

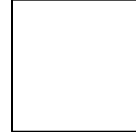
Prof. ^a Rocío Valderrama Hernández

Pro.^a Noelia Melero Aguilar

Prof. ^a Dolores Limón Domínguez

Facultad de Ciencias de la Educación

Dpto. T^o e H^o de la Educación y Pedagogía Social



Universidad de Sevilla

ENFOQUE CRÍTICO PARA EL ANÁLISIS DE LA VULNERABILIDAD EDUCATIVA

La participación comprometida parte de criterios de diálogo que facilita un pensamiento autónomo capacitado para ser agente de cambio en su entorno. Por ello el trabajo que se realiza desde la universidad como institución debe ir encaminada en la transformación con una revisión de propuestas individuales que favorezca la revisión de contradicciones sociales y visiones científicas alternativas. La educación debe favorecer la profundización y diálogo plural que se compromete a desarrollar el pensamiento crítico sobre la práctica a partir de la relación dialéctica entre una y otra dimensión.

Nuestra aportación se concreta en una reflexión sobre metodologías participativas, como canal para la concienciación y potenciación de un papel activo que favorece una mayor participación de las personas en la vida política, en los órganos de decisión, en los espacios públicos, en sus propias vidas para acercarnos una igualdad más efectiva y real. Así, desde la comunidad universitaria, y más concretamente desde un grupo de investigación resaltamos nuestra actitud mediadora y nuestra predisposición al diálogo para desarrollar propuestas desde la complejidad y la totalidad al mundo neoliberal y globalizado.

De dónde partimos

En publicaciones oficiales del Ministerio de Educación, diversos informes de investigación y también en la opinión mediática, el fracaso escolar es un tema de moda. Constituye con motivo un tema de preocupación y frecuentemente es explotado para diversos propósitos, aunque sin mayores consecuencias. Sabemos bastante menos, sin

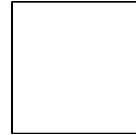
Prof. ^a Rocío Valderrama Hernández

Pro.^a Noelia Melero Aguilar

Prof. ^a Dolores Limón Domínguez

Facultad de Ciencias de la Educación

Dpto. T^o e H^o de la Educación y Pedagogía Social



Universidad de Sevilla

embargo, acerca de cuáles son los criterios y los procedimientos que se están utilizando por centros y profesores para certificar éxitos o fracasos (las cifras oficiales del MEC se basan en las calificaciones remitidas por las Comunidades Autónomas), cuáles se aplican a la hora de decidir sobre repetición o promoción de curso, quiénes los establecen y aplican, cómo se responde ante ciertos indicios que, a veces desde los comienzos de la escolaridad, muestran que algunos estudiantes empiezan a sufrir problemas de adaptación, aprendizaje y progreso aceptable en sus trayectorias educativas.

Normalmente encontramos documentos que explican el desarrollo del riesgo y fracasos, como fenómenos no aislados, sino relacionados con un amplio abanico de factores y dinámicas. Podemos decir que son motivos sucesivos, que forman parte y se van acumulando a lo largo de un continuo dentro del cual se cruzan elementos y relaciones complejas (Escudero, González y Martínez, 2009). En las trayectorias escolares, las notas y las calificaciones, que realmente tienen su importancia, son además reveladoras de acontecimientos y procesos muchas veces desconocidos, son síntomas de otras cosas visibles, pero tomadas con indiferencia. Podemos decir que se argumenta en las experiencias negativas con la escuela, episodios sucesivos de desenganche y desmotivación (González, 2010), desbordamiento e incapacidad de responder a las exigencias requeridas por unos y otros docentes, por juicios y calificaciones que sancionan progresos o suspensos.

En el fracaso escolar operan determinadas lógicas pedagógicas y organizativas que por diversos motivos no se hacen visibles. Tienen raíces y manifestaciones internas a los centros y aulas, pertenecen, son cultivadas y perpetuadas dentro de la cultura escolar dominante (González, 2003; Escudero, 2006), así como también en la diversidad de contenidos y formas de subculturas profesionales propias de las organizaciones educativas.

