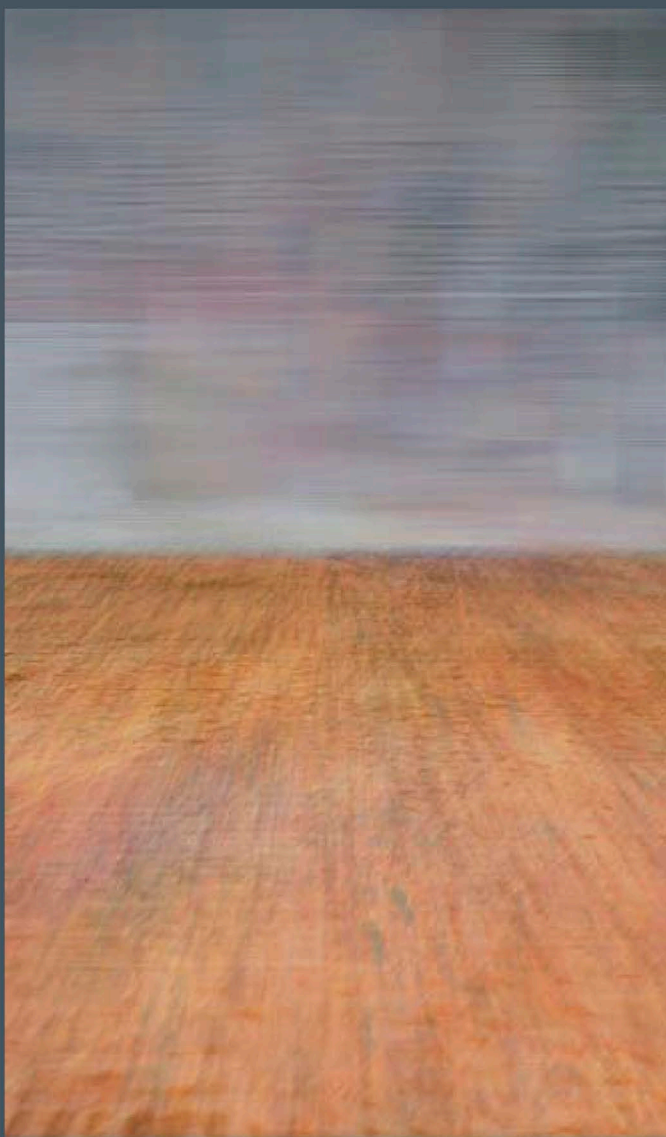


revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 353 SEPTIEMBRE - DICIEMBRE 2010

Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad

Anabel Moriña Díez



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad

Vulnerable to silence. School stories of young people with disabilities

Anabel Moriña Díez

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Sevilla, España.

Resumen

El propósito de este artículo es dar a conocer y analizar las trayectorias, vivencias, perspectivas y valoraciones de jóvenes con discapacidad que han estado escolarizados en diversos contextos educativos. Los datos que se presentan en este trabajo forman parte de una investigación más amplia cuya finalidad ha sido el análisis de la construcción del proceso de exclusión social de jóvenes con edades comprendidas entre 18 y 25 años.

La metodología empleada en este estudio ha sido la biográfico-narrativa, puesto que permite realizar un acercamiento dinámico, participativo e integral al tema de la exclusión al dar voz a los participantes a través de las narraciones de sus historias de vida.

Este trabajo se centra en una submuestra del estudio (la conformada por jóvenes con discapacidad). Asimismo, se presenta un único ámbito de los que componen esas historias de vida: los itinerarios y las experiencias escolares de dichos jóvenes. En concreto, a través de un análisis transversal de estos relatos escolares se presentan los resultados que giran alrededor de cinco cuestiones: ¿unas trayectorias educativas que discurren por *sendas* paralelas?; ¿un contexto educativo *ordinario* que segrega?; ¿un contexto educativo *específico* que facilita las primeras experiencias de integración?; ¿una vida social limitada a contextos especiales?; y, por último, ¿un proceso de aprendizaje en el aula que no garantiza la participación y pertenencia de *todos*? Las conclusiones de este trabajo girarán en torno a las barreras y ayudas a la inclusión educativa que estos jóvenes identifican en sus historias escolares.

Palabras clave: exclusión social, exclusión educativa, educación inclusiva, metodología biográfico-narrativa, discapacidad.

Abstract

The purpose of this article is to explore and analyze the background, experiences, perspectives and opinions of young people with disabilities who have been educated in a number of different educational contexts. The data that appear in this paper are part of a wider investigation whose purpose is to analyze the construction of the process of social exclusion in young people between the ages of 18 and 25.

A biographical-narrative methodology is used in this study, because, in giving voice to the participants through the narrations of their life stories, the chosen methodology enables a dynamic, participative, comprehensive approach to be taken to the topic of exclusion.

The paper focuses on a subsample of the study (the subsample of young people with disabilities). Furthermore, only one of the component realms of the subjects' life stories is presented the educational pathways and school experiences of the young people. Transverse analysis of these accounts of school yields results that revolve around five questions: Educational careers that travel parallel paths? An «ordinary» educational context that segregates? A «specific» educational context that facilitates the first experiences of integration? A social life limited to special contexts? And lastly, a learning process in the classroom that does not guarantee the participation and belonging of «all»The conclusions of this paper revolve around the barriers to educational inclusion and the aids to educational inclusion that these young people identify in their school stories.

Key words: social exclusion, educational exclusion, inclusive education, biographical-narrative methodology, disability.

Bases teóricas

La inclusión y la exclusión social son dos procesos estrechamente vinculados que forman parte de una misma dinámica. Esta conexión implica que, en la medida en que se reducen las barreras que actúan como mecanismos de exclusión social, se puede contribuir a la generación de prácticas conducentes a la inclusión social.

Ambos procesos pueden ser identificados en un continuo en el que estarían ocupando extremos opuestos. Una idea que sugiere este planteamiento es que no existe una única forma de exclusión, sino que puede hablarse en términos de diversos grados de la misma que pueden conducir a vivencias personales e historias sociales diferentes (Subirat, 2006; Tezanos, 2001). Desde esta perspectiva, la exclusión puede definirse como un proceso dinámico, social y complejo que supone una negación de derechos fundamentales y que incluye privaciones, entre otras, de derechos económicos, sociales, políticos, formativos, etc. En este terreno existe un acuerdo generalizado al señalar el carácter multidimensional de la exclusión social. Puede entenderse, además, como un fenómeno que supone la interacción de diversos factores de riesgo encargados de marcar los itinerarios de las personas (Atkinson, 1998; Kronauer, 1998; Tezanos, 2001).

