

Trabajo Fin de Máster

Desarrollo de un Plan de Atención a la Diversidad
para una Escuela Bosque

Development of a Diversity care Plan for a Forest
School

Autor/es

Rebeca Lauren Emerson
Serrano

Director/es

Ana Cristina Blasco Serrano

RESUMEN

La ecojusticia, la ecoddependencia, la interdependencia, la democracia profunda y el sentido de comunidad son pilares esenciales para un marco educativo transformador y una pedagogía experiencial y crítica renovada. En este contexto, la orientación educativa actúa como un agente clave de cambio cultural.

El trabajo revisa la historia de la inclusión en la educación y el impacto de la orientación en procesos de transformación cultural. Se centra en el diseño y desarrollo de un Plan de Atención a la Diversidad (PAD) en una Escuela Bosque, modelo educativo basado en valores ecosociales, contextualizado en la comunidad de Aragón. Este enfoque propone alternativas innovadoras para la atención y evaluación de la diversidad. Finalmente, la revisión colaborativa del PAD por la comunidad educativa subraya la importancia de un enfoque participativo que refuerce la conexión entre educación y sostenibilidad.

ABSTRACT

Ecojustice, ecodependence, interdependence, deep democracy, and a sense of community are essential pillars for a transformative educational framework and a renewed experiential and critical pedagogy. In this context, educational guidance acts as a key agent of cultural change.

This work reviews the history of inclusion in education and the impact of guidance on cultural transformation processes. It focuses on the design and development of a Diversity Support Plan (PAD) in a Forest School, an educational model rooted in ecosocial values and contextualized within the community of Aragón. This approach offers innovative alternatives for addressing and evaluating diversity. Finally, the collaborative review of the PAD by the entire educational community highlights the importance of a participatory approach that strengthens the connection between education and sustainability.

ÍNDICE

JUSTIFICACIÓN.....	1
INTRODUCCIÓN.....	4
1. MARCO TEÓRICO	5
1.1. La educación como necesidad y como derecho	5
1.2. Los pilares de la educación ecosocial y el modelo de escuela bosque ..	6
1.2.1. Transformación social y consciencia: ecojusticia	6
1.2.2. Comunidad, naturaleza, ecoddependencia y democracia profunda...	7
1.2.3. Libertad: pedagogía del asombro, experiencial y crítica	8
1.3. Hacia una educación inclusiva.....	10
1.3.1. Los modelos de la discapacidad: del social al radical.....	11
1.3.2. Del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) al Diseño universal de la enseñanza formativa (DUEF). Similitudes con la educación ecosocial: educación sexual integral	13
1.4. El rol de la orientación educativa en la inclusión educativa.....	15
1.4.1. Horizontalidad e innovación en la orientación	16
1.4.2. La comunicación como herramienta clave	17
1.4.3. La comunidad educativa al completo.....	18
2. PROPUESTA DE UN PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD PARA UNA ESCUELA BOSQUE	20
2.1. Normativa de referencia	20
2.2. Análisis de la situación actual: contexto y respuesta inclusiva en el centro educativo	21
2.2.1. Introducción al concepto de Escuelas Bosque	21
2.2.2. Contexto del proyecto Escuela Bosque: ubicación, participantes y autogestión	22
2.2.3. Principales objetivos del proyecto educativo	24
2.2.4. Valores del proyecto	25
2.2.5. Metodologías y líneas pedagógicas.....	25
2.3. La atención a la diversidad en las Escuelas Bosque	30
2.3.1. Principios generales.....	30
2.3.2. Hacia una inclusión real: actuaciones generales	31
2.4. Estrategias para la evaluación y seguimiento del alumnado	33
3. EVALUACIÓN DEL PAD	36
3.1. Evaluación inicial	36
3.1.1. Participantes y proceso de recogida de los datos.....	37
3.1.2. Análisis de la información.....	38
3.2. Resultados iniciales y discusión.....	39
3.2.1. Percepción de la diversidad en la escuela	40
3.2.2. La escuela ideal en torno a la diversidad.....	40
3.2.3. Evaluación del Plan de Atención a la Diversidad (PAD)	41

3.2.4. Implicación de las familias.....	42
4. CONCLUSIONES	44
4.1. Dificultades en la realización del TFM.....	45
4.2. Posibles líneas futuras de investigación y de desarrollo profesional..	45
REFERENCIAS.....	47
NORMATIVA	54

Nota sobre el lenguaje utilizado

Aprovecho estas líneas para compartir mi decisión alrededor del género utilizado en todo el texto. Siempre que ha sido posible he optado por fórmulas sin un género marcado.

Sin embargo, cuando he considerado oportuno he utilizado el género neutro con la "e" en lugar de la "x" porque resulta más accesible para la lectura, tanto para personas que utilizan lectores de texto como para quienes desean leer en voz alta, y como una forma de representar a todas las personas, independientemente de su género. El uso del masculino (promovido por la RAE como "neutro") es, en última instancia, una herramienta del sistema patriarcal, que considera a las mujeres y a las personas disidentes de género como "otras", siendo el referente el hombre. Este lenguaje invisibiliza a aquellas personas consideradas como "otras" y configura el pensamiento, imponiendo lo masculino como norma y todo lo demás como excepción. Por ello, y como forma de representar la existencia de otras identidades y hacer del lenguaje una herramienta de liberación, he decidido usarlo (Math@Transnobarie, s.f.).

Siendo el eje central de este trabajo la inclusión y teniendo en cuenta el objetivo de contribuir, en la medida de lo posible, a la transformación social y educativa encuentro urgente usar el lenguaje neutro en el mundo académico. Como iré argumentando a lo largo del trabajo, para transformar hemos de empezar desde la autocrítica. Sería, por tanto, deshonesto por mi parte utilizar un lenguaje que excluye mientras defiende una inclusividad educativa.

“Toda pedagogía no es solamente una receta metodológica sino una visión del mundo. Cuando hay crisis educativas lo que hay son crisis de mundo”

Marina Garcés, Escuela de aprendices

Este trabajo se lo dedico a toda la comunidad de la Escuela Bosque Abellota que siempre ha confiado en mí y que día a día hace posible la escuela más bonita y comprometida que he llegado a conocer. A Jara, por ser no sólo compañera sino hermana y caminar siempre a mi lado con la fuerza requerida.

A Nico y a Eli por su llegada calurosa. A Claudia, Elisa, Diego, Joan, Juanma y Pablo por ser mi familia elegida, la que confía en mis sueños. A Ana Cris por su apertura y su pasión.

JUSTIFICACIÓN

Hace ya tres años que cursé el máster de Orientación Educativa. Además de algunos aprendizajes muy valiosos en el aula, realicé las prácticas como futura orientadora en un centro próximo a donde vivo, en el Pirineo aragonés. Disfruté enormemente de estar en contacto con lo que concebí como un micromundo o pequeño sistema social institucionalmente conocido como un Instituto de Educación Secundaria. Tuve la suerte de estar acompañada por una tutora de prácticas maravillosa, que desde el principio quiso hacerme parte de la labor orientadora y aprender juntas. El equipo directivo no podía estar más comprometido con la transformación social y el profesorado era muy diverso pero principalmente, atento y curioso. Tuve plena libertad para influir de muy diversas maneras a través de talleres y charlas sobre género y diversidad para alumnado de la ESO, alumnado de formación profesional e incluso docentes. También realicé formación para docentes sobre prevención del suicidio y lideré talleres con alumnado de segundo de Bachillerato sobre narrativas de vida, acompañándoles a crear la suya propia para descubrir qué les movía en la vida y así tomar decisiones a futuro conscientes. En sólo unos meses viví como un engranaje más de esta comunidad, creé lazos duraderos que aún hoy me siguen conectando a este instituto. Pero sin duda, a lo que más agradecida le estoy a este tiempo es al descubrimiento de mi pasión por la educación.

La psicología, que había sido mi gran dedicación durante años – y durante un tiempo también mi vocación cuando ejercía como psicóloga infantojuvenil en Gales-, me limitaba. Concentrar el problema en lo individual era para mí un marco de actuación culpabilizante y reduccionista. La psicología, aunque a menudo muy necesaria, suele trabajar en aislamiento de lo social y de lo comunitario porque no tiene poder suficiente para hacerlo. De hecho, en ocasiones se minimizan los problemas que atraviesan a las personas al considerarlos problemas internos y no resultados de la injusticia social. Personalmente, necesitaba un lugar en el que el trabajo fuese interno y externo en el que acompañar a personas a enfrentarse al mundo real y a colaborar activamente en la disminución de abusos e injusticias futuras, de empezar a crear ese mundo ilusionante que soñamos.

Cuando hice las prácticas, me di cuenta de que la educación permitía vivir desde el inicio la transformación por otro mundo más justo -en lugar de “apagar fuegos” producto de un sistema que discrimina, como sentí que hacía en mi labor

como psicóloga-. Quería transformar desde la raíz y en colaboración con más personas, necesitaba creer que era posible una educación que tuviese en cuenta que como especie, hemos superado algunos límites planetarios de los que no hay vuelta atrás y que además, seguimos aumentando las desigualdades mundiales. Mientras tanto, la educación española a pesar de sus avances legislativos -leer la LOMLOE (2020) me llenó de esperanza- las prácticas educativas continúan reproduciendo modelos de educación tradicionales encorsetados. Modelos que a golpe de discurso pretenden crear una conciencia por y hacia la Tierra sin conocerla o relacionarse con ella encerrando a la infancia entre cuatro paredes. Sabía que la esperanza de la transformación había que vivirla desde la alegría del contacto con la naturaleza y la comunidad.

Por tanto, también durante las prácticas, decidí que, por lo menos, por ahora, las instituciones públicas no eran mi sitio. Los marcos rígidos que actualmente ofrece la escuela pública, fuertemente centralizada y con escasa opción a flexibilizarse, aún con sus mejores intenciones, como era el caso del lugar donde hice las prácticas, los ámbitos de actuación son tan limitados que asfixian.

Tuve la suerte de que esta Escuela Bosque llamó a mi puerta, un grupo de familias quería impulsar una escuela en el territorio que habito. Querían comenzar un nuevo proyecto educativo autogestionado, pensé en aquella frase de “soñar la utopía hace que el mundo conspire para que sea posible”. Con todas las limitaciones y dificultades que comenzar un proyecto de Educación Primaria de estas características conlleva, nos pusimos a trabajar y pronto descubrí unas personas aliadas por la educación ecosocial con las que podía volver a ilusionarme.

La responsabilidad social que me atraviesa es casi espiritual, lo que hago en mi día a día remueve mi conciencia hasta tal punto que necesito que tenga valor y sentido con el futuro que imagino. Una escuela respetuosa, constructivista y humanista requirió de mucho esfuerzo, varios conflictos y algunas lágrimas por parte de toda la comunidad, pero queríamos ser la punta de la lanza en la educación para llegar algún día hasta lo público para demostrar que es posible una escuela en la naturaleza, un curriculum más flexible, vivencial y transversal que educa en la educación sexual integral a diario. Una escuela que pone en el centro a las personas que la conforman, al territorio en el que vive, que hace por ser cada día más inclusiva y más diversa porque se revisa de manera continua y porque en su corazón guarda el deseo de ser accesible.

Este proyecto, trabaja por la inclusividad integral porque alberga otro paradigma educativo posible que considera a la escuela como un espacio y un tiempo para cuidar a los niños, acompañarles en su proceso de construcción personal identitaria, respetando sus formas de ser, estar y desear y manteniendo siempre presente la participación de toda la comunidad. Por ello, el trabajo que tenéis hoy en vuestras manos, refleja lo construido en este proyecto educativo desde una visión de la Orientación Educativa a través del desarrollo de un Plan de Atención a la Diversidad. Espero también que este trabajo sirva por un lado, de agradecimiento por el titánico esfuerzo de todas las personas que comenzaron el proyecto y hoy lo mantienen; y por otro como oportunidad para seguir reflexionando sobre nuestra práctica profesional como equipo.

INTRODUCCIÓN

Para comenzar, el marco teórico hace un breve repaso histórico sobre la educación como necesidad y como derecho humano. Se centra en argumentar que la hegemonía social neoliberal necesita ser transformada desde la educación, concretamente desde la educación ecosocial. Para ello, se basa en pilares como la ecojusticia, la ecodependencia e interdependencia y la democracia profunda y el sentido de comunidad. Propone una pedagogía, y concretamente, una orientación educativa experiencial y crítica revisada, apoyada en su transformación por la orientación educativa, que es el agente capaz de dinamizar el cambio.

Se desarrolla la historia de la inclusión en la educación, sus cambios y el papel de la orientación en todo ello que a raíz de sus habilidades y funciones permite la transformación cultural.

El trabajo se centra, a continuación, en la creación y desarrollo de un Plan de Atención a la Diversidad para una Escuela Bosque. Sitúa y contextualiza esta Escuela Bosque, sus valores y principios y las actuaciones generales que se llevan a cabo. Propone alternativas a la evaluación tradicional y terminará con una revisión del PAD por la comunidad al completo.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. La educación como necesidad y como derecho

Desde el inicio de la humanidad, hemos coexistido con -y quizá gracias a- la educación. De hecho, educar no es exclusivo de la humanidad sino que se conocen especies animales como los delfines o los orangutanes que tienen un aprendizaje especializado en la búsqueda de alimento o la caza conocido únicamente por sus comunidades o grupos. Hoy sabemos, que la educación es algo imprescindible para facilitar no sólo la supervivencia del individuo sino de la especie (Assadourian y Mastny, 2017; Kropotkin, 1989).