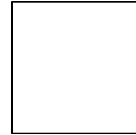
Prof. ^a Rocío Valderrama Hernández

Pro.^a Noelia Melero Aguilar

Prof. ^a Dolores Limón Domínguez

Facultad de Ciencias de la Educación

Dpto. T^o e H^o de la Educación y Pedagogía Social



Universidad de Sevilla

Especialmente relevante para el tema que aquí nos ocupa, es que la cultura escolar dominante no sólo está constituida por determinados valores y significados, criterios y procedimientos aplicados a la sanción de éxitos y fracasos, sino también por un principio activo de autoprotección según el cual, cosechan fracasos los que los merecen, pues el sistema es justo y hace todo lo que puede. Si los únicos, o, por no exagerar, los más responsables de ellos son los estudiantes, es de ellos de quienes se espera que hagan lo preciso para remediarlos, lo que es una buena coartada para otros que así rehúyen aplicarse el cuento.

Por ello, nos encontramos con un motivo más para argumentar que el problema del fracaso sigue mal reconocido. Su comprensión aceptable ha de integrar muchos factores, condiciones y dinámicas dentro y alrededor de las escuelas y aulas y, por lo tanto, cualquier explicación simplificadora está condenada a ocultar en vez de clarificar lo que es menester. La documentación disponible sencillamente no lo facilita. Aunque abundan las grandes cifras, en materia de fracaso escolar, siguen siendo invisibles los sujetos con más riesgo escolar y carecemos del seguimiento y la evaluación adecuada de los programas o medidas estructurales que se vienen desarrollando.

Hay mucha legislación sobre atención a la diversidad y un exceso quizás de decisiones estructurales y realmente el problema es la dificultad de transformación de la cultura organizativa y pedagógica dentro del sistema y los centros. Hay motivos para pensar por los datos disponibles, que los cambios de esa naturaleza acaecidos no han ido en una dirección de respuestas adecuadas a las dificultades de los estudiantes, por lo tanto, han tenido los éxitos esperados en la prevención de fracasos.

La vulnerabilidad en el proceso educativo

Desde el punto de vista de las políticas educativas, el fracaso escolar desmesurado le juega una mala pasada a todas aquellas que han apostado por la

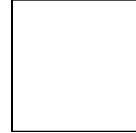
Prof. ^a Rocío Valderrama Hernández

Pro.^a Noelia Melero Aguilar

Prof. ^a Dolores Limón Domínguez

Facultad de Ciencias de la Educación

Dpto. T^o e H^o de la Educación y Pedagogía Social



Universidad de Sevilla

extensión y democratización de la educación. Deja al descubierto que una cosa es promover el acceso a la educación obligatoria a todos y otra, garantizar las condiciones y los procesos necesarios para mejorar lo que se enseña en las clases, las metodologías que se utilizan y el logro de aquellos aprendizajes que se consideran esenciales en términos de democracia y justicia educativa

Al resaltar el carácter multifactorial de los fenómenos que nos ocupan, se quiere hacer explícito que el éxito o el fracaso en los estudios van mucho más allá de las notas académicas, sin por ello restarles los significados que comportan. En el fracaso escolar no sólo existen y se mezclan elementos intelectuales, sino también personales, afectivos y sociales, representaciones de sí y de los demás, aspiraciones o falta de ellas, privaciones de vínculos y relaciones. Aunque los estudiantes calificados como fracasados son las víctimas más visibles y directas, no son los únicos a los que tal situación afecta.

Los centros y el profesorado no son inmunes a las dificultades de aprendizaje importantes y a todas las caras que comportan; ahí residen en buena parte algunos motivos y expresiones del malestar docente e institucional, el desbordamiento y la impotencia experimentada por centros y profesores. Por ello, los múltiples factores que construyen y constituyen el fracaso y los riesgos de llegar a su consumación no sólo tienen que ver con resultados escolares, sino también con sufrimientos, negaciones, mantenimiento y justificación del orden social, violencia simbólica ejercida sobre todos aquellos que acceden a las escuelas pero que, sin embargo, no contarán con buenas experiencias y resultados aceptables.

El concepto fracaso escolar se puede utilizar para referirse, haciendo una valoración negativa, al rendimiento escolar de los/as estudiantes, situada bien al final de una determinada etapa escolar, curso o materia, en determinados momentos claves de

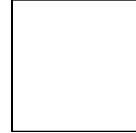
Prof. ^a Rocío Valderrama Hernández

Pro.^a Noelia Melero Aguilar

Prof. ^a Dolores Limón Domínguez

Facultad de Ciencias de la Educación

Dpto. T^o e H^o de la Educación y Pedagogía Social



Universidad de Sevilla

la trayectoria escolar del alumnado. Por otro lado, el concepto de riesgo escolar, o también de vulnerabilidad, suele utilizarse para denominar ciertas evidencias, condiciones y dinámicas que, en su devenir, tienen mayor o menor probabilidad de conducir a situaciones intermedias o finales calificables como fracasos.

