el aprendizaje y la participación, reconociendo que todas las personas tienen algo valioso que aportar al proceso educativo. No se trata de una meta final, sino de un camino permanente de revisión crítica, diálogo y compromiso colectivo. En este sentido, la interseccionalidad se ha revelado como una herramienta clave para comprender la complejidad de las desigualdades educativas, mostrando cómo la exclusión no responde a una sola causa, sino a la interacción de múltiples factores —género, clase social, etnia, discapacidad, orientación sexual, cultura, entre otros— que se cruzan y refuerzan mutuamente. Mirar la escuela desde esta intersección permite identificar potentes barreras invisibilizadas y diseñar prácticas educativas más justas y sensibles a la diversidad.

Metodológicamente, el conocimiento emergió desde el diálogo, de la experiencia compartida y del compromiso con el cambio social. La IAPJ y las narrativas juveniles, se han consolidado como herramientas potentes de análisis social, capaces de visibilizar las estructuras de opresión, resignificar el dolor y proyectar horizontes de futuro más justos.

El desarrollo de este trabajo muestra que el cambio educativo solo es posible cuando se construye desde abajo, con la participación activa de quienes viven la escuela en su

cotidianidad. A pesar de que es necesaria la elaboración de leyes y normas que regulen las prácticas discriminatorias en las escuelas que han denunciado estos estudiantes y sus familias, la realidad es que no basta con eso. La inclusión, por la propia naturaleza de los procesos educativos, no se puede imponer sin más. La inclusión se aprende, se practica y se construye colectivamente. En esta tarea, la voz del alumnado, las narrativas de la gente común y la mirada interseccional, se consolidan como pilares para repensar la educación, desde una ética del reconocimiento. Esto implica la necesidad de revisar las opresiones y privilegios que ocurren en los sistemas escolares, y que tienen también sus dimensiones personales, relacionales y estructurales.

Referencias

- Allan, J., y Slee, R. (2008). *Doing inclusive education research*. Sense.
- Bertaux, D. (1981). *Biography and Society*. Sage.
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171(675), 559-578. <https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1046>
- Calderón-Almendros, I. y Rascón-Gómez, M.bT. (Coords.). (2020). *Análisis y propuestas para una nueva Ley Educativa. Conversaciones de la ciudadanía sobre la escuela inclusiva*. Octaedro.
- Calderón-Almendros, I., Rascón-Gómez, M. T., Mojtar-Mendieta, L. y Moreno-Parra, J. (2025). New cartographies of inclusive education through narrative and action research. *International Journal of Action Research*, 21(2), 118-137. <https://doi.org/10.3224/ijar.v21i2.04>
- Calderón-Almendros, I., Mojtar-Mendieta, L., Cabello, F. y Colectivo “Estudiantes por la inclusión”. (2021). *Cómo hacer inclusiva tu escuela*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://doi.org/10.4438/LADA048_2024
- Cammarota, J. (2017). Youth participatory action research: A pedagogy of transformational resistance for critical youth studies. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 15(2), 188-213.
- Castells, M. (1997). *The power of identity, the information age: Economy, society and culture, Vol. II*. Blackwell.
- Domingo, J. y Martos, J.M. (2017). How to Research Educational Exclusion. *Forum: Qualitative Social Research*, 18(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-18.2.2528>
- Farré, L. (2020). Participatory learning contexts in secondary school: from presential education to virtuality. *Obra Digital*, 19, 133-148. <https://doi.org/10.25029/od.2020.284.19>
- Fernández-Blázquez, M. L., Echeita, G. y Simón, C. (2022). *Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. Termómetro para la Inclusión*. Plena inclusión España.
- Fielding, M. (2001). Beyond the rhetoric of student voice: New departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling? *Forum*, 43(2), 100-109.
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195>
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: towards a pedagogy for the opposition*. Greenwood Publishing.
- Messiou, K. (2012). *Confronting marginalisation in education: a framework for promoting inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203121184>

- Messiou, K. y Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and Teacher Education*, 51, 246–255. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.002>
- Messiou, K. y Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student–teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Journal of Educational Research*, 46(3), 670–687. <https://doi.org/10.1002/berj.3602>
- Moliner, O., Lozano, J., Aguado, T. y Amiama, J. (2021). Building inclusive and democratic schools in Spain: strategies for mobilising knowledge on inclusive education through participatory action research. *International Journal of Inclusive Education*, 28(6), 705–722. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1956604>
- Nind, M. (2017). The practical wisdom of inclusive research. *Qualitative Research*, 17(3), 278–288. <https://doi.org/10.1177/1468794117708123>
- Onrubia, J., Lago, J. R. y Parrilla, Á. (2022). Strategies for improving educational practices in an inclusive direction: collaborative consultation and participatory research. En J. Collet, M. Naranjo y J. Soldevila-Pérez (Eds.), *Global inclusive education* (pp. 83–95). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11476-2_6
- Ortega, P., Vázquez, R. y Traverso, D. (2019). Escuchar a las infancias para construir escuelas con sentido educativo. En A. S. Jiménez Hernández et al. (Coords), *La convención de los derechos del niño a debate 30 años después* (pp. 330–344). CIPI Edicionesa.
- Ozer, E. J. (2016). Youth-led participatory action research: developmental and equity perspectives. *Advances in Child Development and Behavior*, 50, 189–207. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2015.11.006>
- Rojas, S., Susinos, T. y Calvo, A. (2013). ‘Giving voice’ in research processes: an inclusive methodology for researching into social exclusion in Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 17(2), 156–173. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.629687>
- Saiz-Linares, A. y Ceballos-López, N. (2021). Una investigación sobre las tutorías compartidas. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 41–58. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30739>
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las Voces de los Alumnos y Alumnas para Construir una Escuela Inclusiva. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 9(4), 115–125. <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.4.006>
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2016). Las voces de los estudiantes sobre la justicia y la equidad: una experiencia en Secundaria. *Pulso: revista de educación*, 39, 243–254
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(1), 12–27.
- Sandoval, M. y Waitoller, F. R (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva: un enfoque de justicia social. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 7–20. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.01>
- Soldevila, J., Farré, L. y Simó, N. (2025). Repensar la escuela inclusiva y democrática con las voces del alumnado. Dos estudios de caso. *Revista Complutense de Educación*, 36(1), 33–42. <https://doi.org/10.5209/rced.90409>
- Susinos Rada, T. y Parrilla Latas, Á. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157–171. <https://doi.org/10.15366/reice2008.6.2.011>
- Susinos Rada, T., Rojas Pernia, S. y Lázaro Visa, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un

centro de educación infantil y primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 83-99

Úcar, X., Planas, A., Novella, A. y Rodrigo Moriche, M. P. (2017). Evaluación participativa del empoderamiento juvenil con grupos de jóvenes: Análisis de casos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 67-80. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.05

Breve CV de la autora

Luz del Valle Mojtár Mendieta

Profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE, de la Universidad de Málaga (España). Sus líneas de investigación están centradas en los procesos de exclusión, la experiencia educativa de infancia y juventud en desventaja, la interseccionalidad y la voz del alumnado. Investiga en colaboración con estudiantes, familias, activistas, docentes e investigadores, para promover la educación inclusiva. Entre sus contribuciones más importantes destaca la Guía «Cómo hacer que tu escuela sea inclusiva», escrita en colaboración con el Colectivo «Estudiantes por la Inclusión».

Email: luzmojt@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7855-5781>