El desarrollo de las herramientas, la escritura o el arte que se ha dado a lo largo del desarrollo humano ha supuesto también una complejidad cultural que ha ido definiendo las prioridades educativas. La educación, ha supuesto la preparación para la vida en las culturas a las que pertenece cada infancia, aportando estrategias y conocimientos fundamentales para sobrevivir donde es probable que pasen estas personas, el resto de su existencia. Y así ha sido durante gran parte de la historia de la humanidad, la finalidad del aprendizaje se ha definido culturalmente (Lancy et al., 2010). Sin embargo, el progresivo individualismo, consumo y desconexión de la Tierra al que estamos expuestos, está amenazando nuestra supervivencia y la de muchísimas especies con las que coexistimos. Las culturas que fomentan el despilfarro de recursos naturales y el consumo insaciable de materiales innecesarios están acabando con la biodiversidad, elevando las temperaturas del planeta, aumentando las sequías y la escasez de alimentos y, en definitiva, elevando las desigualdades mundiales.

Podemos decir que la educación es una necesidad para la supervivencia de los individuos y de la naturaleza, pero también es actualmente, dentro de los marcos y estructuras que usamos la especie humana para organizarnos y garantizar el bienestar social, un derecho (Naciones Unidas, 2015a, 2015b). Sin embargo, el discurso neoliberal que domina las esferas de lo público está marcando las agendas políticas hacia la explotación de los recursos naturales, el crecimiento económico ilimitado -a costa de otros países colonizados- y la sobreprotección de los derechos corporativos por encima del bienestar colectivo. Ante esta problemática tenemos la responsabilidad de exigir, una vez más, el cambio de mirada hacia la educación como derecho y como necesidad (Beach, 2017; Irving y Malik-Liévano, 2019; Vigo Arrazola et al. 2023)

1.2. Los pilares de la educación ecosocial y el modelo de escuela bosque

Desde esta perspectiva global, es urgente transformar nuestra educación, poniendo al frente de nuestros planes, programaciones y aulas, una educación por la Tierra y la Humanidad. Es la educación ecosocial precisamente la que desarrolla uno de los primeros fundamentos teóricos sólidos partiendo de la pregunta “cómo educar frente a una crisis ecológica”.

En este contexto de los desafíos educativos contemporáneos, el modelo de Escuela Bosque emerge como una alternativa pedagógica innovadora que combina aprendizaje activo, contacto con la naturaleza y desarrollo integral. Originadas en Escandinavia en la década de 1950, estas escuelas promueven una educación experiencial al aire libre, en la que el entorno natural se convierte en el aula principal. Este enfoque no solo fomenta habilidades cognitivas, sociales y emocionales, sino que también responde a la necesidad de reconectar a la infancia con el medio ambiente, promoviendo valores de sostenibilidad y bienestar. Este trabajo busca explorar el impacto y la viabilidad de este modelo educativo en el desarrollo infantil y la potencialidad de la atención a la diversidad para transformar las prácticas pedagógicas tradicionales.

A continuación, voy a exponer algunos de los pilares desde los que se construye la teoría para la educación ecosocial.

1.2.1. Transformación social y consciencia: ecojusticia

Los movimientos por la ecojusticia nos traen discursos que ponen en juicio el neoliberalismo a través de una filosofía que se enfoca en la salud planetaria y el bienestar de la humanidad como un todo; dejando de lado la competitividad, el crecimiento económico o el desarrollo como eje principal de la humanidad. Para ello, proponen la introducción de los cuidados, hacia el planeta y todos los seres que lo habitan, la práctica de la tolerancia y la compasión y la creación de formas sustentables de conocer, ser y pertenecer (Biesta, 2009; Herrero y Gago, 2023; Slee, 2019)

No es casual que nuestra desconexión con la naturaleza se haya dado en el contexto de la colonización y, por tanto, el expolio de los pueblos indígenas (Brizuela y López, 2018). Gregory Cajete (2018), en "Native Science: Natural Laws of Interdependence", subraya la importancia de integrar el conocimiento

indígena y la sabiduría tradicional en la educación. Esto no solo enriquece el currículo, sino que también promueve un respeto profundo por las diversas formas de conocimiento que contribuyen a una comprensión más completa del mundo natural y social fomentando desde las bases una educación por la diversidad, el respeto y la consciencia.

Aprender a respetar la diversidad humana será insuficiente si no trabajamos por extender el trato de cuidado y respeto hacia el resto del planeta. Somos seres que necesitamos de recursos y materiales de la tierra para vivir y todos ellos son finitos, se agotan. Por tanto, educar en ecojusticia significa educar acerca de nuestras prácticas en el uso de materiales y recursos; y hacerlo de tal manera que narremos la importancia del mantenimiento de los sistemas ecológicos y sociales a largo plazo (Hernández et al., 2009; Orr, 1994).

1.2.2. Comunidad, naturaleza, ecodependencia y democracia profunda

Otro de los grandes pilares de la educación ecosocial es la imperante necesidad de vernos como seres interdependientes y ecodependientes. Esto es, seres que no podemos pertenecer o vivir sin la ayuda mutua y la cooperación humana. Para ello, es necesaria la construcción de unos valores y una ética de la educación que se infiltre a través del sistema educativo y contemple la necesidad de enseñar a los estudiantes a ver las conexiones entre los diferentes elementos del sistema ecológico y social que formamos, fomentando una visión integral y sistémica del mundo (Capra y Luisi, 2014).

En los tiempos de hipercomplejidad social y organizativa en los que nos encontramos, parece que la especie humana ha olvidado el saber colectivo que ha hecho posible la vida en la Tierra (Gilligan, 1982). Surge en este contexto, la importancia de tejer comunidades, de volver a organizarnos en lo cotidiano, huyendo de dinámicas dónde las decisiones recaigan exclusivamente en las instituciones. Como argumenta Garcés (2020), necesitamos volver a organizarnos en los pueblos, en las escuelas y en las calles para fomentar comunidades de aprendizaje que compartan experiencias y se reconozcan en el día a día, que se conozcan para poder cuidarse. Sólo así y siguiendo la conocida cita de Da Vinci: “No se puede amar lo que no se conoce ni defender lo que no se ama” podremos reintroducir una ética del cuidado, conociéndonos, participando y creando comunidades educativas vivas.

Si queremos un mundo más justo y una educación de calidad debemos garantizar que todas las personas independientemente de su capacidad, raza o

género pueden participar de la comunidad. Necesitamos una educación que abogue por una democracia profunda y que fomente la toma de decisiones colaborativa y la participación comunitaria (Bellido-Cala, 2021; Mattarollo y Sánchez García, 2024).

La democracia profunda es un concepto desarrollado por el psicólogo y físico Arnold Mindell (2016), fundador de la Psicología Orientada a Procesos o Psicología de Procesos. Este enfoque va más allá de la idea tradicional de democracia, que se basa en la igualdad y participación en decisiones sociales y políticas, y propone una visión más inclusiva y holística. La democracia profunda sostiene que no solo las voces visibles y mayoritarias deben ser escuchadas, sino también las voces más marginales, minoritarias o incluso las que no son expresadas de manera consciente, como los sentimientos o percepciones individuales y colectivos que a menudo se pasan por alto. Es un enfoque que promueve el diálogo y la integración de todas las perspectivas dentro de un grupo o comunidad, incluidas las que representan conflictos o tensiones internas. Según Mindell (1995), la democracia profunda no solo se aplica en el ámbito político, sino también en las relaciones personales y los entornos comunitarios. El objetivo es fomentar un espacio en el que todas las voces, tanto internas como externas, sean reconocidas y validadas, permitiendo que los conflictos y tensiones se aborden de manera constructiva.

Educar en comunidad, bajo los principios de ecodependencia y democracia profunda, supone volver a la reflexión de Garcés “preguntarnos sobre cómo queremos vivir supone preguntarnos cómo queremos educar” (Garcés, 2020, p.20).

1.2.3. Libertad: pedagogía del asombro, experiencial y crítica

Para poder cuestionar nuestro actual sistema neoliberal necesitamos estudiantes que puedan sorprenderse ante el mundo y sus fenómenos. Partiendo del asombro, como explica Rachel Carson (2012), podemos acceder a la curiosidad y, el interés del alumnado, y es éste el principio que nos acerca a la pregunta y al cuestionamiento de lo dado. Estar en contacto con los cambios que se dan en la naturaleza, así como con los cambios sociales que ocurren en el mundo es de vital importancia para fomentar un pensamiento crítico que cuestione la realidad tal y como la percibimos. Sólo desde este cuestionamiento, desde la libertad de poder hacerlo, podemos comenzar a imaginar nuevas formas de organización y manejo del poder, sólo desde el asombro y la

curiosidad podemos acceder a la creatividad necesaria para la transformación de las estructuras de poder injustas. Freire (1978) en su *Pedagogía del Oprimido*, investiga un enfoque educativo que promueve la liberación de los oprimidos a través del diálogo crítico y la reflexión sobre las realidades sociales. Freire sostiene que la educación debe ser un acto de liberación, donde el conocimiento se construye de manera conjunta entre educador y educando, permitiendo a los estudiantes desarrollar una conciencia crítica que les permita cuestionar y transformar las estructuras sociales injustas. La justicia social no podrá ser sin la justicia ambiental y viceversa.

La educación ecosocial establece también que el aprendizaje significativo ocurre a través de la experiencia directa y la reflexión. Esto es, involucrar a los estudiantes en actividades prácticas que conecten con la naturaleza, en las que los sentidos y el cuerpo se utilicen para acercarse, experimentar, hacerse preguntas y aprender. También el aprendizaje significativo ocurre en conexión con otros y con la comunidad, sabemos que un aprendizaje activo y participativo nos impulsa a conocer (Coma-Roselló et al., 2022; Kolb, 1984).

De hecho, la mejor herramienta con la que cuenta la infancia para explorar en libertad es el juego libre. Hoy sabemos que el juego libre es esencial para el desarrollo integral de los niños porque les permite explorar su creatividad, tomar decisiones y resolver problemas de manera independiente. Según Lev Vygotsky (1979), este tipo de juego fomenta el pensamiento abstracto, mientras que Gray (2013) sostiene que enseña a los niños a ser responsables de sus acciones y a gestionar su autonomía. A través de esa libertad de juego también se desarrollan pensamiento lógico y habilidades sociales importantes como la cooperación y la resolución de conflictos (Piaget, 1974). Además, el juego libre promueve la salud emocional y física, ayudando a los niños a lidiar con el estrés de manera libre, sin presiones y favoreciendo el desarrollo motor (Wild, 1999).

El juego libre no solo es crucial para el desarrollo cognitivo, emocional, social y físico, sino que también abre la puerta a un entorno educativo más inclusivo, al permitir que cada persona explore sus intereses y capacidades a su propio ritmo. El juego libre respeta la diversidad de habilidades, estilos de aprendizaje y necesidades individuales, lo que facilita la creación de espacios donde todos puedan participar activamente. En este sentido, la educación inclusiva se nutre del juego libre, ya que fomenta un aprendizaje basado en la cooperación, la empatía y la adaptabilidad, promoviendo un entorno donde cada uno pueda

sentirse valorado y parte de la comunidad educativa, independientemente de sus características o capacidades.

1.3. Hacia una educación inclusiva

Quizás resulte tranquilizador que una meta específica del Objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015a, 2015b) sea:

«Para 2030, garantizar que el alumnado adquiera los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios».

Sin embargo, conocemos que la respuesta educativa actual es insuficiente por la lentitud en la adopción de estos objetivos de desarrollo sostenible e incluso, en ocasiones, por la ignorancia que perpetúa una formación centrada en establecer futuros consumidores y empleados que agraven nuestros problemas sociales y planetarios (Assadourian y Mastny, 2017).

Las circunstancias reales que nos rodean y en las que se desarrolla la educación obligatoria, que aspira a ser inclusiva, nos alejan considerablemente, en este momento, de alcanzar con éxito los objetivos establecidos en la Agenda 2030 sobre educación inclusiva. Así lo evidencia Bellido-Cala (2021) y Vigo-Arrazola et al. (2022) en sus análisis críticos del discurso de los profesionales de la educación sobre justicia social, concluyendo que los escenarios actuales de la educación difícilmente se alinean con la consecución del ODS 4.

De hecho, y según indica Britzman (2002) las instituciones educativas se encuentran reproduciendo relaciones de desigualdad específicas. Las aulas, como hemos venido argumentando, deben ser lugares que promuevan el cambio social, examinen las desigualdades y fomenten la reflexión sobre las discriminaciones y jerarquías rígidas que perpetúan discursos de odio y opresiones hacia grupos minoritarios en términos de raza, género o capacidad, tal y como señalan Martín (2023) en la Guía Coeduca. En este marco, la orientación educativa, debe asumir un papel transformador, cuestionando las estructuras que perpetúan desigualdades y exclusiones. En este sentido,

promover el cambio social en las aulas implica no solo reflexionar sobre las jerarquías y discriminaciones, sino también adoptar una visión de la diversidad como un recurso valioso, eliminando barreras que limitan la participación plena de todas las personas (Martínez-Muñoz et al., 2024).

1.3.1. Los modelos de la discapacidad: del social al radical

Los avances sociales de las últimas décadas han sido sin duda notables. La comunidad científica y académica desde la Pedagogía Diferencial y la educación especializada para colectivos con características específicas -tradicionalmente asociadas a la discapacidad- ha evolucionado. Lo ha hecho hacia modelos enfocados en la eliminación de barreras sociales, culturales, políticas, curriculares o didácticas que se imponen al alumnado, adoptando una perspectiva amplia de la diversidad humana (Rodríguez Herrero y de la Herrán Gascón, 2021).