Por otro lado, otro rasgo significativo que ayuda a explicar los procesos de exclusión social es que éstos no son coyunturales, ya que las causas que llevan a situaciones de exclusión son estructurales (Witcher, 2003). La exclusión social es el resultado de una determinada estructura social, política, cultural y económica. La propia organización social, directa o indirectamente, es la que genera *poblaciones sobrantes*.

Este argumento también es apoyado por autores como Barton (1996), Oliver (1990) o Shakespeare y Watson (1996), quienes han aportado, desde el modelo social de la discapacidad, una serie de explicaciones acerca de cómo se genera la exclusión. Desde este modelo se denuncia que son las prácticas, actitudes y políticas del contexto social las que generan las barreras o las ayudas que, o bien obstaculizan, o bien favorecen el acceso y participación en los distintos ámbitos. De ahí que haya cierto consenso en afirmar que la exclusión laboral, económica, educativa-formativa y social (redes sociales familiares y comunitarias) se encuentra entre los principales factores que pueden originar exclusión (Brandolini y

D'Alessio, 1998; Jiménez et al., 2003; Kronauer, 1998; Levitas, 1998; Malgesini y García, 2000; Subirats, 2004; Tezanos, 2001).

La investigación actual permite establecer una estrecha relación entre exclusión social y educativa. La primera tiene un carácter más general, mientras que la segunda es más específica. Por otra parte, la revisión de literatura realizada señala el ámbito educativo como uno de los factores generadores de exclusión más potente. Así, Macrae, Maguire y Melbourne (2003) han contribuido con su trabajo a la tesis de que la exclusión escolar puede generar, a medio y largo plazo, exclusión social. Estos autores muestran datos de cómo en estudios recientes aparecen referencias a jóvenes que podrían ser considerados personas en situación o riesgo de exclusión social. Estos jóvenes tienen en común, entre otros rasgos, un absentismo frecuente del centro educativo, una limitada o inexistente cualificación académica, etc. Otro autor que apoya la vinculación entre exclusión social y educativa es Howard (1999). Para él, el grupo de personas con discapacidad es uno de los colectivos más vulnerables a los procesos de exclusión social. Justifica este argumento explicando que, con frecuencia, este grupo recibe una formación más restringida en comparación con los chicos y chicas de su edad, por lo que puede limitar la oportunidad, por ejemplo, de un empleo y, por tanto, hacer difícil el acceso a una independencia económica.

Conceptualmente, la exclusión educativa puede definirse, al igual que la exclusión social, como un proceso que discurre a través de diversas fases. Es un fenómeno complejo atribuible a diversos factores, estructuras y dinámicas (Slee y Allan, 2005). Algunos de los fenómenos asociados a la exclusión educativa, según Escudero (2005), son: el abandono escolar, el fracaso educativo, los niveles de formación inferiores a los deseables, la conflictividad escolar, etc. La situación de exclusión escolar se puede reconocer, por ejemplo, en los niños y niñas que no pueden acceder a la educación, en aquellos que abandonan la escuela, en los que, estando dentro, son ignorados en sus diferencias (necesidades educativas especiales, origen social, etnia, género) y en los que, habiendo superado las diferentes etapas educativas, no logran insertarse satisfactoriamente en la sociedad. La exclusión educativa, por tanto, puede aparecer tanto en el acceso, como en los procesos y resultados escolares.

Asimismo, también es posible establecer un continuo en el que un extremo estaría el no derecho a la educación y en el otro la inclusión total. En dicho continuo también es posible identificar las prácticas de integración escolar, que actualmente son cuestionadas, entre otros motivos, por el hecho de no poder

garantizar el aprendizaje y participación de todo el alumnado en condiciones de igualdad. Esto es debido a que su principal propósito consiste en reintegrar a alguien o algún grupo en la vida normal de la escuela y de la comunidad de la que había sido excluido, lo que se lograría al producirse la adaptación de éste al contexto en el que se ha integrado, sin cuestionar ni revisar las prácticas existentes. Por lo tanto, aunque a veces se utilizan integración e inclusión como conceptos sinónimos, éstos connotan significados opuestos.

En este sentido, la educación inclusiva se puede considerar como un proceso que fomenta la participación y pertenencia de todo el alumnado (Booth y Ainscow, 1998). La inclusión social y educativa puede considerarse, por tanto, como una forma de vivir, como un estilo particular de actuar y participar en la sociedad, de comprender y considerar a cada persona (Ainscow, 1999; Arnáiz, 2003; Corbett, 2001; Echeita, 2006; Parrilla, 2002, 2007; Sapon-Shevin, 1998; Slee, 2001). Desde la educación inclusiva se concibe a la escuela y al aula como una comunidad que debe garantizar el derecho que todos los alumnos tienen a aprender junto a sus iguales desde un marco curricular común.

Autores como Torres (2008) apoyan este planteamiento de escuela inclusiva, en la que no tiene cabida ningún tipo de prácticas que puedan generar discriminación o segregación. En su lugar, para este autor la escuela debe tomar un papel más activo mediante, por ejemplo, la denuncia de aquellos discursos y prácticas que legitiman cualquier proceso de exclusión educativa.

Precisamente los métodos biográficos-narrativos son una herramienta metodológica apropiada para denunciar y explicar los procesos de opresión, discriminación y exclusión que sufren algunos colectivos (Booth y Booth, 2006; Goodley, 2001). Compartimos con Owens (2007) la idea de que este tipo de metodología puede contribuir a liberar las voces e historias de personas que habitualmente han estado silenciadas.

Por último, en el caso concreto de personas con discapacidad, Tim Booth (1998) explica que la *tesis de la voz excluida* facilita, a través de los métodos narrativos, el acceso a las percepciones y experiencias de grupos oprimidos que carecen de autoridad para hacer oír sus voces mediante el discurso académico tradicional. Otros autores como Biklen (2000) o Tangen (2008), además de resaltar este carácter liberador, subrayan la idea de cómo los estudios realizados demuestran que cuando se escuchan las voces de personas con discapacidad se contribuye al incremento de propuestas de mejora para caminar hacia una educación inclusiva.

Diseño metodológico de la investigación

La información que se presenta en este artículo pertenece a una investigación más amplia titulada *La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión*¹. Este estudio, que actualmente se encuentra en su última fase, ha sido desarrollado en dos universidades: la Universidad de Sevilla y la de Cantabria. El propósito general que se persigue es el análisis de la construcción (como vivencia personal) del proceso de exclusión social de jóvenes con edades comprendidas entre 18 y 25 años².