De alguna manera, el concepto de riesgo escolar o vulnerabilidad, se define como parte, factor y proceso. Por ello, su carácter evolutivo, histórico, dinámico, advierte de la naturaleza continua y acumulativa de trayectorias a lo largo de las cuales van haciendo acto de presencia ciertos problemas o dificultades.

Como forma de marcar las múltiples dimensiones de este concepto, elaborados bajo la perspectiva de los estudios sobre la exclusión social (Karsz, 2004; Subirats, 2004 Jiménez, Luengo y Taberner, 2009), y utilizado para reflexionar sobre el fracaso como una forma de exclusión educativa (Escudero, 2006) se necesita que las políticas y actuaciones sean globales, intersectoriales, centradas en transformar aquello que obstaculiza la inclusión y el reconocimiento del otro/a. Para hablar de una buena educación han de tenerse en cuenta razones democráticas, de justicia social y equidad ya que para describir el fracaso educativo debemos hablar de las distintas dimensiones implicadas así como su interrelación.

Un enfoque crítico para la acción

El análisis de la realidad del alumnado que se identifica dentro de dicha situación académica, se centra en la acción social, precisa del conocimiento y la metodología como instrumentos para desempeñar el estudio social que se realice, incidiendo sobre la mejora o transformación de la realidad. Esta reflexión desde la realidad de las necesidades del estudiante nos lleva a posicionarnos en un enfoque

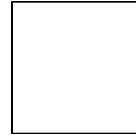
Prof. ^a Rocío Valderrama Hernández

Pro.^a Noelia Melero Aguilar

Prof. ^a Dolores Limón Domínguez

Facultad de Ciencias de la Educación

Dpto. T^o e H^o de la Educación y Pedagogía Social



Universidad de Sevilla

crítico para poder transformar dicha realidad además de establecer un compromiso con ella.

En este sentido, proponemos la investigación educativa desde la investigación acción participativa. Siguiendo a ALBERICH, T (2002:76) la IAP se definiría como “*un método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar.*” La Investigación Acción participativa es una corriente metodológica que surge bajo el compromiso y responsabilidad de intervenir de una forma integral en el territorio donde se trabaja. Este proceso de participación debe poner en marcha una espiral de acción-reflexión-acción¹ que como refleja VILLASANTE Y MONTAÑÉS (2002), tenga como objetivo grupos y sectores, multiplicando así los efectos, produciendo un proceso de reflexión sobre la práctica que favorece la praxis social.

Podemos decir, que la IAP tratar de conseguir *una sociedad más justa* a través del apoyo y fomento de crear agentes de cambio, como forma de dar poder a las personas para tomar decisiones a nivel político, cultural, social y transformar su proceso vital como ciudadano de primera. Como señala VILLASANTE Y MONTAÑEZ (2002) propicia la conversación con la que abrir procesos instituyentes en los que las personas implicadas, tras procesos reflexivos den soluciones a sus problemas, a partir de propuestas, que sin duda, se ajustarán más a la realidad concreta, en la medida que han sido participadas a partir de las confianzas mutuas generadas en el proceso. En este sentido ANDER-EGG (1990:35) plantea que la IAP se fundamenta en el presupuesto de que el pueblo que se reconoce como comunidades con capacidad para actuar y pensar, se configure como protagonistas y principales agentes de cambio, por lo que el objeto

¹ López Górriz, I. (1998) Metodología de Investigación-Acción. Ed. Grupo Investigación MIDO. Universidad de Sevilla. (Pág. 96)

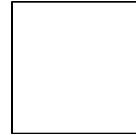
Prof. ^a Rocío Valderrama Hernández

Pro.^a Noelia Melero Aguilar

Prof. ^a Dolores Limón Domínguez

Facultad de Ciencias de la Educación

Dpto. T^o e H^o de la Educación y Pedagogía Social



Universidad de Sevilla

del estudio es un proceso que parte de los intereses y necesidades de un grupo de personas o colectivo.