Como argumenta Guerra (2021) el modelo social de la discapacidad, con respecto del antiguo modelo médico, el más empleado hasta hace unos años, constituye un avance social importante puesto que expone que el problema no reside en la persona individual sino en la institución y el sistema y que, por tanto, la discapacidad es un constructo social. Este modelo, pone énfasis en la importancia de eliminar las barreras sociales y ambientales para permitir la plena participación y contribución de todas las personas, independientemente de sus habilidades. Como solución propone, en vez de modificar a las personas como hacía el modelo médico, modificar el entorno, accesibilizándolo y “rehabilitando” la sociedad. Se pasa de querer curar a los individuos a querer cambiar la sociedad. Es un modelo que aboga por los derechos de las personas con discapacidad, conocido en inglés como "disability rights" (Simón et al., 2019).

Desde la perspectiva de la educación, el rol de la orientación ha sido uno de los aspectos clave a la hora de impulsar la justicia social en la educación. Si bien es cierto, que también ha tenido en su mano, el poder de segregar al alumnado a través de la evaluación educativa de corte psicologicista, es este mismo poder, el que debe ser cuestionado y usado para transformar las perspectivas centradas en la dificultad hacia una comprensión profunda de la inclusión que asuma otros roles desde la orientación como son: el de asesoramiento y colaboración con docentes u otros profesionales, el de dinamización de la cultura de los centros educativos o el de tejer redes más allá del centro que impulsen este cambio vital (Blasco-Serrano et al., 2023).

Sin embargo, aunque los avances en el modelo social son alentadores, tanto educativa como socialmente, continúan siendo insuficientes. Entender la discapacidad como un constructo, similar al género, implica que no se nace con una discapacidad, sino que se llega a ser una persona con discapacidad. El enfoque radical de la discapacidad también considera la discapacidad como una construcción social, pero cuestiona la idea de que la discapacidad sea una condición intrínseca al individuo. Sostiene que la discapacidad es definida por el grupo opresor, es decir, las personas que no tienen una discapacidad. Además, lo relaciona con otras formas de opresión, creando una visión interseccional de la discapacidad. Este enfoque afirma que muchas opresiones (como las basadas en género, raza u orientación sexual) también fueron consideradas discapacidades en algún momento de la historia. Se centra en la deconstrucción de la idea de normalidad y en la demanda de justicia, conocida en inglés como "disability justice". Esto marca una diferencia clave con el modelo social: mientras el modelo social demanda derechos, el enfoque radical exige justicia. La novedad de este modelo es que aboga por una respuesta política (Davis, 2013; Guerra, 2021).

Es más, el modelo radical de la discapacidad no ve los cuerpos y mentes discapacitados o neurodivergentes como impedimentos, sino que señala la existencia de un modelo de normalidad que patologiza a quienes se desvían de esa norma. Su objetivo es eliminar este modelo, lo cual implica también acabar con el neoliberalismo y los sistemas opresivos que lo sostienen. Todo esto busca lograr una transformación social a través de la acción colectiva (Davis, 2013; Guerra, 2021). En el ámbito educativo, es fundamental cuestionar nuestras propias creencias sobre la discapacidad, las neurodivergencias y los cuerpos percibidos como deficientes. Es necesario empezar a valorar y formar tanto al alumnado como al profesorado en el anticapacitismo revisando las perspectivas capacitistas presentes en las instituciones educativas, al igual que lo hacemos con el género. Si aspiramos a la justicia, debemos estar dispuestos a transformarnos y destinar recursos específicos para ello.

1.3.2. *Del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) al Diseño universal de la enseñanza formativa (DUEF). Similitudes con la educación ecosocial: educación sexual integral*

Algunas de las aportaciones más relevantes en cuanto a la educación inclusiva y su puesta en práctica se encuentran en el diseño universal del aprendizaje -en adelante, DUA- propuesto por Rose y Meyer (2000, 2002). Este concepto inicialmente acuñado por el arquitecto Ron Mace (1997) parte de la idea de que todos los entornos tienen que poder ser utilizados por todas las personas sin necesidad de realizar adaptaciones.

En el contexto de la educación, el DUA supuso una clave determinante para atender la diversidad en toda su amplitud (intereses, motivaciones, culturas, lenguas, identidades sexuales o niveles socioeconómicos). Hasta entonces, la educación había sido diseñada para un alumnado “medio” inexistente. Podemos asegurar, por tanto, que la educación de forma directa e indirecta homogeneizaba las aulas y, en consecuencia, discriminaba -y aún discrimina- a gran parte del alumnado empobreciendo los aprendizajes posibles e invisibilizando la diversidad (Alba-Pastor, 2019).

El DUA que tiene como objetivo el establecimiento de propuestas curriculares flexibles capaces de responder a las necesidades y habilidades del alumnado, supuso un salto cualitativo importante en cuanto a la inclusión educativa. Sus propuestas didácticas nacen de un planteamiento didáctico que abarca todo el rango de diferencias presentes en las aulas y los centros (Alba-Pastor, 2018a, 2018b).

Se fundamenta en teorías del aprendizaje que vienen desde la psicología, conectándolas con investigaciones educativas que han demostrado ser útiles en los procesos de enseñanza para dar cabida a la diversidad de las aulas. También bebe de las tecnologías y su capacidad de dar apoyo e informar y comunicar de manera flexible y, por último, se apoya también en la neurociencia.

No obstante, como se ha ido argumentando, no es suficiente el cambio en el acceso o la modificación de las barreras arquitectónicas y sociales, sino que como aboga el modelo radical de la discapacidad necesitamos ir un paso más allá y preguntarnos cómo está construida nuestra educación. Esta crítica queda expuesta y recogida en la investigación de Rodríguez Herrero y de la Herrán Gascón (2021) que aboga por un cambio de paradigma en la educación que vaya más allá de preguntarnos qué debemos enseñar (contenidos) y cómo

(metodologías). Desde la propuesta del diseño universal de la enseñanza formativa -en adelante DUEF- también se propone preguntarnos por qué y para qué educar. Es precisamente desde esta mirada dónde confluyen la propuesta de la educación ecosocial y el DUEF que a través de la función como gestora del cambio podrá impulsar la orientación educativa (Blasco-Serrano et al., 2023; Boza-Carreño et al. 2007).

El DUEF bebe del enfoque radical de la formación que comienza en uno mismo y la incorporación de temas radicalmente inclusivos como hablar sobre la muerte, la humanidad, el amor o la conciencia humana. La educación ecosocial trae propuestas específicas, tanto teóricas como metodológicas, sobre cómo incluir todo ello en la educación. También el DUEF parte de una crítica y autocrítica pedagógica, en la que se aborda la profundidad de la enseñanza inclusiva no sólo a través de las técnicas didácticas sino de la apreciación de incoherencias en la práctica profesional de la educación. Propone, por tanto, una reflexión profunda del profesorado que aborde los prejuicios que perpetúan la exclusión. A este respecto, la educación ecosocial promueve una educación sexual integral, que incluye enseñanzas sobre la tolerancia, la compasión y la dignidad de todos los seres humanos.

La educación sexual integral nació como una Ley en Argentina en 2006, como respuesta a la prácticamente escasa normativa preexistente en el país y vino para revolucionar el mundo de la educación sexual en el ámbito educativo. Esta innovadora ley ha inspirado movimientos en el mundo de la educación a raíz de su fuerte apuesta por una mirada integradora de la sexualidad. Propone un trabajo educativo centrado en 5 ejes: (1) conocer nuestros derechos; (2) respetar la diversidad de género, raza, capacidad u orientación sexual; (3) reconocer los diferentes modos de vida, la diversidad familiar y la descolonización del pensamiento; (4) cuidar del cuerpo y la salud; y (5) valorar la afectividad y educar en emocionalidad (González del Cerro, 2017).

La puesta en práctica de los principios del DUEF y la educación ecosocial pasan necesariamente por una de las funciones claves de la orientación educativa: la acción tutorial. Para ello, se necesita crear un espacio seguro y reflexivo donde les estudiantes puedan explorar y cuestionar temas profundos y personales, como la identidad, la afectividad y la diversidad. Son también los tutores quienes pueden abordar estos temas de forma inclusiva y contextualizada, en relación a lo que esté ocurriendo en el aula. Además, desde la acción tutorial se pueden organizar talleres, charlas y actividades que fomenten la reflexión sobre la

dignidad humana, la tolerancia y la igualdad de género, tanto en el aula como en la comunidad educativa en general. La orientación tiene la capacidad de liderar proyectos educativos que sensibilicen al profesorado sobre la importancia de cuestionar los prejuicios y las incoherencias en la práctica educativa. No sólo esto sino que pueden colaborar estrechamente con las familias, brindando apoyo y recursos para que se involucren en el proceso educativo, comprendan los enfoques de la educación sexual integral e incluso organicen y dinamicen estos espacios de aprendizaje comunitario.

El DUEF, al igual que la educación ecosocial, propone una mirada ecológica de la enseñanza universal en la que todos los aspectos que rodean a la educación, más allá del alumnado y el aula sean cuidados y cultivados. Al igual que la naturaleza necesita de una tierra fértil, un aire puro y un agua limpia para crecer, la educación debe considerar la calidad y educatividad del entorno que rodea a la escuela: familia, vecines, medios de comunicación, centros sociales y culturales, espacios físicos y materiales, etc. (Rodríguez Herrero y de la Herrán Gascón, 2021).

1.4. El rol de la orientación educativa en la inclusión educativa

La orientación educativa cumple múltiples funciones esenciales en el ámbito escolar, centradas en promover la inclusión y mejorar la calidad educativa. Entre estas funciones se encuentra el asesoramiento y la colaboración en la elaboración, revisión y evaluación de documentos institucionales, así como en proyectos curriculares e iniciativas de innovación educativa. También juega un papel crucial en la promoción de metodologías y culturas inclusivas, sensibilizando a la comunidad educativa y diseñando estrategias que permitan atender de manera efectiva la diversidad en las aulas (Blasco-Serrano et al., 2023; Domingo et al., 2016; Echeita, 2014). Asimismo, participa en la detección de necesidades educativas, aplicando evaluaciones psicopedagógicas, diseñando intervenciones inclusivas y realizando un seguimiento continuo para ajustar las estrategias a las necesidades del alumnado (Boza-Carreño et al. 2007).

La orientación educativa es, por tanto, crucial en el desarrollo psicopedagógico, académico y personal del alumnado ya que sus funciones vienen marcadas por una ética profesional que consiste en velar por el desarrollo integral de los

valores, habilidades y conocimientos de todas las personas del ámbito educativo (Ainscow, 2016; Rodríguez-Herrero y de la Herrán-Gascón, 2021).

También diseña y difunde recursos y materiales que apoyan la intervención educativa y el cambio hacia una cultura inclusiva, así como, fomenta actitudes de inclusión a través de experiencias formativas, seminarios y espacios de trabajo colaborativo que permitan la reflexión conjunta, al tiempo que participa en planes de formación institucional, identificando necesidades y proponiendo mejoras en situaciones educativas complejas. Estas funciones, en su conjunto, buscan construir entornos educativos más equitativos y enriquecedores para todos los estudiantes (Boza Carreño et al., 2007).

Además de aportar este liderazgo inclusivo en la educación, la figura de la orientación educativa es fundamental en la coordinación de la comunidad educativa. Es por ello, que el papel de la orientación desde el asesoramiento cobra especial relevancia a la hora de mejorar las metodologías de enseñanza-aprendizaje en el aula, fomentar la inclusividad, crear un movimiento hacia la horizontalidad de los roles y, en definitiva, guiar la cultura de la escuela hacia unos valores ecosociales (Domingo-Segovia y Hernández-Rivero, 2008).

1.4.1. Horizontalidad e innovación en la orientación

Recientemente, el cambio paradigmático de la orientación viene claramente marcado por ese movimiento inclusivo que pretende crear una escuela en la que todas las personas involucradas en la educación puedan sentirse reconocidas y queridas por sus iguales (Echeita, 2014).

Este cambio paradigmático se da de manera análoga en determinadas funciones de la orientación, viajando así desde una perspectiva psicologicista de la orientación, en la que hay un problema y se aporta como “expertes” una solución, a un movimiento hacia la horizontalidad de los roles y las identidades de los profesionales de la educación, es decir, a un “trabajar con” que entiende la orientación desde perspectivas sociales e interactivas (Hernández-Rivero y Mederos-Santana, 2018; Batalloso, 2006). No es de extrañar que este cambio de paradigma hacia un enfoque más social esté ocurriendo en el momento histórico en el que nos encontramos. Es por ello que la labor de la orientación como proceso de adaptación de la persona a la realidad social, académica o profesional es precisamente ahora, de vital importancia (Batalloso, 2006; Concheiro, 2016).

En efecto, desde la orientación debemos asumir la responsabilidad de crear un currículum con visión sistémica que escape de las lógicas tradicionales que requieren programar por áreas o niveles y mantenga una visión global. Para hacerlo, hemos de partir de la cercanía, buscando qué es lo que ven, sienten y necesitan los docentes en sus clases para llegar al alumnado. Necesitamos salir del rol de “expertes” para predicar con el ejemplo de la horizontalidad. De hecho y tal y como plantean Domingo et al (2016) hemos de acercarnos con planteamientos curriculares transversales que conecten los aprendizajes académicos a través del uso de metodologías activas y vivenciales. La labor orientadora es clave en este sentido, aunque a menudo no se contemplen roles relacionados con lo curricular.

La educación inclusiva tiene mucho que ver con un proceso de enseñanza-aprendizaje equitativo, que tiene en cuenta las necesidades de todo el alumnado. Así, debemos mantenernos actualizadas con las nuevas metodologías de enseñanza, con las nuevas formas de pensamiento y en definitiva con los ojos puestos en el tipo de educación que queremos construir para no olvidar la vida que queremos vivir (Balsalobre y Herrada, 2015; Blasco-Serrano et al., 2023).

El rol de liderazgo que mantiene la orientación a la hora de fomentar la innovación no se entendería sin un acompañamiento de corte investigador sobre las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, esa función investigadora es crucial si queremos alcanzar mayor equidad en las aulas.