La muestra total del estudio está compuesta por 48 jóvenes en situación o riesgo de exclusión pertenecientes a colectivos vulnerables a procesos de desigualdad por motivos de cultura o etnia minoritaria, discapacidad, clase socioeconómica y género. La metodología utilizada consiste en la investigación biográfico-narrativa, que permite dar voz a los participantes a través de la construcción de sus historias de vida.

El diseño de investigación está organizado en torno a dos fases. La *primera* pretende el acercamiento descriptivo y explicativo a los procesos de exclusión a través de la narración de las trayectorias vitales de distintos jóvenes que han experimentando en primera persona procesos de exclusión social. En un segundo momento de esta primera fase, se realiza un análisis comparativo de las principales barreras y ayudas que los participantes en el estudio reconocen en sus procesos de inclusión o exclusión social. La *segunda fase* es consecuencia directa de los resultados de la fase anterior, y se subdivide en dos etapas o momentos que avanzan desde la identificación de indicadores de exclusión hasta el diseño propiamente dicho de una guía de detección y evaluación del proceso de exclusión social.

La información que se analiza para este artículo se centra exclusivamente en la submuestra del colectivo de discapacidad conformada por nueve jóvenes. Entre los nuevos jóvenes, en el momento que recogemos la información, la mayoría de ellos tienen entre 22 y 25 años. La excepción la constituyen tres chicas de edades comprendidas entre los 18 y 20 años. Los participantes son personas con discapacidad derivada por dificultad intelectual, del habla o audición, de visión

⁽¹⁾ Investigación financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia, I+D+I, 2004-07, Ref. SEJ 2004-06193-C02-02/EDUC, Dirs. Ángeles Parrilla y Teresa Susinos.

⁽²⁾ Puede consultarse información adicional de esta investigación en los trabajos de Susinos y Parrilla (2004, 2008), Gallego y Moriña, (2007), Susinos (2007), etc.

y de movimiento. Asimismo, no se presentan sus historias de vida, sino fragmentos de éstas, ya que no es el propósito de este trabajo conocer la construcción del proceso de exclusión social globalmente, sino que en su lugar se opta por analizar un solo ámbito de exclusión: los itinerarios escolares seguidos por los jóvenes para que, a través de sus vivencias, reflexiones y emociones, expliquen cómo interpretan sus propias experiencias escolares. Mediante un análisis transversal de distintos aspectos clave en las historias escolares de los participantes, se identifican y analizan cuáles son las barreras que actúan como obstáculos para su plena participación y aprendizaje que excluyen a estos jóvenes, a la vez que se señalan cuáles son las ayudas que ellos mismos encuentran en sus diversas experiencias educativas.

Tras la identificación de la muestra y consecuente consentimiento informado con cada uno de los participantes, se utilizaron, en líneas generales, las siguientes técnicas de recogida de datos con cada uno de ellos: *autopresentación*, *entrevista biográfica*, *biograma*, *línea de vida* y *técnica de la foto*.

La autopresentación consiste en una breve descripción que la persona realiza de sí misma. A través de distintas cuestiones (por ejemplo, ¿cómo te presentarías?, ¿qué circunstancias de tu vida han sido más importantes para ti?, etc.), se pretende que la persona que narra su vida reflexione acerca de su autoimagen y determinados aspectos de su vida que han sido, son y serán relevantes en su biografía.

La entrevista biográfica (o *autoanálisis retrospectivo guiado* (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001)) consiste en una entrevista desarrollada en profundidad en la que, mediante distintas cuestiones, se va invitando a los jóvenes a que vayan reconstruyendo sus historias de vida. En esta investigación se ha distinguido entre dos entrevistas biográficas; ambas ocupan dos momentos distintos en el tiempo. En la primera entrevista se pretende reconstruir el contexto socioeducativo familiar y el contexto social, junto con los datos personales, mientras que en la segunda se aborda el contexto y desarrollo escolar, el contexto y desarrollo labora y, finalmente, las perspectivas futuras.

En cuanto al biograma, se trata de una representación gráfica de la trayectoria vital de los jóvenes vista desde el presente. En ésta se conjuga la cronología biográfica y la valoración de los acontecimientos³.

³ El artículo de Beijaard, Van Driel y Verloop (1999) puede ofrecer una información más detallada sobre esta técnica.

Con la línea del cambio se pretende profundizar en las perspectivas y valoraciones que lo jóvenes realizan sobre algunos momentos más significativos en su vida. A través de un cuadro con tres columnas, cada participante identifica algún suceso importante en su vida (columna central), lo sitúa en el tiempo (columna izquierda) y lo describe y valora en términos del impacto que supone en su propia vida (columna derecha).

En la fotografía se invita a cada participante a que seleccione y comente una fotografía de su vida elegida libremente por considerarla importante para él o ella. Esta técnica, tal y como Aldridge (2007) plantea, permite evocar el recuerdo y aporta gran detalle sobre la escena narrada.

En cuanto al análisis de datos, siguiendo la propuesta de Bolívar, Domingo y Fernández (2001), hemos tratado de combinar el análisis narrativo (*perspectiva emic*) con el análisis paradigmático (*perspectiva etic*). En este proceso se realiza, en primer lugar, un análisis individual de cada historia de vida, tratando de respetar las voces de los jóvenes y evitando emitir juicios de valor e interpretaciones. En esta parte del análisis lo que realmente interesa son las narrativas de las propias historias de vida en las que sea posible desarrollar una trama o argumento que permita revelar el carácter único y subjetivo de cada historia. En la segunda parte del análisis, desde un enfoque paradigmático y a través de todas las transcripciones de los documentos generadas con las técnicas señaladas, se ha llevado a cabo un análisis de datos siguiendo la propuesta de Miles y Huberman (1994). Con este fin, nos apoyamos en el programa informático de análisis de datos Maxqda2. Para este análisis de datos se generaron inductivamente las categorías y códigos que permitieron, posteriormente, realizar un análisis comparativo de toda la información recogida. En concreto, las categorías que guiaron este análisis fueron 14:

- Datos socio-demográficos.
- Relaciones sociales.
- Barreras a la inclusión.
- Incidentes críticos.
- Hábitos.
- Autoimagen.
- Percepción de sí mismos por otros.
- Deseos.
- Satisfacciones/insatisfacciones.

- Expectativas.
- Ayudas a la inclusión.
- Cosmovisión.
- Sentido de pertenencia.
- Afinidades y preferencias.