En definitiva, queremos transformar la vulnerabilidad escolar desde la investigación acción participativa, ya que el compromiso de la persona que investiga va más allá de la obtención de resultados, como hemos visto anteriormente. Este compromiso supone educar desde indicadores de calidad, justicia social, equidad y ética, que nos permitan evaluar y revisar los procesos de enseñanza aprendizaje de cara a definir un verdadera praxis que permita la posibilidad de continuidad académica de todos/as los/as estudiantes.

La IAP como herramienta de trabajo

Heinz von Foester, que nos dice: “Antes de abalanzarnos a solucionar un problema, debemos preguntarnos para quién es un problema y por qué somos nosotros los que debemos solucionarlo”. No es un mensaje para mantenernos al margen de un compromiso social, al contrario, es una base para acercarnos a la “realidad” de una forma consciente, comprometida y menoscabando lo menos posible la capacidad de elección del “otro”, de ese “otro” sobre el que actuamos y que muchas veces lo consideramos objeto de nuestra investigación y no sujeto.

Por ello podemos comenzamos planteándonos ¿qué es la IAP?. Existen muchas definiciones y diferentes "escuelas" y denominaciones en la actualidad². Se puede definir como un **método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la**

2 . "PAR: Participatory Action-Research, se ha adoptado no sólo en los países de habla inglesa, sino también en el norte y centro de Europa; *pesquisa participante* en Brasil; *ricerca partecipativa*, *enquête-participation*, *recherche-action*,... en otras partes del mundo" Fals Borda y Anisur Rahman (1992).

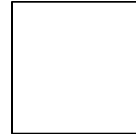
Prof. ^a Rocío Valderrama Hernández

Pro.^a Noelia Melero Aguilar

Prof. ^a Dolores Limón Domínguez

Facultad de Ciencias de la Educación

Dpto. T^o e H^o de la Educación y Pedagogía Social



Universidad de Sevilla

participación de los propios colectivos a investigar. De esta manera las personas de ser "objeto" de estudio a sujeto protagonista de la investigación, interactuando a lo largo del proceso investigador (diseño, fases, devolución, acciones, propuestas ...) y necesitando una implicación y convivencia del investigador externo en la comunidad a estudiar.

La posibilidad y la disposición de trabajar y compartir con los demás docentes metas educativas y modos de trabajarlas con el alumnado, dedicación de tiempos provechosos a aprender la profesión trabajando individualmente y como miembros de comunidades profesionales, es nuestra filosofía de trabajo. El trabajo conjunto, la disposición a implicarse activamente en temas que requieren ampliar las actitudes y las capacidades, son, entre otros, elementos y relaciones fundamentales dentro de esas condiciones sociales e intelectuales que componen entornos profesionales más o menos favorables.

Por todo ello, desde nuestro grupo de trabajo, la investigación acción la entendemos como un proceso de investigación acción emancipatoria, profundizado cada vez más en una autonomía participativa que nos lleve hasta el proceso de investigación acción participativa. Ésta sigue la línea de la educación para la emancipación que plantean Teodor Adorno³ y Paulo Freire, se centra en la importancia de tomar en cuenta al sistema social, político, cultural, educativo y económico que ofrece resistencia a la transformación social, desde sus estructuras institucionales definidas como en el caso de la institución educativa, hasta las infraestructuras existentes de modo oculto en el modo de funcionamiento, pensamientos y sentimientos del ser humano que convive en un modelo de desarrollo capitalista. Desde este enfoque

³ Se pueden consultar los documentos que aparecen citados en la bibliografía, y que resultan básicos para acercarnos a desde una perspectiva social, política y pedagógica a lo que entendemos por educación para la liberación y emancipación, que han sido determinantes en la praxis investigadora y socioeducativa .

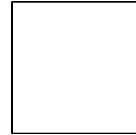
Prof. ^a Rocío Valderrama Hernández

Pro.^a Noelia Melero Aguilar

Prof. ^a Dolores Limón Domínguez

Facultad de Ciencias de la Educación

Dpto. T^o e H^o de la Educación y Pedagogía Social



Universidad de Sevilla

de investigación acción nos planteamos distintas ideas generadoras de transformación educativa en nuestro trabajo docente:

A participar se aprende participando. El hecho de vivenciar los procesos en primera persona, de manera que el concepto de participación se desarrolle como una toma de decisión en el aula, el cual posibilita ir integrando habilidades y cambios de actitudes de modo consciente e inconsciente. Hemos evitado contar o narrar como se realizan y desarrollan los procesos de participación, optando por asumir los riesgos que supone a nivel educativo ponerlos en marcha.