1.4.2. La comunicación como herramienta clave

Sin duda, uno de los pilares de la orientación en cuanto a herramientas de trabajo se refiere, es la comunicación. La comunicación y el lenguaje es y ha sido a lo largo de la historia una herramienta de construcción de significados. Con ella, se define lo que vemos, como interactuamos con los demás y de alguna manera, como construimos nuestro entorno. La comunicación ha sido, por tanto, una herramienta muy usada por los sistemas de poder hegemónicos, como es el capitalismo, que como señalan Irving y Malik-Liévano (2019) se han empeñado en normalizar representaciones de su visión del “mundo real”. A través de la conversación creamos nuestra subjetividad individual y construimos nuestra conciencia. Por ello, los discursos imperantes, como el neoliberal, operan de maneras sutiles ya que crean las condiciones a través de las cuales entender el mundo.

Es por ello que la orientación debe prestar especial atención al lenguaje que se utiliza en la escuela, analizando las relaciones de poder existentes dentro y fuera de la institución que además generan o mantienen determinados discursos. Este análisis, nombrado previamente en el contexto del DUEF, nos permitirá ser un eje clave en la resolución de conflictos dentro de la escuela, ya que como indica López (2008), muchas veces los malentendidos están envueltos en el lenguaje. Cuando nos comunicamos no sólo enviamos un mensaje, sino que ofrecemos una propuesta de relación, es decir, el lenguaje además de permitirnos expresar información nos permite relacionarnos con los demás y, por tanto, a partir de él construimos nuestras relaciones. La orientación, debe atender a estos cambios relacionales a través del lenguaje para ser capaz de mantener la cohesión de su comunidad educativa. A través de un lenguaje creativo es posible construir nuevos significados o aportar nuevas realidades que ayuden a crecer de manera inclusiva a las diferentes comunidades educativas (Irving y Málik-Liévano, 2019; López, 2008).

Para ello, la orientación educativa no debe perder de vista el desarrollo de habilidades sociales fundamentales para llevar a cabo nuestra labor orientadora como son la puesta en práctica de la capacidad empática para comprender y conocer al alumnado y su entorno, proporcionando apoyo emocional; la escucha activa para generar un ambiente de confianza y respeto mutuo; o la conciencia ética y el compromiso social que fomenten valores como la equidad, la inclusión y la diversidad como recursos enriquecedores (Lorente Muñoz y Sales Ciges, 2017).

1.4.3. La comunidad educativa al completo

A pesar de tener una visión holística del conjunto de la escuela para poder asesorar de manera innovadora la orientación necesita “acercar el zoom” hasta las aulas. Es imprescindible la observación en el aula para conocer mejor las necesidades y las realidades del alumnado. No sólo esto, sino que este “zoom in” debe ir acompañado de la creación de vínculos con el personal docente y los diferentes profesionales de la educación pues sólo si la orientación es capaz de mostrarse accesible y cercana a la comunidad será realmente capaz de entenderla al completo (Arnaiz, 2011; Fernández-Blázquez, 2018).

Por supuesto, una escuela no será escuela sin todos sus agentes. Las familias, a menudo olvidadas son de vital importancia para la creación de una comunidad justa y ecosocial. Realizan en sus hogares una tarea educadora fundamental y

por tanto forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Resulta por tanto crucial que todos los agentes educadores: familias, profesorado y orientación puedan actuar y darle forma a la escuela de manera conjunta. De hecho, a través de las responsabilidades en el funcionamiento de la escuela y el “sostén” necesario para la educación podremos crear lazos que verdaderamente permitan un vínculo real desde el que trabajar de manera conjunta hacia la transformación social y la ecodependencia (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018; Santana, 2010).

Por tanto, es necesario que todos los agentes implicados participen de la inclusión educativa y social, lo que ha de quedar plasmado en la documentación del centro como herramienta de comunicación y difusión para las familias, docentes y resto de agentes implicados.

El documento por excelencia que hace referencia a la inclusión en un centro educativo es el Plan de Atención a la Diversidad (PAD). En consecuencia, en este trabajo, y partiendo de este marco teórico, se pretende generar un contexto educativo alternativo, en el que se refleje un cambio de paradigma posible, que sea además una propuesta abierta a la reflexión y a la “desobediencia” en las aulas, a atreverse a pensar de otra manera y a actuar de otra manera. La orientación educativa, puede ejercer en este contexto, como motor de cambio y de innovación, en contra de las corrientes más conservadoras y clínicas, con la fuerza de la comunidad y la riqueza del contexto natural y social que cada centro tenga. No se puede olvidar que la transformación educativa necesaria es urgente, puesto que debe mantener presente el avance de los desafíos planetarios y sociales que vivimos.

De esta manera, el presente trabajo tiene como objetivo desarrollar un plan de atención a la diversidad en el marco de la educación ecosocial y la inclusión socioeducativa en una Escuela Bosque del Pirineo Aragonés. De igual manera, se pretende potenciar en esta comunidad educativa una conciencia de equidad, justicia social y desarrollo sostenible.

2. PROPUESTA DE UN PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD PARA UNA ESCUELA BOSQUE

2.1. Normativa de referencia

La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y a sus necesidades (Artículo 4.3 LOE).

El presente PAD se fundamenta en la normativa señalada a continuación:

- LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- DECRETO 164/2022, de 16 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas.
- Orden ECD/804/2021, de 29 de junio, por la que se modifica la Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas.
- Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Orden ECD/913/2023, de 11 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.
- Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

- Orden de 28 de enero de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula la Comisión de seguimiento de las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todo el alumnado desde un enfoque inclusivo.
- Resolución de 10 de octubre de 2018, del Director General de Innovación, Equidad y Participación, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se dictan las instrucciones para la regularización de las resoluciones de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
- Resolución de 21 noviembre de 2017, del Director General de Innovación, Equidad y Participación, por la que se facilitan orientaciones para el desarrollo de la competencia socioemocional del alumnado de los centros públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de Aragón

2.2. Análisis de la situación actual: contexto y respuesta inclusiva en el centro educativo

2.2.1. Introducción al concepto de Escuelas Bosque

Las Escuelas Bosque, también llamadas escuelas al aire libre o escuelas en la naturaleza, son espacios educativos que buscan combinar la enseñanza con el entorno natural. Estas escuelas valoran la interacción directa con la naturaleza, el aprendizaje al aire libre y la conexión con la biodiversidad (Freire, 2011).

Esta pedagogía plantea una pregunta fundamental sobre la relación entre el entorno y el proceso de aprendizaje: ¿Es posible aprender de manera significativa conceptos que no se experimentan ni se viven? En el aprendizaje, la experimentación directa con el objeto de estudio es fundamental, ya que los sentidos juegan un rol clave en este proceso. La neuroeducación destaca cómo los sentidos, junto con la emoción, son esenciales para que una niñe adquiera conocimientos de manera efectiva. Rachel Carson (2012) sostenía que es más valioso preparar el terreno para la niñe que desea aprender, en lugar de saturarlo con información para la cual todavía no está preparado. Carson enfatizaba la importancia del asombro y la emoción que surgen al contemplar la naturaleza, señalando que estos son el acceso al conocimiento. Lo que aprendemos de la naturaleza llega a través de los sentidos, ofreciéndonos enseñanzas que no se encuentran en los libros, y es la propia naturaleza la que despierta la curiosidad que impulsa todo tipo de aprendizaje.

Las Escuelas Bosque y la educación en la naturaleza surgen con el objetivo de promover un desarrollo integral de los niños, considerando sus necesidades cognitivas, emocionales, sociales y físicas (Louv, 2010). Estas escuelas además de fomentar una conexión directa con la naturaleza, contribuyendo a la conciencia ambiental y al respeto por el medio ambiente; buscan estimular la creatividad y la exploración, permitiendo a los niños aprender de manera activa y experimental; facilitando el desarrollo de habilidades sociales, ya que los estudiantes interactúan en un entorno más natural y menos estructurado; y por último, pero no menos importante, mejoran el bienestar emocional, proporcionando un entorno relajado y estimulante, alejando el estrés asociado a las aulas tradicionales.

2.2.2. Contexto del proyecto Escuela Bosque: ubicación, participantes y autogestión

Nuestra escuela, al igual que las escuelas en la naturaleza en general, enriquece tanto nuestro sistema educativo como nuestra sociedad. Estas instituciones son pioneras en el enfoque por competencias, la educación para la salud y el bienestar físico y mental, además de promover una pedagogía centrada en la sostenibilidad. De este modo, se consolidan como espacios dedicados al cuidado y la protección del medio ambiente.

Esta Escuela Bosque es un innovador proyecto educativo en España, que surge en el año 2021 con el impulso de muchas familias que creían necesaria una transformación en los modelos educativos hegemónicos. La escuela comenzó con 9 niños y actualmente cuenta con 26, de entre 3 y 12 años, y 17 familias.

Esta escuela, es un proyecto rural, por desarrollarse en un pueblo de la comarca de la Jacetania y su entorno (sus bosques, sus arroyos, sus campos, etc), y que según el Instituto Nacional de Estadística cuenta con 34 habitantes censados (INE 2020). En cuanto a evolución demográfica se refiere, las comarcas pirenaicas aragonesas desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad han sufrido un proceso de despoblación paulatina, que hace que existan zonas con densidades de población inferiores a cinco habitantes por kilómetro cuadrado. Por tanto, este proyecto contribuye directamente a dinamizar el territorio y presentar nuevas oportunidades que permiten fijar población, o al menos, expandir el abanico de oportunidades para tal hecho, y por lo tanto, es un proyecto que directamente lucha contra la despoblación de estos lugares.

Por otro lado, y no menos importante, es que este es un proyecto cooperativo, que inicia su andadura como entidad jurídica en julio 2021, bajo la personalidad jurídica de Asociación Educativa, establecida de esta forma por tener un carácter democrático y por la simplicidad a la hora de constituirse y operar. Posteriormente, en septiembre de 2023, el proyecto se formaliza como Cooperativa de iniciativa social, por dar un marco legal en el que hubiera cabida tanto para las educadoras como para las familias que forman parte del proyecto.

El proyecto funciona bajo el principio de la autogestión. Esto quiere decir que las familias son un grupo que crea, colabora, se organiza, soluciona, conversa y decide sobre la escuela. También, las familias implicadas son las personas responsables de velar y actuar en aras de cubrir las necesidades que se presenten para salvaguardar el proyecto y ayudar a que se desarrolle lo más armónicamente posible.

Con el fin de responder a las necesidades del proyecto, las personas adultas de las familias del proyecto se integran en grupos de trabajo – en adelante GT-. Un GT, será un grupo de 2 o más personas que de forma colaborativa realizarán una serie de tareas concretas. Cada GT establece su modo de funcionar, de gestionar las tareas de comunicación interna, de organizarse y cuidando de que la toma de las decisiones se realice según los principios de la comunidad.

Actualmente y según el mapeo realizado de tareas y necesidades del proyecto existen los diferentes grupos:

- GT materiales
- GT biblioteca
- GT gestión económica y administrativa
- GT comunicación y redes
- GT educación sexual integral
- GT facilitación de grupo
- GT proyección
- GT acogida
- GT espacio y mantenimiento
- GT eventos

El equipo pedagógico está formado por 2 maestras de Educación Primaria, una maestra de Educación Infantil y una psicóloga formada en Orientación Educativa.

2.2.3. Principales objetivos del proyecto educativo

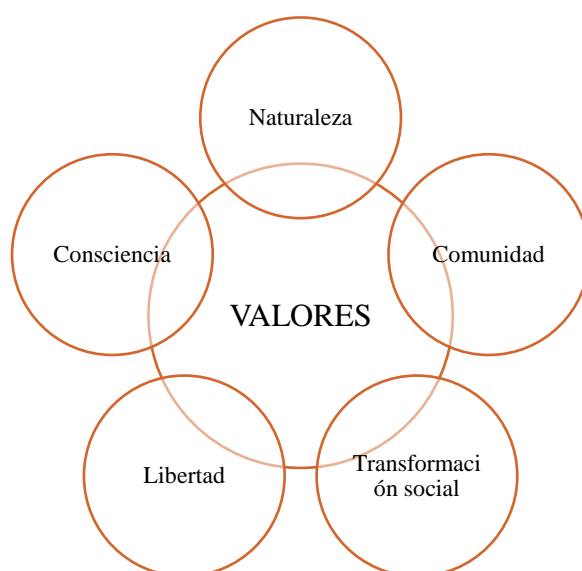
- Crear una escuela en la naturaleza, entendiendo que ésta es en sí misma fuente y lugar de aprendizaje, poniendo en el centro la educación para la sostenibilidad, el desarrollo y la ciudadanía global.
- Responder a las necesidades de los niños en este periodo de su vida, mediante la implementación de una pedagogía basada en metodologías activas, en donde el profesorado reconoce las situaciones de aprendizaje que se dan a diario en la realidad natural y social de la escuela y las utiliza en pro de aprendizajes significativos, cercanos a los niños, transversalizando conocimientos e interconectando áreas del saber, para comprender la diversidad de la realidad, los seres humanos, la vida y el mundo.
- Aplicar el currículo educativo de la Comunidad de Aragón, en cumplimiento con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Incorporar a la educación como pieza clave en el desarrollo sostenible, a través, de la adopción de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que las Naciones Unidas promulgó en el año 2015.

2.2.4. Valores del proyecto

Los valores del proyecto se encuentran en consonancia con los principios de una educación ecosocial (figura 1):

Figura 1.