En concreto, los datos que se presentan en este artículo proceden del análisis transversal de aquellos recogidos con relación al ámbito escolar en las nueve historias de vida del colectivo de jóvenes con discapacidad.

Resultados

En este apartado se realiza una aproximación a las historias de exclusión educativa de los jóvenes. Para ello, se abordan aquellas cuestiones más significativas y relevantes que ha suscitado el análisis de las narraciones de todos ellos. En total son cinco los interrogantes a los que nos ha llevado este análisis: ¿unas trayectorias educativas que discurren por *sendas* paralelas?; ¿un contexto educativo *ordinario* que segrega?; ¿un contexto educativo *específico* que facilita las primeras experiencias de integración?; ¿una vida social limitada a contextos especiales?; y, por último, ¿un proceso de aprendizaje en el aula que no garantiza la participación y pertenencia de *todos*?

La finalidad de este artículo no es generalizar sobre las opiniones y percepciones expresadas por estos jóvenes. No se trata, por tanto, de que sus voces representen a otros, sino que a través de un análisis transversal y comparativo de sus historias escolares se pretende identificar aquellas barreras y ayudas que estos nueve jóvenes vivencian en sus trayectorias educativas. En concreto, las barreras son reconocidas por ellos como obstáculos a la inclusión que dificultan o limitan el aprendizaje, pertenencia y participación activa, en condiciones de igualdad, en los procesos educativos. Las ayudas, por el contrario, suponen elementos del contexto educativo que contribuyen a estar incluidos social y educativamente en las aulas y centros. A partir de las narraciones de los propios participantes en la investigación, es posible reflexionar acerca de

cómo las diversas prácticas, conductas y actitudes generadas por determinadas experiencias escolares influyen en sus vidas.

¿Una trayectoria educativa que discurre por sendas paralelas?

Las fases de escolarización por las que han ido atravesando los jóvenes constituye un primer dato que puede ayudar a contextualizar las historias de los nueve participantes. Todos ellos comparten trayectorias escolares caracterizadas por continuas rupturas. Sus historias son distintas a las de otros alumnos y alumnas de su edad, ya que han tenido que enfrentarse y adaptarse a continuos cambios (la permanencia en un centro educativo de integración combinada con la asistencia a un aula de apoyo a la integración; el cambio de centros en dos o incluso más ocasiones en una misma etapa educativa; la combinación de la enseñanza en un contexto ordinario y en otro específico, etc.).

En cuanto a sus resultados académicos, también existen evidentes coincidencias. Siete de los nueve jóvenes han estudiado hasta la Educación Secundaria Obligatoria. De éstos, sólo dos han obtenido el título de Graduado Escolar. La excepción es una chica, quien en la actualidad está finalizando una carrera universitaria. La opción para muchos de estos jóvenes una vez finalizada o abandonada la Educación Secundaria ha sido la participación en Programas de Garantía Social (P.G.S.) con títulos de lo más diverso (peluquería, pintor empapelador, auxiliar de ayuda a domicilio, etc.) y cursos de formación ocupacional dirigidos a personas con discapacidad (auxiliar de oficina, frío industrial, etc.). Este es un hecho compartido por casi todos los chicos y chicas; comienzan en contextos educativos ordinarios pero prefieren continuar en contextos especiales⁴ como mejor alternativa para terminar sus estudios (en sus historias de vida, esta circunstancia se extiende a otros contextos, como el laboral o social).

⁽⁴⁾ En otra parte de este artículo volveremos a repetir esta idea y aportaremos las reflexiones que los propios jóvenes realizan sobre esta realidad.

¿Un contexto educativo ordinario que segrega?

Si yo a lo mejor hubiera empezado, me hubieran metido directamente en el aula especial, pues a lo mejor lo hubiera pasado un poquito menos malamente. (Historia de vida de Sergio).

Yo a mí, me hubiera gustado cambiarme de colegio y quedarme en el especial de sordos, ¿no? Para tener más amigos, pero como tenía apoyo allí (Centro Ordinario), pues me tenía que aguantar. (Historia de vida de Blanca).

Un dato realmente controvertido que aparece de manera redundante en las historias de estos jóvenes es aquel que apunta a que la escolarización en contextos educativos de *integración* se vive como un proceso doloroso y también segregador. Para estos jóvenes, las experiencias ofrecidas en los contextos integradores no han supuesto oportunidades ni académicas ni sociales, sino que en muchos casos han sido identificadas como obstáculos en sus trayectorias educativas. Tal y como ellos parecen percibirlo, hubiera resultado menos duro el proceso educativo si hubieran estado escolarizados únicamente en contextos específicos, ya que entienden que en éstos se hubiera evitado el rechazo y la discriminación vividos en los contextos educativos ordinarios.

Por eso, la valoración que hacen sobre los años escolarizados en contextos educativos de integración es negativa. Como muestra la narración siguiente, al igual que ha ocurrido en las historias de otros jóvenes de esta investigación, en los centros en los que estuvieron escolarizados tuvo lugar un proceso de etiquetaje, de estigmatización. Estos procesos se hacían transparentes a través de diversas conductas (ya fuera por dónde estaban sentados en las aulas, por las salidas al aula de apoyo, porque se les denominaba recurriendo a etiquetas y clichés, etc.) que hacían que se identificaran las diferencias como un atributo de unos *pocos*. Tal y como ha argumentado Corbett (1991), la *cultura dominante* hacia la diversidad ha sido contemplarla como negativa. Este es el enfoque presente en las trayectorias escolares de los nueve participantes. Se aprecia, por tanto, un planteamiento sobre diversidad vinculado a concepciones deficitarias que no reconocen la diversidad como un valor.

R⁵: Era conocida por la DA (dificultad de aprendizaje), por ese aspecto, pero nada más.

P: ¿Conocida por tus compañeros?

R: Y por otras clases también... los profesores... todos los profesores dicen mi nombre y ya saben quién es...

P: ¿Y eso cómo te hacía sentir?

R: ¿Cómo me hacía sentir? Muchas veces había momentos, muchos, que deseaba ser normal, de alguna manera, ¿el por qué? Quizás para pasar más desapercibida, en ese aspecto... porque no quería destacar por el simple hecho de que tenía una DA, que era sorda. (Historia de vida de Ana)

Y aunque resulte paradójico, como ya señalábamos, han sido precisamente las experiencias en un contexto de escolarización especial las que según estos jóvenes han ayudado a mejorar su autoestima y autoconcepto, al ofrecerles un espacio en el que sentirse útiles, *ayudados* por sus compañeros y profesores, y en el que vivencian sus primeras relaciones de amistad. Ellos prefieren refugiarse en un lugar seguro como los contextos específicos, donde suelen encontrar un clima mucho más acogedor, menos hostil y socialmente menos desigual.