Visibilización y re-valorización. A partir de las ideas e intereses de los /as estudiantes, de manera que sean capaces de plantear propuestas novedosas y sorprendentes para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Escucha activa, respeto y experiencia en procesos de participación que nos proporcionan diferentes perspectivas. Desde una actitud de compromiso e implicación operamos apoyando las iniciativas, ideas y propuestas que partían del alumnado intentado reflexionar de modo crítico sobre ellas y las posturas mostradas.

Así, nos identificamos como canalizadores/as, puesto que ponemos al servicio de los/as estudiantes nuestra experiencia, dudas, incertidumbres y energías para transformar las estructuras que impiden o dificultan su participación.

Lo sensible, lo insignificante, el momento se convierte en contenido de nuestra práctica socioeducativa. Reflexionar sobre el modo en que hacemos, estamos, decimos, miramos, nos acercamos y nos comportamos, nos hace vivir conscientemente a partir de la realidad cotidiana. Trabajamos sobre las emociones sentidas en el proceso de enseñanza aprendizaje, para abordar aquellas que por ser conflictivas pueden dificultar el funcionamiento de los grupos o la participación de las personas en el proceso, y que

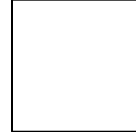
Prof. ^a Rocío Valderrama Hernández

Pro.^a Noelia Melero Aguilar

Prof. ^a Dolores Limón Domínguez

Facultad de Ciencias de la Educación

Dpto. T^o e H^o de la Educación y Pedagogía Social



Universidad de Sevilla

abordadas individual y colectivamente pueden ser fuente de confianza, seguridad, autoestima, reconocimiento y valorización.

Hacer de nuestras acciones socioeducativas verdaderos procesos de enseñanza-aprendizaje bidireccionales donde tenemos algo que enseñar y aprender.

Habitualmente la persona investigadora y docente es quien desempeñan el rol de sabio, docente, dinamizador/a, investigador/a, sin embargo existen momentos en los que estos roles se intercambian, o pueden llegar a relativizarse, difuminándose de modo que puedan existir relaciones más horizontales y democráticas. Estas situaciones suelen ser facilitadoras de construcciones colectivas, donde la persona se encuentra reconocida en sus ideas, reflexiones, propuestas y acciones.

La pregunta como herramienta metódica que lleva al cuestionamiento y la construcción participativa. La verdad como construcción subjetiva que media entre las personas, que provoca una re-construcción de lo que consideramos como válido, verdadero y real, a partir de las intersubjetividades que surgen de la relación entre personas. Realizar una lectura dialógica de la realidad implica realizar preguntas inteligentes, provocadoras y sugerentes, que parten de una escucha activa entre las personas que configuran el aula. Supone tener presente en todo momento los ritmos de aprendizaje, los procesos madurativos de las ideas y las personas y las estructuras sociales y cognitivas sobre las que se construyen el pensamiento y nuestros comportamientos. La pregunta nos sitúa como protagonistas que nos sitúa en el papel de generadores de ideas, propuestas, reflexiones, en ocasiones las preguntas llevan a otros cuestionamientos, éstas son las verdaderas motores de la construcción del pensamiento y las acciones, por este motivo en investigación acción participativa nos planteamos más y más preguntas que puedan permitirnos comprender de modo más complejo el mundo en que vivimos.

La formación del profesorado, es un factor clave en la conformación de condiciones, recursos y capacidades para seguir aprendiendo el oficio de enseñar. Ha de