Valores del proyecto



2.2.5. Metodologías y líneas pedagógicas

Los integrantes de la escuela ven la educación desde una perspectiva ecosocial. Esta parte de la pregunta “¿qué es lo que necesita el ser humano y la tierra, en este momento histórico para que podamos vivir?”. Somos seres ecodependientes; necesitamos la naturaleza que habitamos y de la que somos parte y por tanto la acción educativa tiene que darse en y con el contexto natural. A través de la relación con el medio construimos un sinfín de aprendizajes y saberes para constituirnos como personas felices, sanas y transformadoras. Reconoce además que las personas somos seres interdependientes, es decir, que necesitamos la comunidad y la sociedad para ser y vivir bien. Los cuidados y las necesidades de las personas y el grupo son importantes dentro de la acción educativa y todos los procesos de aprendizaje se llevan a cabo teniendo en cuenta que el apoyo mutuo y la colaboración son parte de quienes somos como especie. Nos cuidamos, nos queremos, nos ayudamos y vivimos, pensamos y reflexionamos sobre los valores universales; la solidaridad, el respeto a la diversidad, la justicia social, la libertad...

Se confía en la capacidad de los niños para participar activamente en el presente y en el futuro que sueñan. Aportando desde sus capacidades y sus momentos evolutivos, sus pensamientos y sus reflexiones en torno a un futuro que es posible, sostenible, comprometido y diverso. Para ello, son los niños quienes a través de diferentes responsabilidades transforman la escuela día a día.

La metodología está basada en metodologías activas, en la que los niños aprenden a través de su cuerpo, siendo personajes activos de su propia educación, apostando no tanto por la mera adquisición de contenidos sino por el desarrollo de las competencias.

Esta metodología se apoya en los principios de la Neurociencia, que dice que cada cerebro es único y por ello aprende a ritmos diferentes. El aprendizaje se construye a través de cada experiencia, y surge de la emoción del niño y la niña en contacto con la vida. Parte de la curiosidad innata del ser humano por conocer las verdades del mundo que le rodea, así como de su capacidad y predisposición a seguir siempre mejorando y aprendiendo (Carson, 2012; Wild, 1999).

Es una metodología basada en la capacidad del ser humano para aprender holísticamente, con el cuerpo (incluida la mente) y el alma. Por ello da especial importancia al acompañamiento emocional. Entendemos que conocernos, comprendernos y saber expresar lo que sentimos y lo que necesitamos, tiene que ser parte primordial del aprendizaje en la escuela. Sólo a través de este aprendizaje lograremos personas autónomas, conscientes y felices, capaces de ser dueñas de su propia vida. Por ello, la metodología parte de conocer a las personas con las que se está conviviendo, para crear relaciones afectivas y proporcionar un marco seguro. Se pretende por tanto ofrecer herramientas para que los niños puedan conocerse, comprenderse y quererse desde sus diferencias individuales, pero formando parte del mismo bosque.

Se entiende que aprender tiene que estar ligado a la alegría. La alegría por conocer, por sentir, por compartir y por sentirnos vivos. Por ello, es una metodología que en sí misma es creada desde la alegría y la vida.

Se sitúa en un paradigma constructivista, basado en el aprendizaje significativo por el cual se acompaña al estudiante partiendo de lo que él ya sabe para caminar hacia lo que puede llegar a alcanzar, ofreciendo los estímulos adecuados. Desde esta forma de concebir el proceso de aprendizaje, los niños tienen un carácter activo tanto a la hora de organizar lo nuevo con lo previo como

en el propio proceso, en el que se incluye la toma de decisiones. Les niños son, por lo tanto, protagonistas de su aprendizaje.

Es una metodología que parte del nivel de la persona que aprende, adaptándose a los ritmos de trabajo y ofrece una atención individualizada, adecuada a sus diferentes posibilidades y características, respetando lo diverso de cada niño y poniendo esta diferencia en valor. Todo ello sin perder el punto de vista social, dando una gran importancia al aprendizaje cooperativo y el apoyo mutuo, rescatando la idea de que se aprende más fácil y mejor entre iguales. Desde el punto de vista cognitivo, el aprendizaje entre iguales supone que los esquemas de conocimiento de los niños entre sí, están más próximos y por tanto son capaces en muchas ocasiones de enseñar más y mejor que la persona adulta (Piaget, 1974, Vygotsky, 1979). Además, este aprendizaje colectivo ofrece la posibilidad de entender a la otra persona y de verse reconocido en ella.

El contacto directo con la naturaleza hace que los niños aprendan directamente con y del entorno. Este contacto les plantea problemas prácticos, que tienen que ser capaces de resolver en su vida cotidiana. Creemos que el asombro por lo cotidiano trae consigo el desarrollo de la curiosidad y la reflexión. Nuestra metodología considera que es fundamental hacerse preguntas sobre el mundo. A partir de la curiosidad cuestionamos el mundo que nos viene dado y buscamos entenderlo. A través de esas observaciones, preguntas e hipótesis de lo establecido conseguimos desarrollar la mente científica y también la mente crítica.

Partiendo de centros de interés y de lo que sabemos y queremos saber, organizamos los distintos elementos curriculares. En este sentido, los contenidos están muy conectados a la funcionalidad, han de sentirse como aprendizajes útiles. Por lo que los aprendizajes de contenido tratan de conectar las propuestas de trabajo con la vida real y con los usos sociales.

El modelo de currículo es abierto y flexible (Escudero y Martínez, 2011; Parrilla, 2005), buscando siempre la inclusividad de todo el alumnado, de tal manera que nuestra pedagogía busca trabajar de manera activa y transversal los aprendizajes. Esto quiere decir que los contenidos de lo que aprendemos se repiten en lo que vemos, lo que manipulamos, lo que escribimos o de lo que hablamos. Buscamos aprender a partir de actividades significativas y vitales que sean atractivas, útiles, experimentales y con repercusión social. Creemos que los contenidos, a pesar de ser importantes, son secundarios puesto que son

objetivos que se centran en el final. Interesa centrarse en los procesos de aprendizaje que buscan cómo llegar a esa información y que, por tanto, ponen en el centro la comunicación, la resolución de problemas, el planteamiento de proyectos, la cooperación, las preguntas e intereses cercanos, el esfuerzo, la creatividad, la escucha y la participación.

Es una metodología que apuesta por la democracia profunda y la realidad del aula como sistema social, por tanto, inherente a la metodología existen espacios que buscan generar un sentido de pertenencia a través del diálogo, la organización, la escucha y la toma de decisiones de todo alumnado como es por ejemplo la asamblea semanal y las responsabilidades.

Se utilizan estrategias y agrupamientos inclusivos en los que haya momentos de expansión y juego al aire libre y situaciones de aprendizaje de interior. Cuando el aprendizaje se da en un espacio de interior buscamos que existan momentos de trabajo individuales, en pequeños grupos o del gran grupo, flexibilizando los diferentes formatos de agrupamientos para conseguir formas de aprender diversas. Utilizamos unidades de trabajo estructuradas y fáciles de seguir que permitan avanzar a ritmos diferentes y de manera autónoma.

A la hora de aprender, se entiende el error como parte de todo proceso de aprendizaje, por ello se utiliza como estrategia para aprender de forma activa, consciente y reflexiva. Alejamos la idea de error como fracaso para utilizarlo como parte de la construcción del conocimiento a través del método ensayo-error (Coma-Roselló et al., 2022).

Estamos en un mundo globalizado e interconectado (Irving y Malik-Liévano, 2019; Vigo Arrazola et al. 2023). Las nuevas tecnologías nos han llevado a la era de la información. Al mismo tiempo, mal usadas, están creando consumidores pasivos con poca capacidad para pensar y reflexionar, o de crear información útil. También nos alejan de los saberes cotidianos y del uso de nuestros cuerpos como manera de estar, aprender y conectar con nuestro entorno. Se considera necesaria, ahora más que nunca, una escuela de pensadores, en la que les niños sepan analizar las fuentes, el discurso, la audiencia y en definitiva sean críticos con la información que reciben. Una actitud crítica puede ayudar a obtener la visión compleja de las realidades que vivimos y permitirnos vivir en la incertidumbre tomando conciencia de que muchas veces no existe una única verdad.

A través de la escritura, la lectura y la reflexión se entrena el pensamiento en la búsqueda de uno mismo y por tanto también de su ética. A través de esta actitud filosófica se puede profundizar en conocer quiénes queremos ser y cómo queremos mostrarnos al mundo, haciéndonos, en nuestra medida, responsables de nuestro estar en la Tierra.

El aprendizaje de la lectoescritura parte de esta premisa; entendemos que escribir y leer no es simplemente aceptar, copiar o memorizar. Es un trabajo cognitivo complejo y un proceso madurativo en el que la persona tiene que razonar los datos, crear hipótesis, generar estrategias para resolver el problema y por tanto construir el propio pensamiento. Nuestra escuela apuesta por un aprendizaje constructivista de la escritura, que parte del propio significado de la palabra y de lo que le niño ya sabe.

Buscamos también a través de la lectura y la escritura conectar con el alma, aumentar la creatividad y apreciar la belleza a través de la poesía, la literatura u otros escritos. Entendemos que la comunicación va más allá de la lectoescritura y por lo tanto, exploramos otras formas de sentirnos conectados como puede ser a través de la danza y la música.

Entendemos que la neurodiversidad es una parte natural de la sociedad. Los niños neurodivergentes tienen cerebros que funcionan de maneras distintas, lo que puede llevar a desafíos únicos en la vida diaria. Sin embargo, también pueden tener habilidades y talentos únicos que deben ser valorados y apoyados. Nuestra mirada pedagógica no concibe la neurodiversidad como un problema que necesita ser curado, sino como una forma diferente a la norma de hacer, pensar, actuar y crecer que debe ser aceptada y celebrada (Davis, 2013; Guerra, 2021).

Por último, y no menos importante, creemos en la educación sexual integral. Es decir, en el autoconocimiento de nuestro cuerpo y su salud, la afectividad, nuestros derechos y las diferentes construcciones sociales que lo atraviesan (neurodivergencias, género, raza, clase, orientación sexual). Sólo bajo el desarrollo integral de nuestra sexualidad podemos construir narrativas de vida propias y conscientes de quiénes somos y qué lugar habitamos en el mundo. También de reconocer nuestros privilegios y trabajar por la transformación social hacia un mundo más justo.

2.3. La atención a la diversidad en las Escuelas Bosque

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2011) advierte que los estudiantes con discapacidad tienen menos probabilidades de permanecer en la escuela y de avanzar en sus estudios, una situación similar a la que enfrentan los estudiantes extranjeros. Tanto los inmigrantes de primera generación (Cordero et al., 2013) como los de segunda generación (UNESCO, 2008) obtienen resultados académicos inferiores. Una de las causas señaladas para este fracaso es que la inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas ordinarias no ha sido acompañada de la necesaria renovación pedagógica y curricular, lo que ha impedido cambios significativos en las prácticas docentes (Escudero y Martínez, 2011).

2.3.1. Principios generales

La Escuela Bosque ofrece un entorno educativo enriquecedor y diverso al ser ésta, la diversidad, una característica inherente a toda comunidad educativa. En este sentido, la diversidad no se limita únicamente a aspectos étnicos o culturales, sino que abarca una amplia gama de diferencias individuales, incluyendo neurodivergencias, géneros, razas, orientaciones sexuales o estilos de aprendizaje, entre otros.

Las actuaciones generales son aquellas estrategias y medidas diseñadas para beneficiar a todo el alumnado, promoviendo un entorno de aprendizaje accesible y adaptado a la diversidad de capacidades, intereses y necesidades. Estas incluyen metodologías activas, adaptación de materiales y recursos, o la creación de ambientes que favorezcan la participación.

En una escuela bosque, en la mayoría de los casos, no se considera necesario realizar apoyo específico –por ejemplo, apoyo especializado o adaptaciones significativas del currículo– porque su modelo pedagógico está intrínsecamente diseñado para ser inclusivo y adaptarse a la diversidad del alumnado. Solo en determinados casos, muy concretos sería necesario llevar a cabo actuaciones específicas, tal y como indica la legislación actual (LOE, 2006; LOMLOE, 2020). Este enfoque educativo se basa en el aprendizaje experiencial en la naturaleza, donde las actividades son flexibles, personalizables y centradas en el ritmo, los intereses y las capacidades individuales de cada niño. El entorno natural y la metodología abierta permiten que todos los estudiantes participen en igualdad de condiciones, sin necesidad de establecer adaptaciones formales, ya que las

propuestas educativas parten de la observación directa y la respuesta a las necesidades específicas que surgen en el momento.

Por tanto, la implementación de este Plan de Atención a la Diversidad se presenta como una necesidad imperante en esta escuela y puede resumirse en los siguientes principios:

- a. Contacto con el entorno natural
- b. Dotar de flexibilidad el horario
- c. Aprendizaje activo
- d. Conexión con la naturaleza para el aprendizaje significativo
- e. Aprendizaje experiencial
- f. Colaboración y comunidad

2.3.2. Hacia una inclusión real: actuaciones generales

Partiendo de estos principios, la atención a la diversidad en el aula no debe depender de recursos especiales o separados, sino del compromiso de toda la escuela para incluir a todes les estudiantes en experiencias educativas compartidas. La verdadera inclusión crea entornos de aprendizaje comunes, basados en un currículo único que se adapta a las diferentes necesidades. No se trata de apartar a les alumnes por sus diferencias, sino de desarrollar estrategias que respondan a la diversidad dentro de un marco común. Esto requiere cambiar la cultura y las relaciones en el aula, fomentando la cooperación y el apoyo mutuo, para que la diversidad sea vista como algo valioso y enriquecedor para todes.

Este enfoque lleva a una idea muy clara: hablar de inclusión en el aula significa construir una comunidad educativa donde todes tengan el derecho de sentirse parte de ella, y donde la participación en igualdad de condiciones sea un derecho fundamental. Esto implica que todes les estudiantes, independientemente de sus características, tienen el derecho a ser miembros plenos en el aprendizaje y la vida social de la escuela. El aula, como un sistema social que no está aislado del centro educativo ni de la sociedad, debe verse como una comunidad diversa, de aprendizaje y apoyo. Estas ideas guiarán el desarrollo de estas actuaciones generales.