Esta situación nos parece preocupante, puesto que supone reconocer una importante paradoja educativa: el carácter segregador que promueven algunos centros ordinarios hace que los alumnos y alumnas y también sus familias, se planteen la idoneidad de modelos específicos y segregadores frente a aquellos integradores. Algo parecido sucede en la investigación de Pitt y Curtin (2004), ya que los jóvenes que participan en ese estudio, tras estar escolarizados en centros ordinarios y no vivir experiencias positivas, en ellos optan por una educación en centros específicos.

¿Un contexto educativo específico que facilita las primeras experiencias de integración?

R: Lo que yo más recuerdo, lo que, eso, el día que me dijeron que me tenía que ir a una clase de apoyo y ahí me encontré con los chavales esos.

⁽⁵⁾ R es la abreviatura de respuesta (respuesta de los participantes en el estudio) y P de pregunta (pregunta realizada por la investigadora).

P: Y eso, ¿con cuántos años fue?

R: Con 6 años, y eso, y, yo lo que pasa que ahí me sentía útil, ya los profesores de apoyo me mandaban cosas, tareas iguales que ellos, que es con lo que yo me podía defender, y ahí me sentía útil, me sentía bien, me llevaba muy bien con ellos (...). Eso es como si tú coges a un futbolista y lo pones de buenas a primera en el Manchester, por poner un ejemplo, y los managers del Manchester se llevan muy bien con él pero ahí metido juega fatal, y ahora está el otro equipo, el recreativo de Huelva, ya lo llevan al recreativo de Huelva, y ahí juega muy bien y esto y lo otro, es donde se siente bien jugando, en el equipo inferior porque ahí se ve importante. (Historia de vida de Sergio).

Este chico plantea con sencillez una situación especialmente alarmante: cómo una herramienta complementaria en los procesos de inclusión educativa como es el apoyo puede llegar a convertirse en una vía de escape a los procesos de exclusión vividos en las aulas ordinarias. No es de extrañar, por tanto, que la mayoría de los participantes perciban el apoyo a la integración prácticamente como la única ayuda que han tenido a lo largo de su escolaridad, argumentando que ha sido en el contexto en el que realmente se han sentido útiles y en condiciones de igualdad, al aprender lo mismo que el resto de compañeros de aula, al recibir la atención y apoyo de los profesores y profesoras, y al no sufrir la humillación constante vivida en las aulas ordinarias.

Pero al mismo tiempo, algunos de los participantes critican las actividades de apoyo planificadas por el centro; sobre todo, aquellas que tienen lugar en el aula de apoyo a la integración han sido contempladas como obstáculos en sus trayectorias escolares. Así, en las historias de Ana, Desiré y Blanca, el apoyo redundaba en el proceso de etiquetaje vivido en las aulas ordinarias, al ser ellas las únicas que acudían a estas clases. Además, reprobaban el tipo de apoyo recibido al considerar, por un lado, que el número de profesores destinado a esta acción no era suficiente y, por otro, que la profesionalidad de los docentes dedicados a esta tarea era cuestionable. En este sentido, Blanca hace referencia a la logopeda de su centro y cómo el papel que ésta desempeñó en su mejora lingüística fue prácticamente imperceptible. Una vez más, desde esta perspectiva el apoyo se convierte en un arma de doble filo: estando al servicio de la inclusión, lo que realmente genera es segregación y exclusión.

R: Yo le pedía a la logopeda que me ayudase a redactar y a resumir, y ella me decía «mira, eso a mí no me corresponde; a mí lo que me corresponde es la fotocopias que te doy (...)». A las clases de logopedia yo no le daba valor ninguno porque me daba una ficha de trabajo de vocabulario de sinónimos y antónimos de esos y solamente me decían lo que estaba bien o lo que estaban mal; lo buscaba en el diccionario y los ponía sí, pero yo nada, porque lo que sabe buscar aquí prácticamente no aprendía ese significado, cojo, tacho la palabra y la pongo en su sitio. (Historia de vida de Blanca).

Este breve comentario sobre una experiencia en un aula de apoyo nos sitúa ante una cuestión verdaderamente compleja y difícil. Esto es, el apoyo que perfilan los jóvenes de nuestro estudio se contempla realmente como algo contradictorio. Por un lado, es un espacio para el reconocimiento, la ayuda y la valoración personal pero, por otro, es un eslabón más del engranaje que conduce a la etiqueta y la marginación.

¿Una vida social limitada a contextos especiales?

En un trabajo de Fernández Enguita, Gaete y Terrén (2008) se explica cómo el tipo de interacciones, tanto sociales como académicas, que se establecen entre los iguales son significativas para el nivel personal de aspiración educativa y logro académico. Asimismo, estos autores reconocen cómo la percepción que una persona tiene de sí misma, en cuanto a autoimagen positiva o negativa, es en gran parte resultado del grupo social al que se pertenece. Con relación a esto, nos planteamos una cuestión: ¿cómo los grupos de iguales en las historias de vida que nos ocupa han podido contribuir en menor o mayor medida a la construcción del autoconcepto y la autoimagen? La respuesta a este interrogante viene dada por las voces de los propios jóvenes, para quienes sus compañeros del aula ordinaria no han facilitado precisamente este proceso.

R: Me trataban fatal. Los compañeros no se querían poner al lado mío nunca.

P: ¿Y por qué te lo hacían? ¿Te acuerdas de eso?

R: No sé, me verían cara de mongolita o algo... No se querían poner al lado mío (...) me miraban con mala cara. (Historia de vida de Desiré).

R: Yo quería ser uno de ellos, pero ellos no me dejaban. Algunas veces no me dejaban. No me gustaban los niños que se reían de mí, porque ahí me veía yo como que yo no era nadie, como que yo veía este niño se está riendo de mí, se está riendo de mí porque seguro que es más que yo y yo no soy nadie (...)

P: ¿Y qué hacías tú para ser...?, ¿cómo les demostrabas tú que querías ser parte de ellos?

R: Pues yo me acercaba a jugar con ellos, intentaba hablar de los animales y ellos hablaban de fútbol, por ejemplo (...)

P: ¿Podrías poner un ejemplo?

R: Por ejemplo, yo cuando era chico, yo no sabía correr, y muchas veces mis amigos, cuando yo tenía 6 años, venga vamos a jugar a echar carreritas. Ellos echaban carreritas y como yo no podía correr bien, pues ellos me decían, bueno Sergio, tú no juegues que tú no sabes correr; claro, ahí yo ya lo entendía, ojú, yo no sé correr, yo no puedo correr con ellos (...)