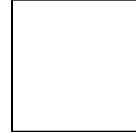
Prof. ^a Rocío Valderrama Hernández

Pro.^a Noelia Melero Aguilar

Prof. ^a Dolores Limón Domínguez

Facultad de Ciencias de la Educación

Dpto. T^o e H^o de la Educación y Pedagogía Social



Universidad de Sevilla

versar sobre asuntos y capacidades propiamente didácticos (contenidos, metodologías y uso de materiales), pero no reducirse a ellos. Las relaciones con el alumnado, la humanización del entorno escolar y las aulas, la discusión de creencias sobre todos los elementos de la enseñanza y el aprendizaje, así como cuestiones relativas a la deontología profesional, no debieran quedar fuera. Y no sólo porque todas son pertinentes para las relaciones y la ayuda al aprendizaje del alumnado, sino también porque son decisivas para el modo de vivir, pensar y plantearse lo que significa, exige y comporta la profesión docente como una profesión de servicio social. Una concepción de las condiciones de trabajo del profesorado según la cual, además de sus elementos materiales, formen una parte sustancial de ellas el tipo de relaciones sociales, intelectuales y compromisos con que cuenten los docentes para desempeñar su trabajo, mejorar la enseñanza y avanzar en la calidad de la educación.

Bibliography

ANDER-EGG, E. (1990): *Repensando la investigación-acción participativa*. Vitoria: Gobierno Vasco.

APPLE, M. (1987): *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.

Escudero, J. M (2009b) “Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación”. *Ágora*, 10: 7-31

Escudero, J. M (2009b) “Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación”. *Ágora*, 10: 7-31.

Feito, R y López, J (2008) *Construyendo Escuelas Democráticas*. Madrid: Hipatia.

Fernández Enquita, M y otros (2010) Fracaso y abandono escolar en España. *Fundación “la Caixa”*.

LIMÓN, D. (2000) *Pedagogía Ambiental: Propuestas de Cambio para una sociedad comprometida*. Barcelona: PPU

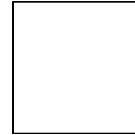
Prof. ^a Rocío Valderrama Hernández

Pro.^a Noelia Melero Aguilar

Prof. ^a Dolores Limón Domínguez

Facultad de Ciencias de la Educación

Dpto. T^o e H^o de la Educación y Pedagogía Social



Universidad de Sevilla

LIMON, D.(2008): Ecociudadanía: Participación Ética y perspectiva de Género. Xátiva. Diálogos.

Marhuenda, F (2006) Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. Monográfico *Revista Educación*, nº 341, 15-34

Miles, S y Singal, N (2009) The Education for All and the inclusive debate: conflict, contradiction or opportunity? *Intern. Journal of Inclusive Education*, 14(1) 1-15

Mills, M. y Goos, M. (2007). Productive Pedagogies: Working with Disciplines and Teacher and Student Voices. Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Fremantle. <http://www.aare.edu.au/07pap/mil07399.pdf>

Munn, G (2007) A sense of wonder: pedagogies to engage students who live in poverty. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3) 301-315

Lingard, B y Mills, M (2007) Pedagogies making a difference: issues of social justice and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3) 233-244

Oakes, J y Rogers, J (2007) Radical Change through Radical Means: Learning Power, *Journal of Educational Change*, 8, 193-206

Perrenoud, Ph (1990) *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata

Petrou A y otros (2009) Beyond the differences: from margins to inclusion. *Intern. Journal of Inclusive Education*, 13(5) 439-448

Pochard, M (2008) Livre vert sur l'évolution du métier enseignant. <http://lesrapport.ladocumentationfrancaise.fr>

Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado (2009) *Monográfico Fracaso Escolar y Exclusión Educativa*, <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>, 13, 1 (es la fuente de todos los artículo citados en estas referencias)

Raffo, C y otros (2009) Education and poverty: mapping the terrain and making the links to educational policy. *Intern. Journal of Inclusive Education*, 13(4) 341- 358

RODRÍGUEZ VILLASANTE, T. (1995): *Las democracias participativas: de la participación ciudadana a las alternativas de la sociedad*. Madrid: HOAC.

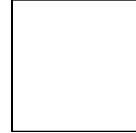
Prof. ^a Rocío Valderrama Hernández

Pro.^a Noelia Melero Aguilar

Prof. ^a Dolores Limón Domínguez

Facultad de Ciencias de la Educación

Dpto. T^o e H^o de la Educación y Pedagogía Social



Universidad de Sevilla

UNESCO (2009) *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Oficina Internacional de Educación. Ginebra.

UNESCO (2010) *Llegar a los marginados. Informe de seguimiento de la EPT mundial*. Paris

VALDERRAMA H., R. (2009): *Participación educativa: una visión pedagógica de buenas prácticas en ciudadanía. Trabajo de investigación*. (Pendiente de publicación). Sevilla.

Verdugo, M (2009) El cambio educativo desde la perspectiva de la calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43