Las propuestas incluyen cambios en la dinámica social entre el alumnado y el profesorado. Fomentando actividades conjuntas, solidarias y de colaboración,

tanto dentro de las aulas —no solo como método de aprendizaje, sino también para el desarrollo social— como en el trabajo de planificación, enseñanza y evaluación que llevan a cabo los diferentes agentes educativos.

Por ello, nuestras propuestas en torno a las actuaciones generales van a girar en torno a 4 pilares (Parrilla, 2005): la escuela como sistema social, la escuela como comunidad de la diversidad, las actividades en el aula y el aula como comunidad.

a. La escuela como sistema social

- Reuniones trimestrales del equipo pedagógico con GT facilitación de grupos.
- Vínculos comunitarios.
- Revisión anual de la inclusividad de los espacios de aprendizaje y reconfiguración de los mismos.
- Reutilización de los recursos y profesionales destinados a la atención a la diversidad.
- Reuniones semanales de todo el equipo pedagógico.
- Implicación del alumnado en el funcionamiento de la escuela a través de responsabilidades.
- Autogestión de la comunidad
- Biblioteca comunitaria

b. La escuela como comunidad de la diversidad

- Formación del Grupo de trabajo de familias y equipo pedagógico (GT Educación Sexual Integral)
- Enfocar la diversidad como un tema común a partir de retos y habilidades
- Personalizaciones al alumnado neurodivergente

c. Las actividades en el aula

- Círculo de la mañana
- Zonas de aprendizaje
- Tiempo propio
- Manual
- Emocionario a través del arte

- Escritura libre
- *Proyecto de investigación a partir de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*
- *Lectura libre a la llegada*
- *Estrategias de teatro del oprimido para resolver conflictos*
- *Comunicación No Violenta (CNV)*
- *Estrategias en relación con el DUA y del DUEF*
- *Aprendizaje significativo*

d. *El aula como comunidad*

- *Naturaleza como aula*
- *Aula multigrado*
- *Asambleas (1° a 6° de Educación Primaria)*
- *Relaciones que potencian aspectos positivos*
- *Atención a la gestión emocional a través de la naturaleza*
- *El libre movimiento*

2.4. Estrategias para la evaluación y seguimiento del alumnado

Desde un enfoque educativo ecosocial, con una visión evaluativa orientada a la formación y la inclusión creemos necesario un cambio sustancial en los formatos y metodologías utilizados para la evaluación. Actualmente, vemos que la evaluación “oficial” reduce el proceso a medir y asignar calificaciones desfavoreciendo el desarrollo integral de los niños y centrándose en clasificarlos, jerarquizarlos y fomentar la competencia a través de criterios externos estandarizados y puntuaciones. Lo cual, además, se convierte en un trámite burocrático que consume el tiempo y la creatividad docente y reduce notablemente la calidad educativa (Murillo, 2024).

Una calificación numérica no da información sobre el proceso de aprendizaje, los saberes o competencias desarrollados, las capacidades a mejorar o los logros personales alcanzables. Tampoco da información sobre la situación socioeconómica y cultural del alumnado, lo cual, es fundamental para entender los procesos de aprendizaje. Es por ello que en esta escuela se descarta la calificación cuantitativa.

Ante una niña atravesando “dificultades” en algún aprendizaje preferimos optar por analizar a qué se debe esa situación y cómo podemos ayudar de manera

interna o externa al aula, dando tiempo y valorando qué otros logros sí que se están dando para ayudarle a seguir creciendo y reforzar su autoconcepto.

La evaluación es un proceso conectado a la pedagogía, la metodología, el contexto y, sobre todo, nuestra concepción de la educación y la escuela.

En una escuela multigrado, rural y en la que se implementan metodologías activas, se desarrollan procesos constantes de observación individual de cada niño en diversas situaciones. Además, se cuenta con un acceso más cercano a su contexto, lo que nos permite comprender de manera más directa la realidad socioeconómica y cultural del alumnado. Por tanto, no sólo es necesario evaluar desde un punto de vista de saberes y competencias sino de valores como la cooperación, el respeto, la consciencia, el trabajo o la perseverancia, la curiosidad y la motivación por aprender, la creatividad artística y musical o el compromiso con lo que se hace.

A la hora de evaluar, es necesario plantearse no sólo el proceso de cada niño en su evolución y aprendizaje sino también nuestros propios procesos de enseñanza y prácticas docentes, así como el estado de la escuela en su conjunto.

La legislación (LOE, 2006; LOMLOE, 2020) propone tres etapas clave para la evaluación:

- Diagnóstica inicial, al comienzo de los cursos, centrada en competencias y sin carácter clasificatorio.
- Evaluación ordinaria, continua y formativa, que abarca tanto al alumnado como al proceso de enseñanza y la práctica docente a lo largo del curso.
- Evaluación final, de tipo sumativo, realizada al cierre del curso o ciclo.

Sin embargo, en aulas multigrado, en entornos rurales o donde se emplean metodologías activas, aplicar estos momentos evaluadores mediante exámenes y calificaciones puntuales resulta inadecuado. Para alinear estas evaluaciones con un modelo más constructivista, decidimos reinterpretar estos momentos como un proceso de observación continua, apoyado por herramientas específicas y análisis de las producciones del alumnado.

Para ello, se propone el uso de una evaluación auténtica (Lukas Mujika y Santiago Etxebarria, 2022; Torres Maldonado, 2023). Una evaluación integral que promueve la autonomía en el aprendizaje y fomenta la metacognición, involucrando al alumnado a través de procesos de autoevaluación y coevaluación. No se enfoca exclusivamente en asignar calificaciones, sino que

valora y considera el proceso de aprendizaje en su conjunto. Así, la evaluación se entiende como una herramienta para el aprendizaje, no como un objetivo final en sí misma. Hay distintas formas de participar en la evaluación:

Desde el punto de vista del alumnado:

- Autoevaluación. El alumnado evalúa su propio proceso de aprendizaje.
- Evaluación compartida. El alumnado pone en común con las docente la autoevaluación.
- Calificación dialogada. Se parte de la autocalificación del alumnado, pero se dialoga sobre la calificación.
- Coevaluación. Evaluación entre iguales.
- Evaluación grupal: entre el propio grupo de trabajo y a partir de una rúbrica que incluye, por ejemplo:
 - Respeto (ambiente de cuidado entre integrantes del equipo)
 - Planeación de las tareas (las tareas se distribuyen de manera equilibrada entre los miembros del equipo)
 - Compromiso (todas las personas acaban el proyecto)
 - Motivación (interés, ganas, ilusión)
 - Comunicación (antes de hacer nos repartimos tareas, vamos hablando durante el progreso, nos hablamos con cuidado)

Desde el punto de vista docente:

- Observación continúa:
 - Registros de observación puntuales
 - Reuniones pedagógicas semanales
 - Guías de observación o de logros
- De análisis de desempeño y rendimiento:
 - Guías quincenales
 - Diarios, trabajos, conferencias
 - Productos del proyecto de investigación
 - Organizadores gráficos: esquemas, mapas conceptuales
 - Pruebas orales u escritas
- Evaluación docente narrativa del alumnado: al final de trimestre se entrega una evaluación en formato de carta a todo el alumnado en el que se narran sus procesos de aprendizaje de manera integral. Se enumeran también los diferentes contenidos trabajados.

3. EVALUACIÓN DEL PAD

La evaluación de los planes educativos es un proceso estructurado que busca analizar y valorar los aspectos fundamentales de los documentos y estrategias que rigen la actividad en los centros escolares (Mujika y Etxebarría, 2022). Este proceso tiene como objetivo asegurar que los planes implementados sean inclusivos, efectivos y alineados con las necesidades de los estudiantes y la comunidad educativa. En particular, cuando se evalúan documentos como el Plan de Atención a la Diversidad (PAD), es esencial garantizar que las estrategias respondan a la diversidad de capacidades y características de los estudiantes, promoviendo una educación equitativa y adaptada a sus necesidades específicas (Parrilla, 2005; Vigo-Arrazola et al., 2023).

La implicación de la comunidad en este proceso es clave para mejorar la calidad educativa y fomentar la corresponsabilidad. Involucrar a docentes, estudiantes, familias y otros actores permite identificar necesidades, promover un enfoque inclusivo y garantizar que las decisiones se tomen de manera participativa. Además, fortalece la rendición de cuentas y la transparencia, contribuyendo al desarrollo de estrategias sostenibles y efectivas (Mujika y Etxebarría, 2022).

Como primer paso, es necesario realizar una evaluación inicial de la propuesta, para posteriormente llevar a cabo una evaluación del proceso y una evaluación final cada curso, con el fin de mejorar el PAD de manera continua.

3.1. Evaluación inicial

Los objetivos de esta evaluación inicial son:

- Identificar necesidades y percepciones diversas: comprender las necesidades específicas de los estudiantes y las expectativas de las familias y del equipo pedagógico en relación con la atención a la diversidad, asegurando que el plan responde a las realidades del contexto educativo.
- Evaluar la efectividad del plan: analizar si las estrategias, recursos y actividades implementadas en el plan de atención a la diversidad están logrando los resultados esperados en términos de inclusión, equidad y mejora del aprendizaje de los estudiantes.
- Promover la participación y el compromiso: fomentar la implicación activa de los actores educativos, creando un sentido de corresponsabilidad en la implementación y mejora del plan.

- Detectar barreras y oportunidades de mejora: identificar los principales desafíos que limitan la efectividad del plan y recoger propuestas concretas para superarlos desde las distintas perspectivas de los participantes.
- Fortalecer la comunicación y la cohesión entre agentes educativos y educandos: facilitar el diálogo entre familias, estudiantes y el equipo pedagógico, promoviendo un entendimiento común de los objetivos y estrategias del plan.
- Valorar el impacto emocional y social: evaluar cómo el plan contribuye a mejorar el clima escolar, la autoestima de los estudiantes, la integración de las familias y la colaboración entre docentes y estudiantes.

De acuerdo con estos objetivos, se ha realizado una evaluación inicial de la propuesta de PAD mediante un grupo de discusión con las familias, el equipo docente y parte del alumnado. Para que las familias y acompañantes pudieran participar de manera crítica, se les envió el PAD por correo electrónico tres semanas antes.

3.1.1. Participantes y proceso de recogida de los datos

Los participantes del grupo de discusión fueron 2 personas en calidad de investigadoras-evaluadoras, 7 personas como familias (5 mujeres y 2 hombres), 2 personas pertenecientes al equipo pedagógico (2 mujeres) y 3 estudiantes (niñas) de 7, 8 y 9 años. Para la recogida de datos inicial se realizó un grupo de discusión con los participantes. Previo a la sesión se pidió el consentimiento de todas las personas participantes para grabarla en formato audio, todas consintieron. La sesión duró 1h 30 minutos y fue grabada con un dispositivo móvil.

Al inicio de la sesión se realizó una presentación del porqué de la evaluación y un sondeo sobre las expectativas de los participantes. El grupo de discusión se desarrolló a partir de 5 preguntas: 2 de ellas en torno a la diversidad en la escuela y otras 3 en torno a la propuesta del Plan de Atención a la Diversidad. Las preguntas realizadas se detallan a continuación:

1. ¿Cómo veis vuestra escuela en torno a la diversidad?
2. ¿Cómo os gustaría que fuese?
3. La propuesta del Plan de Atención a la Diversidad ¿atiende a vuestras necesidades e intereses? ¿Responde a vuestro día a día?
4. ¿Qué te gustaría que incluyera el PAD? En caso de no se haya leído.
5. ¿Os sentís implicados en el Plan de Atención a la Diversidad?

La dinámica para responderlas fue plasmar de manera individual una idea clave en torno a cada pregunta y escribirla en un post-it. Después, comentar esa idea clave en subgrupos de dos o tres personas y finalmente, compartir al gran grupo las conclusiones de cada subgrupo.

Para cerrar, se hizo una ronda en la que cada persona compartió una palabra acerca del desarrollo de la propia sesión a modo evaluativo.

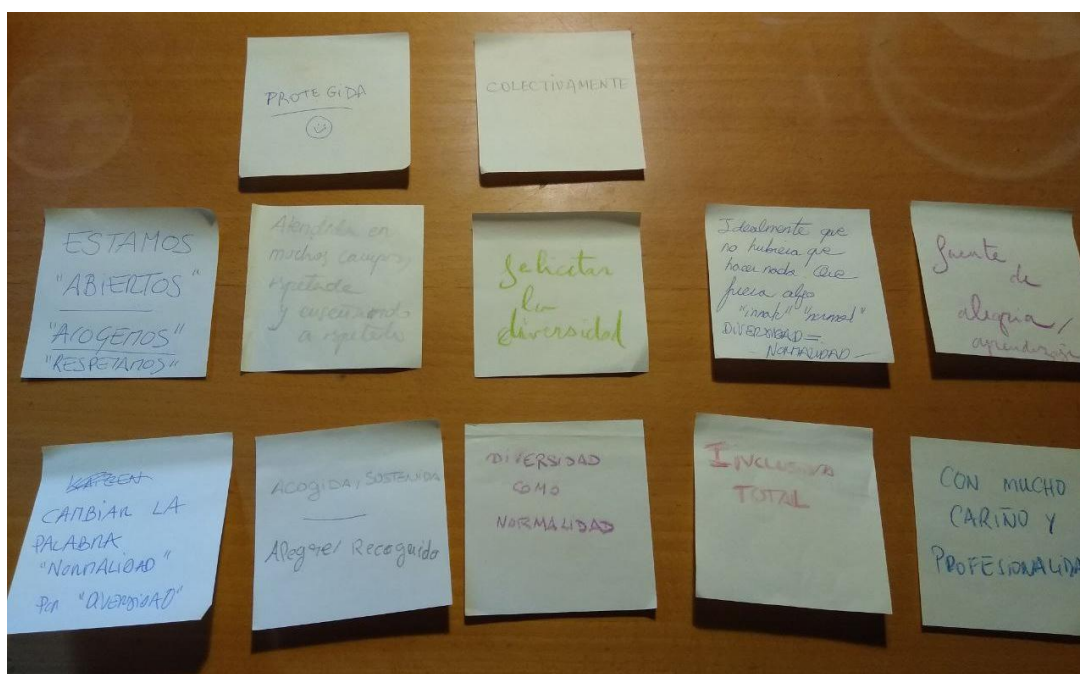
3.1.2. Análisis de la información

Para analizar la información obtenida en el grupo de discusión se transcribió la sesión de audio a texto. Posteriormente, se hizo un análisis cualitativo de la información mediante un análisis temático (Charmaz, 2006) rescatando en cada pregunta las ideas clave. El análisis fue realizado por la investigadora-evaluadora con la supervisión de una investigadora externa.