P: ¿Y qué te hubiera gustado que hicieran tus compañeros por ti que no hicieron?

R: Pues, por ejemplo, en el tema ese de cuando yo era chico que jugaba con ellos a las carreras, que me ganaban hasta las niñas echando carreras, que me dijeran, mira Sergio, aunque tú no sepas correr pues vas a echar carreras con nosotros y vamos a correr a tu mismo nivel. (Historia de vida de Sergio).

En las nueve historias de vida analizadas, los relatos de todos los jóvenes nos invitan a pensar que las conductas y actitudes de los compañeros del contexto ordinario no han contribuido a la aceptación ni a su inclusión en las aulas; más bien, todo parece indicar que han actuado como fuente de exclusión. Este tipo de barrera (los propios compañeros y compañeras) presente en todas las historias escolares analizadas para este trabajo es, además, vivida por nuestros jóvenes como la más dolorosa, puesto que limita las posibilidades de relación social en el aula y centro a la marginación o ignorancia de sus iguales.

En los relatos podemos identificar una discriminación directa en forma de rechazo abierto y claro por parte de los compañeros de aula, a través de un aislamiento social. Sin embargo, otras veces las barreras se manifiestan a través de actitudes y conductas extremadamente negativas e incluso agresivas: insultos, burlas y, en ocasiones, agresiones físicas que traspasan la vida de aula y se reproducen en otros escenarios, en todas y cada una de las actividades escolares y extraescolares de los chicos y chicas.

Por otro lado, en estas historias de vida, una vez más, las ayudas al establecimiento de relaciones sociales vienen de la mano de los compañeros de contextos específicos (los compañeros del aula de apoyo, del centro de educación especial, etc.). Es con ellos con quienes estos jóvenes recobran su imagen social y autoestima, donde aprenden qué es sentirse como un *igual*, con quienes se sienten valorados y donde conocen a sus primeros amigos.

P: ¿Y alguno de estos amigos, compañeros, influyó significativamente en tu escuela?. ¿algunos de estos compañeros influyó en ti?

R: Más que nada, los de la escuela de apoyo.

P: ¿Por qué?

R: Porque sí, porque con ellos descubrí que yo era alguien (...).

P: Y en el recreo, ¿con quién te ibas?

R: Con los de apoyo.

P: ¿Con los de apoyo siempre? ¿Por qué?

R: Porque yo me sentía ya igual que ellos (...). Siempre teníamos la misma conversación... que si esto o lo otro, que no era como con mis otros compañeros, que yo les hablaba de coches y ellos saltaban con una conversación de fútbol. (Historia de vida de Sergio).

P: Es como que conoces todo pero te falta algo. Entonces al entrar allí (conocer grupo de personas sordas) pues descubrir es parte de mí que me falta por descubrir. Entonces al entra allí, pues me di cuenta de que había más gente como yo. Y eso te ayuda a estar más fuerte, al ver que no estás.

¿Un proceso de aprendizaje en el aula que no garantiza la participación y pertenencia de todos?

Al acercarnos al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula relatado por los jóvenes, vamos a distinguir tres ámbitos de la vida en las aulas: el *rol académico de los compañeros*, el *papel del profesorado* y la *metodología utilizada en el aula*.

Hemos visto en apartados anteriores que los chicos y chicas de este estudio no han tenido fácil el establecimiento de relaciones personales y de amistad con sus compañeros de aula ordinaria. Les vamos a oír ahora cómo tampoco ha sido fácil establecer relaciones de ayuda académica entre iguales. De hecho, la denuncia más frecuente que aparece a lo largo de todas las conversaciones con los

nueve jóvenes es la completa ausencia del apoyo académico de los *compañeros* y *compañeras* del aula ordinaria. La historia de Sergio ilustra perfectamente esta crítica, ya que se hace hincapié en este tema al revelar la ausencia de ayuda de sus compañeros, quienes consideraban que, al no tener él el mismo nivel académico, debía realizar tareas diferentes, y, por tanto, sólo recibía ayuda de ellos de manera excepcional.

R: Yo, cuando era chico, a lo mejor yo estaba en mi clase normal; yo me acercaba a un compañero mío de mi aula normal y, ¿qué estás haciendo? pues, estoy haciendo unas cuentas, a ver, yo las quiero hacer, yo le voy a decir, no, no le vayas a decir a la profesora que te ponga esas cuentas que es muy difícil para ti, (...); ya ahí en ese momento era una barrera que ella me ponía, si en ese momento me dijera: sí espérate, yo le voy a decir a la señorita que te ponga esta cuenta y que te ayude, por ahí era una cuesta más abajo que me hacía, y así se me hacía más fácil porque me estaba abriendo las puertas, pero en el momento que mis compañeros actuaban así conmigo, aunque no lo hicieran de mala manera, lo que hacían era cerrarme las puertas una tras otra(...)

P: ¿Y qué te hubiera gustado que hicieran tus compañeros que no hicieron?

R: Que en vez de a lo mejor reírse, que me dijeran: no lo entiendes, pero yo te lo explico... (Historia de vida de Sergio).

Por el contrario, siguiendo con esta misma historia de vida, Sergio sí sentía el apoyo académico de sus compañeros del aula de apoyo al recibir y dar ayuda a sus iguales. Así, podemos apreciar cómo de nuevo el contexto formal de apoyo (fuera del aula) ofrece oportunidades académicas a los chicos y chicas.

Ya me sentí ahí (aula de apoyo) bien porque me vi como uno de ellos. Hacíamos las cosas juntos, las restas, las sumas. Después había juegos de psicología; los hacíamos juntos. Me iba con ellos al recreo juntos... Yo, de lo que hablaba uno, siempre teníamos la misma conversación: que si esto o lo otro. (Historia de vida de Sergio).

En cuanto al papel desempeñado por el *profesorado*, las historias de esta investigación hablan de la limitada contribución de este colectivo a la inclusión social y académica de estos jóvenes, ya fuera por la pasividad ante sus necesidades educativas y sociales (como la ausencia de actividades educativas para

determinado alumnado, inflexibilidad ante cambios metodológicos, ignorancia o permisividad de los insultos y humillaciones recibidas por sus compañeros y compañeras, etc.) o por una excesiva atención, no demandada por el alumno o alumna.

P: ¿Cómo te llevabas con los profesores?

R: Fatal y bien, las dos cosas.