Además, se transcribieron también las ideas recogidas en los post-it. (Figura 2).

Figura 2.

Post-its de las preguntas 1 y 2



3.2. Resultados iniciales y discusión

A continuación, se detallan en una tabla los resultados principales obtenidos del grupo de discusión con familias, docentes y estudiantes.

Los resultados se organizan en base a las preguntas realizadas. No obstante, las respuestas se han reorganizado, dado que, en el grupo de discusión, la conversación fluctúa de un tema a otro.

Tabla 1

Categorías de la evaluación inicial

Pregunta 1. Percepción de la atención a la diversidad en la escuela.

- Acogimiento de la diversidad
- Sostenida colectivamente
- En formación continua

Pregunta 2. ¿Cómo os gustaría que fuese la escuela en torno a la diversidad?

- Repeto a la diferencia y normalizar la diversidad
- Como fuente de alegría y crecimiento
- Tiene que ser accesible y gratuita
- Permeable al exterior

Pregunta 3. ¿El PAD atiende a vuestras necesidades e intereses?

- Se trabaja desde la complejidad
- Recoge la escuela y el entorno social
- Propuestas de mejora
 - Ajustar el PAD a Educación Infantil
 - Ideas para trabajar la expresión emocional
 - Encuentros prácticos de familias para trabajar la diversidad
 - Necesidad de difundir el trabajo

Pregunta 4. ¿Qué te gustaría que incluyera el PAD? En caso de que no lo hayas leído.

- Acoger y celebrar la diversidad.

Pregunta 5. ¿Os sentís implicadas como familias en la diversidad? Propuestas de mejora

- Diversidad en las formas de participar de la escuela
 - Tutorías
 - Asambleas pedagógicas
 - Evaluaciones fin trimestre
 - Formaciones de Educación Sexual Integral
 - Evaluación familias a docentes
 - Talleres de familias a estudiantes
 - Formas parte de los grupos de trabajo (GT)
- Atención a las necesidades de manera personalizada
- Gobernanza de la comunidad a través del consenso
- Necesidad de difundir el trabajo
- Propuestas de mejora
 - Mejorar espacios de aprendizaje de las familias

3.2.1. Percepción de la diversidad en la escuela

Les participantes describen la escuela como un espacio que *acoge la diversidad* "pone en el centro esas necesidades" (familia1), y *escucha las voces* como señala la familiar1: "Me da la impresión que el equipo pedagógico toma el tiempo de escuchar a cada uno o cada una para entender qué necesita en cada momento", lo que refleja un compromiso con la inclusión y la horizontalidad (Parrilla, 2005). Así lo señala una de las participantes: "(...) la diversidad en la escuela como seres diversos que somos es acogida y sostenida" (Familiar2)

La descripción de la escuela como *sostenida colectivamente*, tal y como la describe una docente "la sostenemos de manera colectiva" (docente2), y en *formación continua* y en *evolución* enfatiza la conexión entre educación y democracia profunda, como señala un participante: "mucho cariño y profesionalidad porque claro puedes tener mucho cariño, pero también creo que estáis en una continua formación" (familiar5). De esta manera, las afirmaciones de les participantes están en consonancia con uno de los pilares de la educación ecosocial (Herrero y Gago, 2023; Mindell, 2016).

La idea de la "formación continua" responde a la necesidad de transformar las prácticas educativas para integrar principios de ecojusticia y ecodependencia, promoviendo una visión colectiva y crítica de la diversidad. Este enfoque está en línea con la pedagogía del asombro, que subraya la importancia de aprender de manera experiencial y participativa (Carson, 2012; Coma-Roselló et al., 2022; Kolb, 1984). Asimismo, esta idea también se ajusta a lo que propone el DUA (Alba Pastor, 2018a, 2018b, 2019), acerca de la revisión de la metodología. Además, la flexibilidad nombrada por les participantes puede vincularse al Diseño Universal de Enseñanza Formativa (DUEF), en el que el equipo pedagógico revisa sus prácticas y reflexiona sobre por qué y para qué educar, y no exclusivamente en las metodologías.

3.2.2. La escuela ideal en torno a la diversidad

El ideal de escuela se basa en *respetar la diferencia y normalizar la diversidad*, tal y como describe la familiar 3 "(...) me refiero a muchos chavales con problemas de aprendizaje o cerebros no típicos, que son muy funcionales pero que no se adaptan al tipo de educación que les has dado" y añade "eso, intentar integrar que realmente no puede ser un todos igual". También el ideal es considerarla como *fuentes de alegría y crecimiento* como indica la familiar1 "verlo como que tenemos una fuente de alegría para aprender otra cosa". Además, les

participantes destacan la necesidad de que la educación sea accesible y gratuita como señala la docente1: “una forma de poder acoger la diversidad es que fuera gratuita, porque de esta manera podrían entrar todas las personas, no solo esas personas con un nivel económico o una cultura que dice, bueno, aunque no tenga mucho dinero yo lo pongo aquí”. Estas aspiraciones se alinean con los principios de la educación ecosocial, que abogan por una comunidad educativa consciente de su interdependencia con el entorno natural y social, además de accesible y gratuita para ser realmente inclusiva (Bellido-Cala, 2021; Garcés. 2020; Mattarollo y Sánchez García, 2024).

El principio de ecojusticia resalta en la idea de “traspasar las fronteras” fortaleciendo los vínculos con el exterior y promoviendo una educación inclusiva que no se limite al espacio escolar, sino que actúe como motor de transformación social (Biesta, 2009; Herrero y Gago, 2023; Slee, 2019). Esta idea de ser *permeables al exterior* es señalada por el familiar 6: “Porque se está haciendo aquí mucho trabajo, pero parece que no. O sea, que llegase a otras escuelas del entorno (...) Y no solo a nivel de niños, sino porque luego sales al mundo exterior, por decirlo de alguna manera, y hablas con familias y estamos en universos diferentes en muchas cosas. Entonces, que todo la que está floreciendo aquí, pues, trascienda, por así decirlo”.

3.2.3. Evaluación del Plan de Atención a la Diversidad (PAD)

Les participantes valoran que el *PAD recoge las necesidades del estudiantado y del contexto social* como indica la familiar 5: “pues yo me he mirado y leído el PAD así como un águila que ve así un terreno y... me ha gustado mucho porque creo que todo esto que están diciendo está reflejado” destacando su capacidad para *trabajar desde la complejidad* como indica la docente 1 “Realmente todo eso, si ahondamos tenemos que ver que ahí hay un trabajo personal muy grande y bueno, pues eso que es muy complejo, no es tan sencillo, es muy complejo y lleva tiempo” y la familiar 4 apuntando a la complejidad no sólo de los estudiantes sino de las necesidades de las familias “por ejemplo, atender a la diversidad de las asambleas, una persona igual le gusta más que sea (...) de hablar o de interaccionar, o de expresar las emociones...”.

Sin embargo, también identifican áreas de mejora, como la necesidad de *ajustar el PAD a infantil* como indica la docente2: “para infantil a mí las que hay me gustan y sí que sí que veo más si se pudiesen adaptar” y un mayor énfasis en las *ideas para trabajar la expresión emocional* especialmente, para las personas que

les cuesta hablar en público: “entonces pues me ha venido como un buzón de sugerencias, un buzón de escucha, que haya un sitio neutro en el cual puedan poner algo allí” (familiar 7).

Desde el marco teórico, la expresión emocional se conecta con la educación sexual integral (ESI), -especialmente con el eje de valorar la afectividad y educar en emocionalidad- y la pedagogía experiencial y crítica en la infancia promoviendo espacios donde el estudiantado y las familias puedan desarrollar competencias socioemocionales en un entorno inclusivo (González del Cerro, 2017; Wild, 1999).

3.2.4. Implicación de las familias

Las familias destacan como beneficioso para una escuela inclusiva (Vigo-Arrazola et. Al, 2016; Garreta-Bochaca, 2016) la *diversidad en las formas de participar de la escuela como tutorías, asambleas pedagógicas, talleres, evaluaciones de fin de trimestre, formaciones de ESI y grupos de trabajo que gestionan la escuela* como apunta el familiar 6 “En las asambleas pedagógicas hay espacio para hablar, puedes hacer las tutorías, no sé, creo que hay bastantes espacios...” o la familiar 4 “yo veo por ejemplo también que participamos en cuanto a que cada uno aporta una parte de lo que es”. También se recoge la idea de que *se atienden a las necesidades de manera personalizada* como explica la docente1: “y luego también es muy curioso porque nosotras notamos mucho también, cómo está cada familia, según cómo está el niño o la niña, en ese momento claro” o familia5 “si, siempre ha habido una respuesta a las necesidades”. Este reconocimiento subraya la importancia de una comunicación horizontal y transparente (Vigo-Arrazola et al., 2016), en consonancia con la educación ecosocial y el papel de la orientación educativa en la inclusión.

No obstante, se identifican oportunidades de mejora, como *ampliar los espacios de aprendizaje de las familias* como una de las personas participantes:

yo pienso que hacemos en general cosas, pero siempre se puede mejorar, no? Entonces pues por ejemplo las ideas que antes traías (familiar 6) de talleres específicos de comunicación No Violenta de cómo hablarnos entre nosotros... pues por eso puede ser una herramienta. (familiar7)

y *difundir el trabajo realizado* como apuntan numerosas voces entre ellas la familiar2 “¿este trabajo se podría dejar (...) por ejemplo en otras escuelas?” y la familiar4 “que esté en la web” y la docente 1 “que haya una publicación”. Estas

áreas de mejora resaltan la necesidad de fortalecer la comunidad educativa en su totalidad (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018; Santana, 2010).

Por parte de los participantes se observa como imprescindible *la gobernanza de la comunidad basada en el consenso* y la participación activa: “para mí hay algo súper importante en esta escuela que es la implicación y la manera que el grupo tiene de escoger ideas y de votar el consenso” (familiar1).

Además, para estudiantes y familias que no habían leído el PAD *celebrar la diversidad* fue señalado como una idea clave para recoger en el documento como dice la estudiante2 “no quedarte quieto y tragarte la palabra sino ayudar” o la estudiante1 “(...) no decirle gafotas sino apoyarle...” y el familiar 1 “felicitar la diversidad en las asambleas”. Esta celebración de la diversidad, responde a la necesidad de construir comunidades democráticas y solidarias (Arnaiz, 2012; Fernández-Blázquez y Echeita, 2018).

Tras estos resultados iniciales del grupo de discusión se propone para continuar con la evaluación e incluir mayor número de miradas al PAD realizar una pequeña presentación y resumen de lo recabado en la próxima asamblea pedagógica trimestral. Además, y como es costumbre en este proyecto de Escuela Bosque, se darán múltiples formatos de evaluación:

De las familias hacia el equipo pedagógico:

- Diálogo diario/semanal familias-equipo: intercambio de información a las entradas y salidas de la escuela.
- Espacios de evaluación del curso por las familias utilizando método de estaciones.
 - Invierno: sobre una mesa se coloca un buzón para dar feedback al equipo pedagógico
 - Primavera: sobre unas cuerdas con pinzas a modo tendero se colocan papeles para que las familias escriban avances y dificultades que han observado en sus hijos
 - Verano: sobre una gran pizarra se escribe aquello que más nos gusta de esta escuela y comunidad que conformamos
 - Otoño: deseos para el curso que viene. Se realiza una pequeña manualidad en la que se escriben los deseos para el curso que viene. Al final de la sesión cada familia y docente comparte sus deseos al gran grupo.

4. CONCLUSIONES

La implementación de un enfoque educativo alternativo resulta viable, pero requiere una transformación profunda en las estructuras espaciales y temporales de las instituciones educativas tradicionales, adaptándolas a modelos más flexibles e inclusivos.

El modelo pedagógico basado en la atención a la diversidad adquiere un mayor significado y relevancia en el contexto de las Escuelas Bosque, donde el entorno natural favorece la personalización del aprendizaje y la integración de las diferencias individuales.

La autogestión en la organización y funcionamiento de una escuela implica una mayor implicación y corresponsabilidad por parte de la comunidad educativa, lo cual fomenta una atención más efectiva y comprometida hacia la diversidad.

En base a los resultados iniciales obtenidos podemos concluir que la comunidad educativa valora que la escuela bosque prioriza las necesidades individuales, acoge la diversidad y fomenta un enfoque horizontal. Este reconocimiento subraya la importancia de entender la diversidad no solo como un desafío, sino como una oportunidad para construir una comunidad inclusiva y solidaria, en línea con los principios de ecojusticia y democracia profunda.