P: A ver, ¿por qué?

R: Porque no me echaban cuenta algunas veces. (Historia de vida de Desiré).

R: Por ejemplo, la profesora de lenguaje que nos daba todo por escrito y todo eso... y yo le decía que escribiera más despacio en la pizarra, y ella decía que no podía perder tanto tiempo. Mira que yo no puedo, que la luz de la ventana, que yo no puedo, y ya estaba cansada. Y si me paraba me reñía, así que tenía que pedir los apuntes a mis compañeros. (Historia de vida de Blanca).

Cuando hemos invitado a los jóvenes a reflexionar sobre aquellas actitudes y prácticas del profesorado que ha servido de ayuda y apoyo, todos, sin excepción, parecen coincidir en que quienes les ayudaban eran aquellos que mostraban interés por ellos, dedicándoles más tiempo en clase, sentándolos en la primera fila, teniendo paciencia con ellos, apoyándolos durante las clases e, incluso, una vez finalizadas éstas.

R: ¿Y qué más?... Eso... Valoro los profesores que me han tocado buenos, porque han estado encima mío apoyándome, diciéndome siéntate en la primera fila para yo explicarte mejor las cosas (...). Recuerdo de ellos la paciencia conmigo. A los alumnos de mi escuela que no eran de apoyo se lo explicaba una vez y a mí 20 veces. (Historia de vida de Sergio).

R: ¿Facilidades? Las profesoras que me ayudaban. O sea, decían por ejemplo, hay que estudiarse esta lección, y venían a ayudarme a estudiarla, a ponerme más facilidades para aprenderlo. (Historia de vida de Luisa).

Por último, cómo se organiza el aula, la forma en que se desarrollan las tareas en el aula, ha sido identificada como una barrera significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con respecto a la *metodología* en las aulas, se perfilan dos situaciones:

- La de aquellos jóvenes que relatan haber cursado sus estudios en aulas en las que el trabajo se guiaba por un mismo y único tipo de actividad educativa para todos, sin ningún tipo de adaptación a las necesidades de aprendizaje. En este sentido, las actividades no se planificaban atendiendo a las estrategias, métodos y apoyo que se pudieran necesitar, sino pensando en un alumno tipo o, como otros autores han descrito, en una única talla (Tomlinson, 1995).
- Las metodologías de aula que contemplaban su presencia en forma de actividades distintas a los demás, únicas para ellos y realizadas aisladamente. Ésta es una situación frecuente vivida por los nueve participantes. El aprendizaje en sus aulas sucede totalmente desconectado de lo que hacen el resto de iguales, incluso ocupando un lugar diferenciando en el aula.

P: ¿Hacías tareas distintas en clase?

R: No, igual. Copiábamos un libro y copiábamos del libro. (Historia de vida de Desiré).

R: Él algunas veces me echaba cuenta (el profesor), porque él estaba explicando una cosa a los 20 alumnos y yo estaba haciendo otra cosa distinta que el profesor me mandaba, pues algunas veces me daba una vuelta, que Sergio cómo va eso, esto y lo otro. (Historia de vida de Sergio).

Así pues los argumentos de los jóvenes de este estudio no nos ayudan a identificar propuestas metodológicas que hagan posible dar respuesta a todo el alumnado en el aula, pero sus voces y relatos nos invitan a reflexionar y plantear sobre cómo podemos construir comunidades de aula inclusivas.

Conclusiones

Una lectura general de los resultados de este trabajo puede llevar a concluir que, para estos jóvenes, los contextos educativos ordinarios no han actuado como fuente generadora de procesos de aprendizaje y participación social. Por el contrario, para ellos estos escenarios han contribuido a generar discriminación y segregación en sus historias escolares. Esta misma conclusión aparece en trabajos

recientes como los de Connor y Ferri (2007), Gibson (2006), Pitt y Curtin (2004), o Shah (2007).

En las nueve historias de vida analizadas, los jóvenes perciben que son más las barreras encontradas en sus trayectorias escolares que las ayudas ofrecidas. En este sentido, retomando la idea que recoge el párrafo anterior, los contextos de integración escolar no ofrecen experiencias educativas positivas. Estos chicos y chicas describen un panorama evidentemente crítico al recordar sus vivencias en los contextos educativos ordinarios.

Los argumentos aportados por los participantes en la investigación coinciden, además, con algunas de las principales críticas realizadas al modelo de integración escolar: cómo este proceso se ha limitado básicamente a la integración física del alumnado con discapacidad, cómo la prácticas se han caracterizado por un proceso de asimilación en las aulas, dándose esta realidad como lo normal, o no cuestionándose o revisándose las prácticas educativas ordinarias.

Sin embargo, no sucede lo mismo cuando relatan sus experiencias en contextos especiales, puesto que valoran la idoneidad de éstos. Aunque resulte paradójico, es en ellos donde los jóvenes experimentan sus primeras vivencias de *integración* que, en muchos casos, actúan como una tabla de *salvación* para superar el vacío social, curricular y metodológico sufrido en las aulas ordinarias. En la mayoría de las ocasiones es precisamente el aula de apoyo a la integración su principal referente a la hora de reconstruir sus historias escolares. Es en este espacio en el que mejora la construcción del autoconcepto y la autoestima, lo que contribuye a reconstruir una identidad deteriorada. Las primeras redes de amigos surgen en estos contextos; allí se sienten protegidos, como iguales. También se sienten parte del grupo al poder dar y recibir ayuda de sus compañeros, al aprender todos en condiciones de igualdad y al disponer de un profesional atento a sus necesidades.

No podemos finalizar este artículo sin dejar de reflexionar y señalar que el riesgo que supone mostrar, sin denunciar, esta imagen bondadosa que se ofrece de la educación segregada, ya que aunque los contextos especiales sean para los jóvenes los más integradores, no dejan de ser especiales y segregadores, es decir, son *falsos* contextos integradores. En este sentido, los contextos educativos ordinarios tienen que cambiar. Es necesario revisar y mejorar las prácticas de estos contextos para hacer de ellos lugares en los que todos los jóvenes se encuentren seguros, acogidos y formen parte de una verdadera comunidad social y académica.

Las escuelas no se pueden quedar al margen y convertirse en cómplices de prácticas que generen exclusión educativa. El camino a tomar no puede ser crear aulas específicas o vías paralelas que brinden a los estudiantes de un apoyo escolar y social que no reciben en las aulas ordinarias. Creemos que la dirección a seguir no puede ser otra que aquella que conduzca a procesos de educación inclusiva, en los que se valoren a todos los estudiantes, y cuyo propósito sea el reconocimiento del derecho de todos y todas al aprendizaje y participación plena, y en los que se eliminen las barreras que contribuyen a desarrollar procesos de exclusión.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- ALDRIDGE, J. (2007). Picture this: the use of participatory photographic research methods with people with learning disabilities. *Disability & Society*, 22 (1), 1-17.
- ARNÁIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona: Aljibe.
- ATKINSON, A. B. (1998). *Poverty in Europe*. Oxford: Blackwell Publishers.
- BARTON, L. (1996). *Disability and society: emerging issues and insights*. London: Longman.
- BEIJAARD, D., VAN DRIEL, J. Y VERLOOP, N. (1999). Evaluation of Story-line methodology in research on teachers practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 25, 47-62.
- BIKLEN, D. (2000). Constructing inclusion: lessons from critical, disability narratives. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (4), 337- 353.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. Y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- BOOTH, T. (1998). El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. En L. BARTON (Comp.), *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (1998). Making comparisons: drawing conclusions. En T. BOOTH Y M. AINSCOW (Eds.), *From them to us*. London: Routledge, 232-246

- BOOTH, T. Y BOOTH, W., (1996). Sounds of silence: narrative research with inarticulate subjects, *Disability & Society*, 11 (1), 55-69.
- BRANDOLINI, A. Y D'ALESSIO, G. (1998). *Measurement well-being in the functioning space*. Mimeo, Bank of Italy, Research Department.
- CONNOR, D. J. Y FERRI, B. A. (2007). The conflict within: resistance to inclusion and other paradoxes in special education. *Disability & Society*, 22 (1), 63-77.
- CORBETT, J. (1991). So, Who Wants to be Normal? *Disability, Handicap and Society*, 6 (3), 259-260.
- (2001). *Supporting inclusive education: a connective pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- ECHETA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- ESCUDERO J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado: Revista de Formación del Profesorado*, 9 (1), 1-24.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., GAETE, J. M. Y TERRÉN, J. M. (2008). ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de educación*, 345, 157-181.
- GIBSON, S. (2006). Beyond a «culture of silence»: inclusive education and the liberation of «voice». *Disability & Society*, 2 (4), 315-329.
- GOODLEY, D. (2001). «Learning difficulties», the social model of disability and impairment: challenging epistemologies. *Disability & Society*, 16 (2), 207-231.
- HOWARD, M. (1999). *Enabling government: joined up policies for a national disability strategy*. London: Fabian Society.
- KRONAUER, M. (1998). Social exclusion and underclass –new concepts for the analysis of poverty. En A. HANS JURGEN (Ed.), *Empirical poverty research in a comparative perspective*. Aldershot: Ashgate, 51-75.
- JIMÉNEZ, L. ET AL. (2003). *Perfiles y alcance de la exclusión social*. VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá, 28-31 de Octubre.
- LEVITAS, R. (1998). *The inclusivity society? Social exclusion and new labour*. London: MacMillan Press.
- MACRAE, S., MAGUIRE, M. Y MELBOURNE, L. (2003). Social exclusion: exclusion from school. *Internacional Journal of Inclusive Education*, 7 (2), 89-101.
- MALGESINI, G. Y GARCÍA, M. (2000). *Patrones de exclusión social en el marco europeo. Acciones prioritarias para la integración*. Proyecto financiado por la Comisión Europea, Empleo y Asuntos Sociales.

- MILES M. B. Y HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: Sage Publications.
- OWENS, J. (2007). Liberating voices through narrative methods: the case for an interpretative research approach. *Disability & Society*, 22 (3), 299-313.
- OLIVER, M. (1990). *The politics of disablement*. Basingtoke: McMillan.
- PARRILLA, A. (2002). Acerca del sentido y origen de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 35-54.
- (2007). Inclusive education in Spain: a view from inside. En L. BARTON Y F. ARMSTRONG (Eds.), *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on inclusive education*. London: Springer Books, 19-36.
- PITT, V. Y CURTIN, M. (2004). Integration versus segregation: the experiences of a group of disabled student moving from mainstream school into special needs further education. *Disability & Society*, 19 (4), 387-401.
- SAPON-SHEVIN, M. (1998). *Because we can change the world*. Boston: Allyn and Bacon.
- SHAH, S. (2007). Special or mainstream? The views of disabled students. *Research Papers in Education*, 22 (4), 425-442.
- SHAKESPEARE, T. Y WATSON, N. (1996). Defending the Social Model. *Disability and Society*, 12 (3), 293-300.
- SLEE, R. (2001). Organizaciones muy solventes y alumnos insolventes. La política de reconocimiento. En R. SLEE, E. WEINER Y S. TOMLINSON (Eds.). *¿Eficacia para quién?*. Madrid: Akal.
- SLEE, R. Y ALLAN, J. (2005). Excluding the included. En J. RIX, K. SIMMONS, M. NIND Y K. SHEEHY (Eds.), *Policy and power in inclusive education. Values into practice*. Oxon: RoutledgeFalmer, 13-24.
- SUBIRATS, J. (Dir.). (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Fundación La Caixa: Barcelona. Recuperado de: www.estudios.Lacaixa.es.
- (Dir.) (2006). *Fragilidades vecinas*. Barcelona: Icaria Editorial.
- SUSINOS, T. (2007). Tell me in your own words: disabling barriers and social exclusions in young persons. *Disability & Society*, 22 (2), 117-127.
- SUSINOS, T. Y PARRILLA, A. (2004). Barreras para la inclusión educativa y social. En J. LÓPEZ ET AL. (Eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo, *REICE*, 6 (2), 157-171.

- TANGEN, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 157-166.
- TEZANOS, J. F. (2001). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas. Un marco para el análisis. En J. F. TEZANOS (Ed.), *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Editorial Sistema.
- TOMLINSON, A. C. (1995). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- TORRES, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos culturales. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- WITCHER, S. (2003). *Reviewing the terms of inclusion: transactional processes, currencies and context*. London: Center for Analysis of Social Exclusion.

Fuentes electrónicas

- GALLEGO, C. Y MORIÑA, A. (2007). Barreras y ayudas a la inclusión: la historia de vida de Gema. Recuperado de <http://www.quadernsdigitals.net>.
- SUBIRATS, J. (Dir.). (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Fundación La Caixa: Barcelona. Recuperado de: www.estudios.Lacaixa.es.

Dirección de contacto: Anabel Moriña Díez. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. C/ Camilo José Cela s/n, 41018 Sevilla, España. E-mail: anabelm@us.es