Las aspiraciones hacia una escuela ideal incluyen accesibilidad, gratuidad y permeabilidad hacia el exterior. Estas metas reflejan la necesidad de superar las barreras estructurales y consolidar una educación inclusiva que sea fuente de crecimiento personal y colectivo. Estas ideas se vinculan estrechamente con el Diseño Universal de la Enseñanza Formativa (DUEF) y la educación ecosocial.

Los participantes destacan la necesidad de desarrollar competencias socioemocionales y generar espacios para encuentros prácticos. Estos elementos no solo refuerzan el vínculo entre la comunidad educativa, sino que también son fundamentales para abordar los desafíos de la inclusión educativa desde una perspectiva integral.

Las familias reconocen los espacios ya existentes para la participación, aunque también señalan áreas de mejora, como la necesidad de fortalecer los espacios de aprendizaje de familias y visibilizar más el trabajo realizado.

4.1. Dificultades en la realización del TFM

Inicialmente fue difícil identificar una temática que no solo resultara relevante y útil para la comunidad educativa de la escuela, sino que también tuviera un impacto significativo más allá de su contexto local.

Incorporar un lenguaje inclusivo que respetara la diversidad de las personas involucradas, conciliándolo con los estándares académicos establecidos por la universidad, ha sido un desafío significativo. Sin embargo, considero que las instituciones académicas, como agentes clave en el impulso de cambios sociales, deberían liderar la adaptación a las transformaciones del lenguaje inclusivo, adoptándolo de manera proactiva y promoviendo su uso como parte de su compromiso con la equidad y la inclusión.

A lo largo del proceso, he disfrutado especialmente la oportunidad de plasmar mis ideales y sueños educativos, así como mi visión de una forma de vida más coherente con ellos, en un documento que recoge y aúna las perspectivas de numerosas personas que han contribuido de manera diversa y significativa a su desarrollo.

4.2. Posibles líneas futuras de investigación y de desarrollo profesional

Tras la reflexión en torno al diseño y puesta en marcha del PAD, se han visto algunas posibles futuras líneas de investigación y desarrollo profesional:

En primer lugar, sería interesante profundizar en el desarrollo de estrategias educativas adicionales basadas en la metodología de las Escuelas Bosque, explorando su integración en diversos sistemas educativos para enriquecer la práctica pedagógica global.

De igual manera, sería conveniente investigar el potencial del transfeminismo y el ecofeminismo como enfoques fundamentales para avanzar hacia una igualdad efectiva, integrándolos como pilares éticos y prácticos en las propuestas educativas.

Es necesario, además, garantizar que el plan no se convierta en un documento estático, sino que se revise periódicamente, incorporando nuevas estrategias y enfoques conforme surjan, de modo que permanezca dinámico, adaptable y alineado con las necesidades emergentes y, promover encuentros prácticos y

espacios de coaprendizaje, que fortalezcan la participación activa de las familias, equipo pedagógico y estudiantes. De esta manera aseguraremos la adaptación del PAD a las necesidades de cada etapa educativa, incluyendo la atención a la diversidad en infantil y el desarrollo de metodologías flexibles basadas en el DUEF.

Por último, promover la difusión de esta forma de trabajar la atención a la diversidad, traspasar las fronteras de nuestra escuela e incorporar acciones que promuevan la equidad y la justicia social tanto dentro como fuera de la escuela. Para ello, se buscará difundir el trabajo a través de la web o incluso publicarlo para que sea accesible a la comunidad educativa al completo.

En conclusión, el trabajo evidencia que una escuela bosque puede ser un espacio ejemplar para la inclusión educativa y la transformación social, siempre que se aborden los retos pendientes desde una perspectiva integral y colaborativa. Este enfoque consolidará una educación inclusiva, sostenible y centrada en la diversidad como fuente de aprendizaje y enriquecimiento colectivo.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Boot, T. y Dyson, A. (2006). Inclusion and the Standards Agenda: Negotiating Policy Pressure in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 4, 295-308.
- Alba Pastor, C. (2018a). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (374), 21-27.
- Alba Pastor, C. (Coord.). (2018b). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Alba-Pastor, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-68.
- Arnaiz Sánchez, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Assadourian, E. y Mastny, L. (2017). Educación Ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica: la situación del mundo 2017. *Informe anual del WorldWatch Institute*. FUHEMEcosocial-Icaria.
- Balsalobre Aguilar, L., y Herrada Valverde, R. I. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación secundaria: El orientador como agente de cambio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(3), 45. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.3.2018.23320>
- Batalloso Navas, J. M. (2021). Orientación y educación: un compromiso ético y social. *Investigación En La Escuela*, (58), 5-23. <https://doi.org/10.12795/IE.2006.i58.01>
- Beach, D. (2017). Whose justice is this! Capitalism, class and education justice and inclusion in the Nordic countries: Race, space and class history. *Educational Review*, 69(4), 1-18. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1288609>
- Bellido Cala, J. A. (2021). Participación de las familias, acción tutorial y orientación desde la justicia social. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 76-91

- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Blasco-Serrano, A. C., García-Goncet, D. y Pérez-Castejón, D. (2023). La construcción de la identidad profesional en la formación inicial de la orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(3), 108-125. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.3.2023.38888>
- Boza Carreño, Á., Toscano Cruz, M. de la O., y Salas Tenorio, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador? Roles y funciones del orientador en educación secundaria. *Revista de Educación*, 9, 111-131.
- Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas, en R. Mérida Jiménez (Ed.), *Sexualidades Transgresoras. Una antología de estudios queer* (229-257). Ed. Icaria.
- Brizuela, F., y López, U. (2018). *Descentrar la mirada para ampliar la visión*. Descontrol.
- Cajete, G. (2000). *Native Science: Natural Laws of Interdependence*. Clear Light Publishers.
- Capra, F., y Luisi, P. L. (2014). *The systems view of life: A unifying vision*. TJ International Ltd.
- Carson, R. (2012). *El sentido del asombro*. Editorial Encuentro.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Coma-Roselló, T., Blasco-Serrano, A.C. & Echevarría del Álamo, A.B. (2022). Developing Critical Global-Citizenship through a Social Innovation project in an Elementary School. *International Journal of Sociology of Education*, 11(2), 185-211. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.9161>
- Concheiro, L. (2016). *Contra el tiempo: Filosofía práctica del instante*. Anagrama.
- Davis, L. J. (2013). *The Disability Studies Reader*. Routledge.
- Darwin, C. (1999). *El origen de las especies por medio de la selección natural* (A. de Zulueta, Trad.). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. (Edición digital basada en la edición de Madrid, Calpe, 1921).

- Domingo Segovia, J., y Hernández Rivero, V. (2008). Una mirada crítica a la función asesora desde los servicios de apoyo externo. *Recorrido y prospectiva. Olhar de Professor*, 10(2), 63-80.
- Domingo, J., Fernández, J. y Barrero, B. (2016). El orientador ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 27-39. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/966>
- Echeita, G., y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: Cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Ambits de Psicopedagogia i Orientació*, 41(2ª época). <http://www.ambitsaaf.cat>
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana De Educación*, 55, 85-105. <https://doi.org/10.35362/rie550526>
- Fernández Blázquez, M.^a L. M. y Echeita Sarrionandia, G. (2023). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 35(1), 185-206. <https://doi.org/10.14201/teri.27699>
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Garreta-Bochaca, J. (2016). Fortalezas y debilidades de la participación de las familias en la escuela. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 55(2), 141-157
- Gilligan, C. (2003). *In a different voice*. Harvard University Press.
- Gray, P. (2013). *Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. Basic Books.
- González del Cerro, C. (2017). La ciencia en la Educación Sexual Integral: Aportes desde la epistemología y la pedagogía feminista. *Revista Punto Género*, (8), 55-77.
- Guerra, I. (2021). *Lucha contra el capacitismo*. Editorial Imperdible.
- Freire, H. (2011). *Educar en verde*. GRAO.

- Hernández, A., Ferriz, Á., Herrero, Y., González, L., Morán, C., Brasero, A., & Ortega, A. M. (2009). *La crisis ecosocial en clave educativa: Guía didáctica para una nueva cultura de paz*. FUHEM.
- Hernández Rivero, V. M., y Mederos Santana, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor: Funciones y estrategias de apoyo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 40-57. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.21830>
- Herrero, Y. y Gago, V., (2023). Ecofeminismos: La sostenibilidad de la vida. *Comillas Journal of International Relations*, (28), 118–119. <https://revistas.comillas.edu/index.php/internationalrelations/article/view/21229>
- Irving, B. A., y Malik Liévano, B. (2019). Ecojustice, equity and ethics: challenges for educational and career guidance. *Revista Fuentes*, 21(2), 253–263. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.09>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Pearson Education
- Kropotkin, P. (1989). *El apoyo mutuo: un factor en la evolución*. Nossa y Jara Editores.
- Lancy, D. F., Bock, J., y Gaskins, S. (Eds.). (2010). *The anthropology of learning in childhood*. AltaMira Press.
- López Yáñez, J. (2008). Construir la relación de asesoramiento: Un enfoque institucional basado en la comunicación [Building the advising relationship: A communicational system-based approach]. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1).
- Lorente Muñoz, E., y Sales Ciges, A. (2017). Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 117-132. ISSN: 1889-4208; e-ISSN: 1989-4643.
- Louv, R. (2010). *Last child in the Woods*. Atlantic Books.
- Lukas Mujika, J. F., y Santiago Etxebarria, K. (2022). *Evaluación educativa*. Alianza

- Mace, R (1985). Universal Design: Barrier Free Environments for Everyone. *Designers West*, 33(1), 147-152.
- Martín, N. (2023). *Coeduca, deconstruye, transforma. Dinámicas de grupo para los buenos tratos: hacia unas pedagogías interseccionales*. Dirección General de Juventud del Gobierno de Canarias.
- Martínez-Muñoz, M., Martínez-Pons, M., y Sánchez-Martí, A. (2024). Centros de referencia en orientación educativa en Cataluña. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 35(3), 179–196. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.35.num.3.2024.40939>
- Math @Transnobarie. (s.f.). *Género neutro y lenguaje inclusivo: Una pequeña guía práctica (2ª ed.)*. Lauredal Ediciones.
- Mattarollo, L., y Sánchez García, V. P. (2024). Educación y democracia. Aportes de John Dewey para pensar las escuelas contemporáneas. *Archivos De Ciencias De La Educación*, 17(24), e128. <https://doi.org/10.24215/23468866e128>
- Mindell, A. (2016). *Sentados en el fuego (2ª ed.)*. Deep Democracy Exchange.
- Murillo García, J. L. (2024). *Desde la escuela rural: Metodología, programación y evaluación para aulas multigrado y graduadas. Porque otra escuela es posible*. Independently published.
- Naciones Unidas. (2015a). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://sdgs.un.org/es/2030agenda>
- Naciones Unidas. (2015b). *Objetivo 4: Educación de calidad. En Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://sdgs.un.org/es/goals/goal4>
- Orr, D. W. (1994). *Earth in Mind: On Education, Environment, and the Human Prospect*. Island Press.
- Parrilla, Á. (2005). ¿Compañeros de pupitre? Claves para el trabajo inclusivo en el aula. *Actas del Congreso Guztientzako Eskola Donostia-San Sebastián/La Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales en una Escuela Vasca Inclusiva*, 29, 30 y 31 de octubre de 2003, 115-146.
- Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño (Traducido del francés)*. (Obra original publicada en 1932). Fontanella.

- Rodríguez Herrero, P., y de la Herrán Gascón, A. (2021). Del "diseño universal del aprendizaje" al "diseño universal de la enseñanza formativa": Críticas y propuestas desde la pedagogía y la didáctica. *Revista Boletín REDIPE*, 10(2), 38-51.
- Rose, D.H. y Meyer, A. (2000). *The future is in the margins: the role of technology and disability in educational reforms*. http://udlonline.cast.org/resources/images/future_in_margins.pdf
- Rose, D.H. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: universal Design for Learning*. Alexandria. VA: Association for supervision and curriculum development.
- Santana Vega, L. (2010). La innovación educativa: Un desafío para los orientadores como agentes promotores de las iniciativas de cambio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 261-270. <http://bit.ly/25S9fDj>
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H., y Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. Llevan todos los caminos a la misma meta?. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2).
- Torres Maldonado, J. A. (2023). Abrazando la nueva mirada de la evaluación educativa: Inspirar, guiar y empoderar a las comunidades educativas. *Revista Boletín REDIPE*, 12(10), 176-182. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2036>
- Vigo Arrazola, B., Dieste, B., Blasco-Serrano, A. C., y Lasheras, P. (2023). Oportunidades de inclusión en escuelas con alta diversidad cultural: Un estudio etnográfico. *Revista Española de Sociología*, 32(2), 1-20. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.167>
- Vigo-Arrazola, B., Dieste-Gracia, B., y Thurston, A. (2016). Aportaciones de un estudio etnográfico sobre la participación de las familias a la formación crítica del profesorado en una escuela inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 1-14. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/246341>

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Wild, R. (1999). *Educación para ser: Vivencias de una escuela activa*. Herder.
<https://doi.org/10.15581/006.32.14793>

NORMATIVA

LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.

DECRETO 164/2022, de 16 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas.

Orden ECD/804/2021, de 29 de junio, por la que se modifica la Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas.

Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Orden ECD/913/2023, de 11 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

Orden de 28 de enero de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula la Comisión de seguimiento de las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todo el alumnado desde un enfoque inclusivo.

Resolución de 10 de octubre de 2018, del Director General de Innovación, Equidad y Participación, del Departamento de Educación, Cultura y

Deporte, por la que se dictan las instrucciones para la regularización de las resoluciones de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Resolución de 21 noviembre de 2017, del Director General de Innovación, Equidad y Participación, por la que se facilitan orientaciones para el desarrollo de la competencia socioemocional del alumnado de los centros públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de Aragón